

**UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
MAESTRÍA EN PSICOTERAPIA GESTÁLTICA**



**PAPEL DEL CONTACTO EN EL APRENDIZAJE
INTERRUPCIONES DEL CICLO DEL CONTACTO EN LA EXPERIENCIA
EDUCATIVA DE AULA COMO INTERFERENTES DEL PROCESO DE
APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Tesis de Grado para la obtención del título de Magister

POSTULANTE: ELÍAS GUTIERREZ CATAORA

TUTOR: DR. PH.D. JOSEF ESTERMANN

LA PAZ JULIO DE 2013

DEDICATORIA:

A Karen, amada compinche: Pampa, cielo estrellado, montañas y pan.

A nuestros amados hijos: Paolo e Inti, una nueva dimensión en los caminos de los latidos de mi corazón.

AGRADECIMIENTOS:

A Colette, maestra y amiga, una época de integración que abre caminos a otras integraciones.

A José, querido tutor, amigo y maestro en la formación gestáltica.

A la Universidad Andina que nos dio la oportunidad de culminar una etapa formativa.

A todos nuestros docentes de la maestría.

A Georg Pertner, amigo, hermano, aunque lejos siempre cerca, siempre en mi corazón.

A Karen, mil gracias por todas las horas de apoyo.

RESUMEN

La educación es una de las actividades más importantes en la re – creación del ser humano, su puesta en práctica tiene que ver con diversos aspectos: economía, política, contexto social, etc.

La educación al interior de aula, en concreto, a su vez contempla también múltiples tópicos: didáctica, motivación, procesos atencionales, medios educativos, etc.

Para que estos tópicos que se dan al interior de aula fluyan, marchen sin trabas es de importancia capital el “estar ahí” pleno del estudiante (protagonista central del aprendizaje), es una condición básica para que el proceso educativo en el aula sea óptimo; así, es de importa central el contacto, completar el ciclo del contacto, cerrar la *Gestalt*. Muchas veces, en el contexto universitario, se dan trabas/dificultades en el contacto/ciclo del contacto: El estudiante está “ido”, su mente y conciencia están “en otro lado”, se distrae con otros elementos, etc.

Estas complicaciones/interrupciones que se dan a nivel contacto/ciclo del contacto suelen repercutir en dificultades en la vivencia del estudiante en el aula, el estudiante experimenta interferentes que le alejan de la experiencia/situación de aprendizaje.

Este alejamiento, a su vez, repercute en dificultades en el proceso de aprendizaje en aula expresado en: inatención, pérdida de la secuencia, aburrimiento, etc. A su vez estos problemas repercuten en: bajo rendimiento, frustración, adquisición incompleta de conocimientos, deserción, fracaso, aprendizaje mediocre, incapacidad de aplicar lo aprendido, entre otros.

Esta problemática (perdida de contacto), que se suscita al interior de aula, fue abordada por diversos autores. Así, los investigadores Alvarado y de la Fuente (1994) caracterizaron estas interrupciones en estudiantes de secundaria, Alicia Vásquez trabaja el tema de la toma de conciencia, y el mismo Claudio Naranjo (psicoterapeuta gestáltico de relieve internacional), indica que: “Creo que la educación es nuestra mayor esperanza...el problema más grave y más básico que tenemos en común es el subdesarrollo de la consciencia...”

Por otro lado el problema en cuestión fue corroborado en una pequeña investigación piloto realizada con docentes universitarios y un sondeo informal con estudiantes universitarios de diversas casas superiores de estudio, estatal y privado.

Finalmente, el mismo investigador da fe del problema (observado en casi veinte años de práctica docente universitaria).

Basado en las premisas anteriores surge, como lógica consecuencia la pregunta que guía la presente investigación: ¿Las interrupciones del ciclo del contacto en la experiencia educativa de aula se convierten en interferentes del proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer semestre de la carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés?

Ante este cuestionamiento fundamentado se da, también por coherencia lógica, la hipótesis del trabajo: Las interrupciones del ciclo del contacto en la experiencia educativa de aula son interferentes del proceso de aprendizaje en estudiantes de primer semestre de la carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés.

Dada esta línea base orientadora, el trabajo tiene como objetivos generales: “Analizar la relación existente entre las interrupciones del ciclo del contacto en la experiencia educativa de aula y el proceso de aprendizaje en estudiantes de primer semestre de la Universidad Mayor de San Andrés” y “Desarrollar una propuesta básica con el enfoque de la Psicoterapia *Gestalt*, que permita al estudiante mejorar/paliar las interrupciones en el contacto en la experiencia educativa de aula para mejorar su proceso de aprendizaje”

Ambos objetivos son viabilizados/concretizados mediante los objetivos específicos: “Identificar y describir las interrupciones del ciclo de contacto en la experiencia educativa de aula”, “Analizar las interrupciones del ciclo de contacto en la experiencia educativa de aula y las dificultades del proceso de aprendizaje” y “Proponer una forma de capacitación para que el/la estudiante logre controlar/manejar las interrupciones de ciclo contacto en la experiencia educativa en el aula”.

En la parte correspondiente a la metodología en el trabajo se utilizó tanto el método deductivo como el inductivo. Por otro lado, la investigación es un estudio de tipo explicativo, que va más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos, buscando responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales.

El diseño empleado, es un diseño de tipo no experimental transversal. El universo está constituido por universitarios, de primer semestre de la carrera Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés y el tipo de muestra con la que se trabajó es una muestra no probabilística o muestra dirigida, tomándose como referencia el hecho de que los 100 estudiantes considerados: están comprendidos entre los 18 a 22 años, corresponden a ambos sexos (80 mujeres y 20 varones), todos/todas son solteros/solteras, todos/todas son integrantes del paralelo “B”.

Los resultados más significativos encontrados en el trabajo de campo son:

De manera general, todas las variables de la interrupción del contacto (desensibilización, proyección, introyección, retroflexión, deflexión, confluencia, fijación), supera el 45% de ocurrencia. Siendo la variable que tiene más incidencia de ocurrencia en los estudiantes universitarios la desensibilización en sus dimensiones “ausencia de contacto con el campo de aprendizaje en aula” y “disminución de atención de trabajo en aula”. La segunda en frecuencia es la fijación con su dimensión “permanencia en otra experiencia”.

Dejando de lado las variables y considerando solo las dimensiones, las dimensiones con mayor porcentaje de ocurrencia son: “ausencia de contacto” con el “campo de aprendizaje en el aula”, “en plena clase empiezo a imaginar cosas que no tienen que ver con lo que estoy avanzando” y “disminución de atención de trabajo en aula”

Con relación a las dificultades encontradas en el aprendizaje (a consecuencia de las interrupciones en el ciclo del contacto), las que presentan mayor promedio de incidencia son: “me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema”, “no recuerdo lo que enseñó el docente” y “no entiendo las instrucciones que dio el docente”.

En conclusión se puede indicar que:

Existen dificultades/bloqueos de significatividad en cada uno de los momentos/pasos del ciclo del contacto en la experiencia educativa de aula. Las interrupciones en el contacto que se evidenciaron son: la desensibilización, la introyección, la retroflexión, la confluencia, la deflexión y la fijación.

Las diferentes dificultades/bloqueos, que son de significatividad, inciden marcadamente en el proceso de aprendizaje en sus diferentes dimensiones: “no entiendo las instrucciones que dio el docente”, “no recuerdo lo que enseñó el docente”, “me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema”, “no comprendo el tema”, “no puedo aplicar ese conocimiento a experiencias nuevas”.

Aun y cuando la frecuencia en las interrupciones del ciclo sea baja (“rara vez”), cuando ésta se presenta, produce dificultades en el aprendizaje (en sus diferentes dimensiones). Esto nos habla de que la ruptura con el contacto en el aula es un factor de incidencia en el proceso de aprendizaje.

Como recomendaciones centrales se tiene que: El campo del aprendizaje universitario es un espacio de actualidad. Los problemas que se presentan al

interior del mismo, en concreto los problemas de aprendizaje que tienen su raíz por dificultades en el contacto deben ser considerados de modo frontal.

En consecuencia, concretamente, es necesario elaborar programas/talleres prácticos que permitan a los estudiantes trabajar sus desensibilizaciones, introyectos, retroflexiones, confluencias, deflexiones y fijaciones.

A partir de las conclusiones y recomendaciones se propone un taller dirigido a estudiantes del primer semestre de la carrera de Psicología, encaminado a trabajar el contacto/ciclo del contacto e interrupciones en el contacto/ciclo del contacto en el proceso de aprendizaje en aula. Con este fin se desglosa una secuencia de sesiones en las que se hace hincapié en la vivencia práctica del contacto desde el enfoque de la Psicoterapia Gestáltica.

PALABRAS CLAVES:

Gestalt, darse cuenta, contacto, ciclo del contacto, interrupciones en el contacto, aprendizaje, proceso de aprendizaje.

ÍNDICE

CAPITULO I: ASPECTOS GENERALES.....	1
1. Antecedentes.....	1
1.2 Planteamiento del Problema.....	6
1.3 Hipótesis.....	8
1.4 Definición conceptual de variables.....	8
1.5 Objetivos General y Específicos de la Investigación.....	9
Objetivos generales.....	9
Objetivos específicos.....	9
1.6 Operacionalización de los Objetivos de Estudio.....	10
1.7 Alcances de la Investigación.....	11
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	13
2.1 MARCO CONCEPTUAL: INTERRUPCIONES DEL CONTACTO Y APRENDIZAJE.....	13
2.1.1 La <i>Gestalt</i>	13
2.1.1.1 Diferencia entre psicología de la <i>Gestalt</i> y Psicoterapia Gestáltica.....	13
2.1.1.2 Fundamentos de la Psicoterapia Gestáltica.....	14
2.1.1.3 Los objetivos de la Psicoterapia Gestáltica.....	15
2.1.1.4 Lineamientos generales en la Psicoterapia Gestáltica.....	16
2.1.2 El contacto como base de la Psicoterapia Gestáltica:.....	17
2.1.2.1 Definición y características del contacto.....	18
2.2.3. El ciclo del contacto.....	19
2.1.4 Interrupciones del ciclo del contacto.....	21
2.1.3 Aprendizaje.....	23
2.1.3.1 Definición.....	23
2.1.3.2 Proceso del aprendizaje.....	24
2.1.4 Interferentes del proceso de contacto y su influencia en el proceso de aprendizaje.....	25
2.2. MARCO REFERENCIAL: EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO.....	29
2.2.1 El/la estudiante universitario/a: periodo evolutivo, características... ..	29
2.2.2 Características psico-afectivas.....	30
2.2.3 Características socio-culturales.....	31
2.3. MARCO HISTÓRICO: UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS, CARRERA DE PSICOLOGÍA.....	33
2.3.1 La Universidad Mayor de San Andrés.....	33
2.3.2 La carrera de Psicología: Antecedentes históricos.....	33
Objetivos de la Carrera de Psicología.....	34

CAPÍTULO III - METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	36
3.1 Métodos de Investigación	36
3.2 Tipo de Investigación	37
3.3 Universo o Población de Estudio	38
3.4 Determinación y Elección de la Muestra.....	39
3.4.1 Tipo de muestra.....	39
3.4.2 Criterios de selección de la muestra	40
3.4.3 Caracterización general de los sujetos de la muestra	40
3.5 Fuentes y Diseño de los Instrumentos de Relevamiento de Información	41
3.5.1 Estudio – Prueba Piloto	41
3.5.2 Cuestionario sobre interrupciones en el ciclo de contacto y aprendizaje	41
3.6 Procesamiento y Análisis de Datos	44
CAPÍTULO IV – TRABAJO DE CAMPO: RESULTADOS Y CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	46
4.1 Resultados de la investigación	46
4.2 Análisis de los resultados	65
4.3 CONCLUSIONES	71
4.4 RECOMENDACIONES.....	75
CAPÍTULO IV - PROPUESTA DE MEJORAMIENTO: TALLER: SOBRE INTERRUPCIONES DEL CICLO DEL CONTACTO EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE AULA COMO INTERFERENTES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	77
5.1 INTRODUCCIÓN.....	77
5.2 OBJETIVOS.....	78
Objetivo general.....	78
5.3 ALCANCES	78
5.4 RESUMEN EJECUTIVO.....	79
5.5 DESARROLLO DE LA PROPUESTA.....	79
LÍNEAS BÁSICAS DEL TRABAJO GESTÁLTICO	81
ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	81
Evaluación	93
BIBLIOGRAFÍA.....	94

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Operacionalización de los objetivos de estudio.....	10
Cuadro 2: Contenidos de la asignatura práctica y teoría de la terapia Gestáltica.....	11
Cuadro 3: Ciclo del contacto.....	20
Cuadro 4: Contenidos de la propuesta.....	80
Cuadro 5: Ciclo del aprendizaje experiencial.....	82
Cuadro 6: Técnicas utilizadas en el proceso de aprendizaje experiencial....	83
Cuadro 7: Estructura de la primera sesión.....	85
Cuadro 8: Estructura de la segunda sesión.....	86
Cuadro 9: Estructura de la tercera sesión.....	87
Cuadro 10: Estructura de la cuarta sesión.....	88
Cuadro 11: Estructura de la quinta sesión.....	89
Cuadro 12: Estructura de la sexta sesión.....	90
Cuadro 13: Estructura de la séptima sesión.....	91
Cuadro 14: Estructura de la octava sesión.....	92

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Ausencia de contacto con el campo de aprendizaje en el aula: resultados expresados en frecuencias:.....	48
Tabla 2: Disminución de atención al trabajo en aula: resultados expresados en frecuencias.....	49
Tabla 3: Disminución de la motivación en la clase a causa de factores externos.....	50
Tabla 4: No comprensión de la necesidad del conocimiento trabajado en aula.....	51
Tabla 5: Presencia de ideas/creencias de que no podré aprender lo que se me está enseñando en aula.....	52
Tabla 6: Nunca me opongo a lo que dice el docente.....	53
Tabla 7: Dificultad para aceptar ideas diferentes a las que has aprendido antes.....	54
Tabla 8: Sabiendo que puedo responder bien a una actividad no lo hago ...	55
Tabla 9: Cuando algo me sale mal o no me sale como yo quería me auto-castigo.....	56
Tabla 10: En plena clase empiezo a imaginar cosas que no tienen que ver con lo que estoy avanzando.....	57
Tabla 11: Evito pasar clases y/o entregar o realizar algún trabajo.....	58
Tabla 12: Intento posponer trabajos y exámenes.....	59
Tabla 13: Necesito de la aprobación de otros.....	60
Tabla 14: Dependo de la ayuda de otros para aprender.....	61

Tabla 15: Permanencia en otra experiencia aún durante clases	62
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Interrupciones del ciclo de contacto: Porcentajes de ocurrencia de las variables y dimensiones de variables	63
--	----

Gráfico 2: Proceso de aprendizaje: promedio de ocurrencia de las distintas dificultades en el proceso de aprendizaje	64
--	----

1. INTRODUCCIÓN

Para todo país la educación de sus ciudadanos es prioridad nacional. La educación superior marca las alternativas operativas que un determinado contexto habrá de plasmar. El papel de la educación es central en la configuración económica – política que se habrá de dar.

El proceso de aprendizaje que se verifica en la experiencia de aula tiene como elemento protagónico al estudiante, que es quien decide finalmente si se genera o no la aprehensión de conocimientos (los niveles del mismo) Su presencialidad, entonces, es de capital importancia.

El “no estar ahí” plenamente (en el proceso de aprendizaje que se verifica en el aula) genera dificultades en el aprendizaje: escasa/nula retención, incompreensión del tema, etc. Mismos que repercuten en niveles de frustración, aplazos, deserción, entre otros, que significan erogación de tiempo, esfuerzo y economía para una familia, en lo micro y un estado, en lo macro.

La presente investigación inicialmente busca describir/analizar las interrupciones del contacto/ciclo del contacto, que se producen en el aula, y su incidencia en el proceso de aprendizaje.

El trabajo hace hincapié en el aspecto del ciclo del contacto, el “estar ahí” como modo de toma de orientado a lograr niveles “fluidos” en el proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer semestre de la carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés.

El estudio se encamina a desarrollar un propuesta básica con el enfoque de la Psicoterapia Gestáltica, que permita al estudiante mejorar/paliar las

interrupciones en el contacto en la experiencia educativa de aula para mejorar su proceso de aprendizaje.

Por otro lado el presente trabajo coadyuva modestamente a nutrir/expandir algunos postulados de la Psicoterapia Gestáltica aplicados al campo educativo: se revisan algunos conceptos centrales: el modelo del ciclo del contacto, las interrupciones del contacto y las bases de la Psicoterapia Gestáltica.

En el capítulo primero, se presentan los antecedentes y la relevancia que tiene el tema de las interrupciones del ciclo del contacto y su influencia en el aprendizaje. A continuación se realiza una delimitación/precisión del problema abordado y los objetivos generales y específicos trazados para la realización del trabajo. Asimismo se realiza la operacionalización de los objetivos de estudio y se delimita los alcances de la investigación.

Posteriormente, en el capítulo segundo, se da una referencia teórica acerca del tema de investigación,

A continuación, en el capítulo tercero, se realiza un desglose con una breve descripción de los procedimientos metodológicos empleados para la misma: idea, población, instrumentos.

En el cuarto capítulo, se desarrollan a detalle los trabajos de campo y el análisis de los resultados; para culminar el proceso, se presentan las conclusiones/análisis obtenidas de la investigación, algunas sugerencias/propuestas y una evaluación de la experiencia.

Finalmente, en base al trabajo realizado (a las conclusiones a las que arribó) se realiza una propuesta para paliar/controlar el problema de las interrupciones del ciclo del contacto y su influencia en el aprendizaje.

CAPITULO I: ASPECTOS GENERALES

1. Antecedentes

El estudio de la realidad (abordaje epistemológico) puede ser/es realizado desde diversos enfoques.

Una posibilidad es aquella de corte cognitivo – interpretativo, modo de ver los fenómenos que prioriza el análisis mental; a esta visión se adscriben diversos planteamientos: El de Parménides y Zenón en la vieja Grecia, el de Epícteto en Roma, el cartesianismo, el psicoanálisis, etc.

Otra propuesta epistemológica es aquella que hace hincapié en la fuerza/significado de la experiencia; en esta posición encontramos, de algún modo, a: Bergson (“Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia”), Maurice Merleau-Ponty (estudios/propuestas sobre la corporalidad) y el enfoque de la terapia de la *Gestalt*.

El enfoque de la terapia de la *Gestalt* fue creado por Fritz Perls; si bien es considerada una teoría psicológica, es aplicable a otros campos del saber/quehacer humano, es sobretodo una filosofía de vida que sienta sus bases en el darse cuenta (*awareness*), en la inevitabilidad del binomio organismo/entorno. Se adscribe a la propuesta humanista (en psicología), para esta corriente, llamada la tercera fuerza, la persona es lo central y sus principios básicos son: la aceptación incondicional, la congruencia y la empatía. El humanismo es un enfoque positivo que nos dice que lo fundamental para el ser humano es la autorrealización (Asociación Española de Terapia Gestalt, 2006)

En la *Gestalt*, la búsqueda central es: satisfacer necesidades, ser auténtico, realizarse como persona. En este sentido el enfoque en cuestión, ha sido aplicado a diversos campos, el que atinge en la presente investigación es el de la educación.

La educación es una de las actividades más importantes en la re – creación del ser humano, su puesta en práctica (al interior de aula) contempla muchos aspectos: didáctica, motivación, procesos atencionales, medios educativos, etc.

Muchas veces (en el medio universitario) en alguno de estos puntos, se dan problemas. El “estar ahí” plenamente del estudiante (protagonista central del aprendizaje), es una condición básica para que el proceso educativo en el aula fluya, así es de importancia central el contacto.

Una de las posibilidades de estudio/abordaje del contacto es el referido al modelo del ciclo del contacto (que hace referencia a una gestalt completa/cerrada) Las complicaciones/interrupciones que se dan a nivel contacto/ciclo del contacto suelen repercutir en dificultades en la vivencia del estudiante en el aula, el estudiante experimenta interferentes que le alejan de la experiencia/situación de aprendizaje.

Este alejamiento, a su vez, repercute en dificultades en el aprendizaje en aula expresado en: inatención, pérdida de la secuencia, aburrimiento, etc. A su vez estos problemas repercuten en: bajo rendimiento, frustración, adquisición incompleta de conocimientos, deserción, fracaso, aprendizaje mediocre.

La presente propuesta hace hincapié en el aspecto del ciclo del contacto, el “estar ahí” como modo de toma de autorresponsabilidad orientado a lograr

niveles “fluidos” en el proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer semestre de la carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés.

A manera de justificación se puede decir que: respecto de la educación (relación docente-alumno, planes administrativos, currículum, evaluaciones y otros) un problema de significación en el aprendizaje en el aula es el contacto: el estudiante, muchas veces, está “ido”, su mente y conciencia están “en otro lado”, esto fue corroborado en una pequeña investigación piloto realizada con docentes universitarios.

Por otro lado, el mismo investigador da fe del problema (observado en casi veinte años de práctica docente universitaria).

Las interrupciones en el ciclo del contacto vivenciadas por el estudiante en el proceso de aprendizaje en el aula pueden generar diversas dificultades: Inatención, bajo nivel de memorización, puntos ciegos, fijaciones, descontextualización, posponer constantemente (problemas de afrontamiento), perder la real dimensión del hecho (maximización/minimización, pérdida de la secuencia, aburrimiento, “Lee pero no entiende”, no capta las instrucciones, “está distraído”, no puede aplicar, inercia.

Estas dificultades a su vez repercuten en varios problemas para el estudiante: Bajo rendimiento académico, aplazos, segundos turnos, otros, que a su vez pueden incidir en varias áreas de su vida:

- En el ámbito estrictamente educativo: Ineficiencia en las diferentes asignaturas, críticas de los docentes y/o los compañeros.

- En el ámbito familiar: Problemas por las bajas calificaciones, llamadas de atención, frustración de los seres queridos.
- En el ámbito social: Repercusiones de la conducta: inasertividad, inseguridad e inadaptación.
- En sí mismo: Quizá aquí se da el problema más grande para el estudiante: sentimientos de frustración, baja autoestima, sufrimiento físico y psicológico, sentimientos de culpa, que muchas veces le pueden impulsar al consumo de alcohol, drogas e inclusive hasta el suicidio mismo. (Fernández, 1995)

Dadas las anteriores consideraciones, se puede inferir la gran importancia de la temática de las interrupciones del ciclo del contacto como probable interferente del proceso de aprendizaje en aula.

Una posible forma de superar los problemas a nivel contacto es la de la propuesta de la Psicoterapia Gestáltica. En tal sentido, la presente investigación se apoya en afirmaciones de estudiosos en el campo educativo a partir de la propuesta de la terapia de la *Gestalt*, así de inicio citamos a María Morales:

“La educación es la actividad fundamental que enseña a crecer y a vivir en sociedad... Ser adulto significa tener una conciencia de sí y un autoconocimiento... El trabajo gestáltico proporciona herramientas personales para el cuidado de uno mismo y la relación...La supervisión gestáltica de su labor es un medio para el darse cuenta y la puesta en conciencia de las dificultades y conflictos internos que están actuando interrumpiendo las relaciones o la resolución de problemas... La escucha de uno mismo y del otro es la base fundamental de todas las profesiones de ayuda y la *gestalt* aporta una manera única de trabajarla.” (Morales, 2005)

Por su lado, en relación al tema Alicia Vásquez señala:

“En este metamodelo las ideas principales en las que se centra la autogestión son la toma de conciencia, el aprendizaje como descubrimiento -en el sentido en que lo plantea Fritz Perls, la asunción de la responsabilidad para la autoformación...” (Vásquez, A. 2008)

Finalmente alguien que resume de modo muy puntual esta aplicación de la terapia de la *Gestalt* en educación en relación a los fines que persigue el presente trabajo es Carmen Vásquez quien nos expresa que:

“Ser consciente (*awareness*) de la frecuencia y combinación de los propios mecanismos y de los mecanismos de nuestros estudiantes nos permite ampliar nuestro potencial de Educación ya que:

- Nos enseña acerca de nosotros mismos y de nuestra forma de ser.
- Nos informa de los sabotajes en nuestro ciclo de la experiencia o de satisfacción de las necesidades.
- Nos potencia la espontaneidad, la flexibilidad y la creatividad.
- Nos alertan de las ganancias "secundarias" que estamos obteniendo por nuestro comportamiento.

Y lo mismo ocurre con las personas de nuestro entorno con lo que facilitamos y potenciamos la comunicación, el aprendizaje, la motivación, el crecimiento, la maduración y estaremos contribuyendo a hacer del planeta Tierra un sitio mejor y más agradable para vivir con seres humanos equilibrados, maduros, autónomos y motivados” (Vásquez: 2010)

Por otro lado, el presente trabajo coadyuva modestamente a nutrir/expandir algunos postulados de la Psicoterapia Gestáltica aplicado al campo

educativo: se revisan algunos conceptos, el modelo del ciclo del contacto, las interrupciones del contacto, y los fundamentos de la Psicoterapia Gestáltica. Concluimos este acápite poniendo de relieve la afirmación de Carmen Vázquez (2010) en el sentido de que los logros del aula inciden favorablemente en la relación del individuo con el entorno ecológico y con el entorno social.

1.2 Planteamiento del Problema

El proceso educativo integra varios aspectos: el referido al docente, el de los medios educativos, la didáctica, los contenidos, etc. La presente investigación se centra en el trabajo de aula, en los interferentes del ciclo del contacto y su influencia en el proceso de aprendizaje.

El contacto/ciclo del contacto visto desde el enfoque Gestáltico es un espacio humano esencial en el que confluyen varios aspectos: uno mismo, el otro y el medio; un aspecto vital del contacto/ciclo del contacto (sin él pierde todo sentido) es el “darse cuenta” en el aquí y ahora, es decir vivenciar la experiencia plenamente, estar presentes concientemente; como dice Polster (2005): “El contacto es la savia vital del crecimiento, el medio de cambiar uno mismo y la experiencia que uno tiene del mundo...” (Polster, 2005 p.105)

En el ámbito educativo universitario, visto desde el/la estudiante el contacto/ciclo del contacto se extiende en varios puntos, el contacto: primaria (y principalmente) con uno mismo, secundariamente con el docente, con el mensaje (contenido educativo), con los compañeros, con la infraestructura (iluminación, comodidad, espacio, etc.) y en general con el clima educativo. Cuando el estudiante vivencia plenamente la experiencia educativa en aula expresada en los anteriores puntos decimos que el contacto/ciclo del

contacto fluye: advertimos la “presencia” activa, participativa, “viva”, creativa, reflexiva del educando.

Sin embargo, muchas veces, hay problemas en el contacto/ciclo del contacto: el estudiante interrumpe su “estar ahí”: esto incide en su rendimiento, incide en el aprendizaje.

En estos casi veinte años de actividad como docente (en diversas casas superiores de estudio de la ciudad de La Paz) y en un sondeo de opiniones realizado durante algunas semanas con colegas docentes, el investigador pudo constatar que en las aulas universitarias se producen en los estudiantes muchas situaciones de “fuga”: el estudiante, muchas veces está pero no está, está corporalmente pero no concientemente, gran parte de su ser está en algún “otro sitio”, en algún otro pensamiento o sensación generando problemas en el aprendizaje: no saber que avanzó el docente, perderse en la explicación, no poder situarse en la temática, entre otros.

Este “no estar ahí” fue apreciado también por autores gestálticos que trabajaron en educación: “Creo que la educación es nuestra mayor esperanza...el problema más grave y más básico que tenemos en común es el subdesarrollo de la consciencia...” (Naranjo, 2009)

Como se puede apreciar es de vital importancia profundizar en el tema mediante una investigación seria para proponer alternativas de solución. El espacio elegido es el primer semestre de la carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés.

Entonces, a partir de las anteriores premisas se desemboca en la siguiente pregunta de investigación:

¿Las interrupciones del ciclo del contacto en la experiencia educativa de aula se convierten en interferentes del proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer semestre de la carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés?

1.3 Hipótesis

Las interrupciones del ciclo del contacto en la experiencia educativa de aula son interferentes del proceso de aprendizaje en estudiantes de primer semestre de la carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés.

1.4 Definición conceptual de variables

Variable Independiente: Interrupciones del ciclo de contacto

Son los cortes o bloqueos que se producen en el ciclo de contacto; éste se refiere a la acción en el campo organismo/ambiente mediante la cual se opera la construcción social del sujeto y la construcción social de la realidad, a partir de la formación de una figura (*Gestalt*) de interés contra un fondo o contexto. Las interrupciones se dan en las fases que constituyen este ciclo dejando una *Gestalt* inconclusa o abierta. (Velasco, 2010a)

Variable Dependiente: Proceso de aprendizaje

El aprendizaje es el resultado de procesos cognitivos individuales mediante los cuales se asimilan e interiorizan nuevas informaciones (hechos, conceptos, procedimientos, valores), se construyen nuevas representaciones mentales significativas y funcionales (conocimientos), que luego se pueden aplicar en situaciones diferentes a los contextos donde se aprendieron.

Aprender no solamente consiste en memorizar información, es necesario también otras operaciones cognitivas que implican: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y valorar. (Wikipedia (2013))

1.5 Objetivos General y Específicos de la Investigación

Objetivos generales

- Analizar la relación existente entre las interrupciones del ciclo del contacto en la experiencia educativa de aula y el proceso de aprendizaje en estudiantes de primer semestre de la Universidad Mayor de San Andrés.
- Desarrollar un propuesta básica con el enfoque de la Psicoterapia Gestáltica, que permita al estudiante mejorar/paliar las interrupciones en el contacto en la experiencia educativa de aula para mejorar su proceso de aprendizaje.

Objetivos específicos

- Identificar y describir las interrupciones del ciclo de contacto en la experiencia educativa de aula
- Analizar las interrupciones del ciclo de contacto en la experiencia educativa de aula y las dificultades del proceso de aprendizaje
- Proponer una forma de capacitación para que el/la estudiante logre controlar/manejar las interrupciones de ciclo contacto en la experiencia educativa en el aula.

1.6 Operacionalización de los Objetivos de Estudio

Cuadro 1: Operacionalización de los objetivos de estudio

OBJETIVOS	VARIABLES	DIMENSIONES	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS
Identificar y describir las interrupciones del ciclo de contacto en la experiencia educativa de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Desensibilización 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de contacto con el campo de aprendizaje • Disminución de atención 	Cuestionario
	<ul style="list-style-type: none"> • Proyección 	<ul style="list-style-type: none"> • Delegar propia responsabilidad a factores externos • No apropiación de la necesidad del conocimiento 	Cuestionario
	<ul style="list-style-type: none"> • Introyección 	<ul style="list-style-type: none"> • Creencias de minimización • Falta de sentido crítico • Dogmatismo 	Cuestionario
	<ul style="list-style-type: none"> • Retroflexión 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-sabotaje • Auto-castigo 	Cuestionario
	<ul style="list-style-type: none"> • Deflexión 	<ul style="list-style-type: none"> • Fantasía • Evitación • Posponer 	Cuestionario
	<ul style="list-style-type: none"> • Confluencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprobación de otros • Dependencia 	Cuestionario
	<ul style="list-style-type: none"> • Fijación 	<ul style="list-style-type: none"> • Permanencia en otro campo experimental inconcluso 	Cuestionario
Analizar las interrupciones del ciclo de contacto en la experiencia educativa de aula y las dificultades del proceso de aprendizaje	Proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Retención del conocimiento • Análisis y síntesis del nuevo conocimiento • Comprensión del nuevo conocimiento • Transferencia del nuevo conocimiento 	Cuestionario

Fuente: Elaboración propia

1.7. Alcances de la Investigación

La presente investigación, cumpliendo con la normativa de la Universidad Andina Simón Bolívar se enmarca en los siguientes alcances o límites:

1) Alcance Temático: El tema “Papel del contacto en el aprendizaje. Interrupciones del ciclo del contacto en la experiencia educativa de aula como interferentes del proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios”, se enmarca en los postulados básicos de la Psicoterapia Gestáltica aplicada a la educación superior. Concretamente gira en torno al modelo del ciclo del contacto y sus interrupciones.

Respecto de los contenidos de las diferentes asignaturas se sitúa en el módulo “Práctica y teoría de la Terapia Gestáltica”

Cuadro 2: Contenidos de la asignatura práctica y teoría de la terapia Gestáltica

ASIGNATURA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS MÍNIMOS
Práctica y teoría de la Terapia Gestáltica	Comprender los principios fundamentales de la Terapia Gestáltica en base a la vivencia	<ul style="list-style-type: none">• La historia y el desarrollo de la Terapia Gestáltica• El ciclo de contacto• Mecanismos de defensa• La conciencia como río• Situaciones inconclusas• La auto - regulación

Fuente: Extractado del programa de asignatura proporcionado por la UASB

2) Alcance Temporal: La investigación (en su parte central) se realizó en la gestión 2012.

3) Alcance Geográfico: La investigación fue realizada en la ciudad de La Paz, Estado Plurinacional de Bolivia.

4) Alcances Institucional: La Investigación se realizó en la carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 MARCO CONCEPTUAL: INTERRUPCIONES DEL CONTACTO Y APRENDIZAJE

2.1.1 La *Gestalt*

El término *Gestalt* proviene del alemán que significa "forma"; sin embargo, también podría traducirse como "figura", "configuración" e, incluso, "estructura" o "creación". La *Gestalt*, como movimiento/escuela psicológica contempla dos episodios históricos claramente diferenciados: La psicología o teoría de la *Gestalt*, por un lado, y la terapia o psicoterapia de la *Gestalt*, por otro lado; el presente trabajo se enmarca/realiza un análisis en relación a esta última.

2.1.1.1 Diferencia entre psicología de la *Gestalt* y Psicoterapia Gestáltica

La psicología de la *Gestalt*

Es una corriente de la psicología moderna, surgida en Alemania a principios del siglo XX que se dedicó principalmente al estudio de la percepción.

La escuela de la *Gestalt* se constituyó teóricamente al intentar formular leyes sobre los procesos perceptivos. En 1910, los investigadores alemanes Max Wertheimer, Wolfgang Köhler y Kurt Koffka rechazaron el sistema de análisis que predominaba en la psicología de principios de siglo (asociacionismo), adoptando el de la teoría del campo, recién desarrollado.

Otro aspecto a resaltar sobre la también llamada psicología de la forma, es que sus fundamentos pueden ser concretados en el concepto denominado

insight (en alemán '*Einsicht*'), definido como 'la comprensión física global e inmediata de un evento'. Aunque, generalmente, cuando se alude al término se suele mencionar una frase prototípica 'El conjunto de las partes es algo más que la suma de las mismas'.

La Psicoterapia de la *Gestalt*

Es una línea terapéutica perteneciente a la psicología humanista (o Tercera Fuerza), cuya característica principal es el no estar hecha exclusivamente para tratar enfermos, sino predominantemente para desarrollar el potencial humano. Nació en la década de 1940 con la publicación del libro *Ego, Hunger and Aggression: A Revision of Freud's Theory and Method* (Durban, 1942) escrito por Fritz Perls y Laura Perls. Aunque más conocido con el subtítulo *The Beginning of Gestalt Therapy*, éste sólo fue añadido para una nueva edición en 1966.

La Psicoterapia de la *Gestalt* fue creada por Fritz Perls; si bien es considerada una teoría psicológica, aplicable a otros campos del saber/quehacer humano, es sobre todo una filosofía de vida que sienta sus bases en el darse cuenta (*awareness*) de lo obvio, en la inevitabilidad del binomio organismo/entorno. La propuesta se nutre de varios puntos: El Psicoanálisis, la sistémica de Smuts, el existencialismo, el Budismo Zen, entre otros.

2.1.1.2 Fundamentos de la Psicoterapia Gestáltica

Hay tres premisas que fundamentan la *Gestalt* como una terapia con sus aplicaciones en el campo de la Psicología Clínica.

La primera premisa es el darse cuenta, es la toma de conciencia global en el momento presente, predominando el percibir, sentir y actuar. Sólo cuando el individuo se da cuenta de lo que hace y de cómo lo hace podrá cambiar su conducta. Es una experiencia subjetiva que no pasa por la comprensión intelectual; significa aprender con todos los sentidos el mundo fenomenológico interno y externo tal como este es y como ocurre. Esto introduce un cambio sustancial en el modo de concebir al paciente, el cual pasa de echar la culpa de lo que le sucede a algo o alguien externo a hacerse responsable de sus conductas y de sus consecuencias.

La segunda es la homeostasis, que Perls identificó con autorregulación orgánica y lo definió como el proceso mediante el cual el organismo interactúa con el ambiente para mantener el equilibrio.

La tercera es el contacto, designa la relación entre el individuo y el mundo; abre y cierra el ciclo de la experiencia que define toda acción emprendida para la satisfacción de una necesidad. Va implícito en la anterior premisa de homeostasis. El contacto es imprescindible para el crecimiento y el desarrollo del ser humano.

2.1.1.3 Los objetivos de la Psicoterapia Gestáltica

Los principales objetivos de la Psicoterapia Gestáltica son:

- Pasar del apoyo externo al autoapoyo.
- Aprender a darse cuenta de lo que hace y cómo lo hace (auto-responsabilidad).
- Lograr la mayor integración posible, ya que esto facilita el crecimiento y desarrollo del individuo.

- Fomentar en el paciente una actitud activa y responsable que le permita aprender a observar sus conductas y a experimentar otras nuevas.

2.1.1.4 Lineamientos generales en la Psicoterapia Gestáltica

La terapia *Gestalt* se enfoca más en los procesos del “como” que en los contenidos del “que” y/o “porque”. Pone énfasis sobre lo que está sucediendo, se está pensando y sintiendo en el momento, por encima de lo que fue, pudo haber sido, podría ser o debería estar sucediendo.

El cliente aprende a hacerse más consciente de lo que hace, es tratado como una totalidad y es co- responsable del proceso terapéutico; es por eso que ha de ser particularmente activo y capaz de descubrir y lograr sus objetivos a través de sus propios esfuerzos. De este modo, va desarrollando su habilidad para aceptarse y para experimentar el "aquí y ahora" sin tanta interferencia de las respuestas fijadas del pasado.

En este sentido, la salud y la enfermedad vendrán determinadas, por una alteración en cualquiera de estas tres expresiones del ser humano. A partir de esa concepción, la persona que asiste a terapia no es un enfermo y la enfermedad no es una fijación o una mera conducta observable, sino un desajuste en el intercambio con el ambiente.

El cliente es quien tiene que "autocurarse", el terapeuta sólo guía y ayuda para que lo consiga, haciendo más bien una función de acompañante y no tanto de "el que cura". Tiene un estilo directo y activo en el trabajo terapéutico y una preocupación por crear una relación horizontal, no le dice al paciente lo que ha descubierto acerca de él, sino que le enseña a aprender acerca de sí mismo. Paciente y terapeuta son dos personas

embarcadas en una tarea en la que el foco de atención es el paciente; no se fomenta la dualidad de que el sano es el terapeuta y el enfermo el paciente.

El proceso terapéutico es una experiencia de contacto esencialmente fenomenológico, éste no es un producto terminado sino que ha generado una persona que ha aprendido a desarrollar el "darse cuenta" que necesita para solucionar sus propios problemas. El criterio de éxito no es la aceptación social, sino el incremento de la capacidad de darse cuenta del paciente, que se ve reflejado en un aumento y recuperación de su vitalidad y en una conducta más integrada de acuerdo a sus necesidades esenciales y a sus posibilidades.

2.1.2 El contacto como base de la Psicoterapia Gestáltica:

La terapia *Gestalt* toma como punto de partida, de su práctica y teoría, la experiencia en el aquí y el ahora, esta experiencia surge del contacto con sí mismo y con el entorno. En su obra *Terapia Gestalt: Excitación y crecimiento de la personalidad humana*, el fundador de la Psicoterapia Gestáltica, Frederick Perls (1951)¹, expone: "El proceso de contacto es el trabajo que produce asimilación y crecimiento, es la formación de una figura de interés contra un fondo o contexto del organismo/ambiente" (2006, p.14) en este sentido se constituye en el fenómeno psicológico fundamental que viabiliza el crecimiento personal; el contacto debe ser el objeto de estudio de la psicología. Esta postura queda claramente sintetizada en el prologo de dicha obra:

"La terapia Gestalt, especialmente como la explica Goodman, toma como punto de partida algo tan obvio que normalmente las ciencias humanas y sociales lo pasan por alto: el intercambio que se da sin

¹ Año de la edición original. El texto fue tomado del libro traducido al español en su tercera edición del año 2006.

cesar entre el organismo humano y su entorno circundante en todas las áreas de la vida; este intercambio es mutuo e inextricablemente a la persona con el mundo” (From y Miller)².

2.1.2.1 Definición y características del contacto

El contacto, visto desde el enfoque Gestáltico es un espacio humano esencial en el que confluyen varios aspectos: uno mismo, el otro y el medio; un aspecto vital del contacto (sin él pierde todo sentido) es el “darse cuenta” en el aquí y ahora, es decir vivenciar la experiencia plenamente, estar presentes concientemente; como dice Polster: “El contacto es la savia vital del crecimiento, el medio de cambiar uno mismo y la experiencia que uno tiene del mundo...” (Polster, 2005, p.105)

El contacto es el punto de convergencia de las necesidades de unión (encuentro) y separación (ser uno mismo a partir del contraste con otros), la vida transcurre en un oscilar continuo entre estos dos polos.

Esto es posible gracias a la capacidad de poner límites, estos funcionan como una membrana permeable que permite asimilar aquello que es nuevo, que permite crecer y desarrollar y rechaza lo que resulta peligroso. El contacto se convierte entonces en un camino ineludible de cambio, el experimentar la aventura del encontrarse con uno mismo o con el otro, lleva en si un proceso de aprendizaje.

² En la introducción a la edición de *Terapia Gestalt de The Gestalt Journal*, incluido en el libro *Terapia Gestalt: Excitación y crecimiento de la personalidad humana* escrito por Frederick Perls, Ralph Hefferline y Paul Goodman. Traducido al español por Carmen Vázquez libro tercera edición del año 2006.

Según este autor, el contacto es de cierta manera un proceso inconsciente y se lo realiza constantemente a través de los sentidos: tocar, ver, oír, etc. siempre y cuando se llegue a una interacción con aquello que se toca, ve u oye.

Es por ello que la terapia gestáltica promueve un intenso flujo de contacto, que viabilice la experimentación (el acto – la sensación) y la autenticidad, en contraposición al exhaustivo análisis intelectual e interpretativo.

Es el acto, la experiencia misma, lo que permite fluir y aprehender nuevas formas de ser, hacer y vivir, ya que este es irrefutable y real; esto a diferencia de las respuestas o posibles soluciones racionales que se puedan dar. Además es un autoaprendizaje, que abre la puerta a otros nuevos aprendizajes, ya que sólo la vivencia permite tomar conciencia plena de la situación, develarla e incluso solucionarla, y además promueve el perder el miedo a nuevos intentos, pero desde uno mismo en el aquí y el ahora.

Sin embargo, no todos llegan a este nivel de contacto; para Latner³ “hacer un buen contacto es comprometerse plenamente en ese estar en contacto, de tal modo que nuestra compenetración con aquello con lo que estamos en contacto, sea completa y satisfactoria”. Sólo un contacto pleno permite dar un significado a la experiencia, reconocerla como un todo con sentido completo (una *Gestalt*), guardarla y retomarla cuando así se requiera.

2.2.3. El ciclo del contacto

Para la Psicoterapia Gestáltica, el contacto abre y cierra la experiencia que define toda acción emprendida para la satisfacción de una necesidad. Este

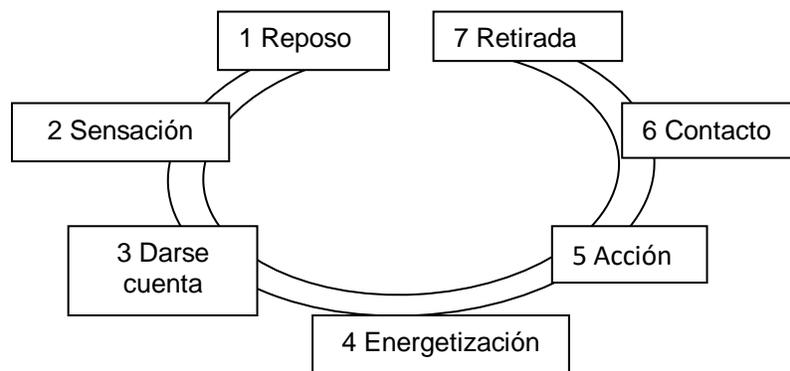
³ Citado por Alzueta (2006)

proceso se explica a través del llamado “ciclo de la experiencia”, “ciclo de la autorregulación orgánica” o simplemente “ciclo del contacto”

Tal como explica Vasquez “la conceptualización de este ciclo pretende reproducir cómo los sujetos establecen contacto con su entorno y consigo mismos” (2008)

El esquema clásico del ciclo de contacto identifica siete⁴ etapas sucesivas, tal como se muestra en el siguiente gráfico:

Cuadro 3: Ciclo del contacto



Fuente: Elaboración propia

El ciclo de la experiencia se inicia cuando estando en reposo (1), el organismo, siente (2) emerger alguna necesidad; la persona toma conciencia (3) (“se da cuenta”) de ella e identifica en su espacio/fondo algún elemento u objeto/figura que la pueda satisfacer; inmediatamente el organismo moviliza sus energías (4) para alcanzar (5) (acción) el objeto deseado hasta que entra en contacto (6) con él, satisface la necesidad, concluye el contacto (7) (se

⁴ El número de etapas y sus denominaciones varía según el autor; la presente investigación toma este modelo, por considerarlo el más representativo.

retira) y vuelve a entrar en reposo nuevamente. Al cerrarse el circuito, el ciclo del contacto se convierte en una *gestalt* completa.

Cuando las etapas del ciclo del contacto fluyen, se da un contacto pleno. Sin embargo, parafraseando a Vasquez, si los eslabones que conforman este ciclo se interrumpen, devienen diversos tipos de patologías.

2.1.4 Interrupciones del ciclo del contacto

Vasquez (2008) afirma que: “Un ciclo interrumpido es una Gestalt inconclusa; un ente que parasitará al organismo consumiendo su energía hasta verse satisfecho”. Posteriormente explica que las autointerrupciones del ciclo se dan “con la finalidad de evitar el dolor, el sufrimiento, no sentir, no vivir, separarse de lo amenazante en uno mismo, huir del estrato fóbico, etc.”

De esta manera, se entiende que un ciclo de contacto que en su proceso genera sentimientos de dolor y/o amenaza, activa a los mecanismos de defensa que evitan el contacto interno y/o externo, interrumpiendo así el mismo y evitando la experiencia adversa y todo lo que ella provoca en la persona. Las autointerrupciones se pueden producir en los diversos espacios que median entre las fases del ciclo.

Salama y Castanedo (1991), después de hacer una revisión de las diferentes propuestas teóricas en cuanto a mecanismos de defensa vertidos por distintos autores gestálticos (Perls, Goodman, Latner, Polster, Petit, Pierret) han propuesto los mecanismos de defensa que se puntualizan/resumen a continuación:

- **Desensibilización**, consiste en bloquear las sensaciones del medio externo e interno: "No sentir". Este mecanismo estimula la

intelectualización que intenta explicar por medio de racionalizaciones la falta de contacto sensorial. Se presenta entre las fases de reposo y sensación

- **Proyección**, Implica atribuir a otro lo que uno siente o piensa (especialmente cuando estos pensamientos o sentimiento son rechazados de sí mismo sobre todo por acción de los introyectos), la persona no puede soportar la responsabilidad de sus propios deseos y sentimientos y se los adjudica a objetos y personas en el ambiente. Este mecanismo se da entre la sensación y la formación de la figura.
- **Introyección**, este mecanismo reside en aceptar y “seguir al pie de la letra” (sin digerir) todas las ideas, principios, mandatos, o dogmas de los otros, sin personalizarlas, es decir, sin hacer la necesaria crítica y selección, de acuerdo a sus necesidades personales. Se convierten en: “deberías” e interrumpe entre la formación de figura y movilización de energía para la acción
- **Retroflexión**, en esta resistencia la persona por la acción de los introyectos no se atreve a actuar sus deseos o impulsos, esto provoca el hecho de regresar a sí la energía movilizada, o: “hacerse a uno lo que se desea hacer a los demás”. Se da entre la movilización de la energía y la acción.
- **Deflexión**, es el mecanismo mediante el cual, la persona evita el contacto desviando o rebotando la interacción hacia una zona neutra o “fría” (emocionalmente hablando) para no tomar contacto que involucre con las personas o situaciones deseadas, evitando así centrarse en sí mismo; este interrumpe el espacio entre la acción y el contacto.
- **Confluencia**, mecanismo de resistencia por el cual se debilita y/o diluye la frontera de contacto entre el individuo y el medio; para ser aceptado o no entrar en confrontación con figuras importantes simplemente se mimetiza a ellas, se depone la propia responsabilidad

de tomar decisiones adoptando las de otros; aquel no advierte ni tolera diferencias entre él y el resto del mundo. También se da entre la acción y el contacto.

- **Fijación**, implica el hecho de no cerrar el ciclo y continuar en él ayudado por la fantasía. La persona se queda atrapada en la experiencia, en el pasado y no es capaz de abrir nuevos ciclos o *Gestalts*. Ésta interrumpe entre el espacio de contacto y la retirada.
- **Retención**, consiste en mantenerse en una experiencia aún cuando a punto de concluirla, por miedo a dejarla y comenzar otra, generalmente la persona sabotea la integración de la experiencia. Al igual que la anterior, rompe el ciclo entre el contacto y la retirada.

2.1.3 Aprendizaje

2.1.3.1 Definición

Existen diversas definiciones acerca del aprendizaje, una de las que más se adecua al contexto de la educación superior es la vertida por el profesor Delclaux quien lo describe como el “proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades practicas, incorpora contenidos informativos, o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción.” (Delclaux, 1983, p 116).

Consecuentemente, el aprendizaje comporta adquisición de información o conocimiento, de habilidades o destrezas, de estrategias, de formas nuevas de comportamiento o actuación que implican modificación de las adquisiciones precedentes. Este planteamiento coincide con la teoría del aprendizaje de la psicología de la *Gestalt*, expuesto por Köhler que establece que el aprendizaje se da a partir de configurar una nueva figura con un sentido completo sobre un fondo reestructurando y/o reorganizando

experiencias previas y formando así una *Gestalt* de conocimiento (Pozo, 1997,p. 175)

2.1.3.2 Proceso del aprendizaje

El aprendizaje implica una actividad individual producto del contacto del estudiante con el campo/entorno donde se encuentra el contenido a ser aprendido, en el caso del presente estudio “el aula”. Esta actividad individual involucra un proceso de orden básicamente cognitivo a partir del cual se generan los conocimientos. Al respecto, la enciclopedia virtual refiere:

“El aprendizaje es el resultado de procesos cognitivos individuales mediante los cuales se asimilan e interiorizan nuevas informaciones (hechos, conceptos, procedimientos, valores), se construyen nuevas representaciones mentales significativas y funcionales (conocimientos), que luego se pueden aplicar en situaciones diferentes a los contextos donde se aprendieron. Aprender no solamente consiste en memorizar información, es necesario también otras operaciones cognitivas que implican: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y valorar.” (Wikipedia (2013)

Dentro del mismo texto, se plantea la existencia de diferentes procesos u operaciones que se desarrollan cuando la persona está dispuesta a aprender:

- Una **recepción de datos**, que supone un reconocimiento y una elaboración semántico-sintáctica de los elementos del mensaje (palabras, iconos, sonido) donde cada sistema simbólico exige la puesta en acción de distintas actividades mentales. Los textos activan las competencias lingüísticas, las imágenes las competencias perceptivas y espaciales, etc.

- La **comprensión de la información** que el estudiante recibe del medio, generalmente del docente. Esta implica no sólo la recepción de la información como datos (a través de la percepción, atención y memoria), pues también incorpora el hecho de establecer conexiones sustanciales con sus conocimientos anteriores, sus intereses (que les dan significado) y sus habilidades cognitivas. Todo ello con el fin de analizar, organizar y transformar la información recibida para elaborar conocimientos.
- Una **retención a largo plazo** de esta información y de los conocimientos asociados que se hayan elaborado.
- La **transferencia** del conocimiento a nuevas situaciones para resolver con su concurso las preguntas y problemas que se planteen. La aplicación o transferencia incluye procesos como la evaluación de la nueva situación, la identificación de los conocimientos pertinentes, y la adaptación de dichos conocimientos al nuevo contexto.

2.1.4 Interferentes del proceso de contacto y su influencia en el proceso de aprendizaje

Tal como se mencionó en párrafos precedentes, el proceso de aprendizaje está enmarcado en un proceso de contacto con la situación/campo educativo, como tal implica la interacción profunda del estudiante con: el profesor, el contenido temático, los compañeros, la infraestructura, etc.

En este sentido, es evidente que este proceso de contacto y las interrupciones que se presentan en su ciclo, influya de alguna manera en la experiencia de aprendizaje. Es así, que los investigadores Alvarado y de la Fuente (1994) caracterizaron estas interrupciones en estudiantes de secundaria; en resumen encontraron lo siguiente:

Desensibilización en el alumno

El alumno que utiliza este mecanismo, han perdido el contacto parcial o totalmente con el campo de aprendizaje en forma interna como externa. Asimismo, se ha deteriorado su atención, y no percibe o no se da cuenta de situaciones que se dan en su derredor.

Proyección en el alumno

Esta autointerrupción se produce en el alumno a consecuencia de una identificación inadecuada del causante o responsable de acciones, pensamientos o palabras, a las cuales generalmente atribuye su dificultad de aprendizaje, delegando su propia responsabilidad. Estos alumnos señalan a los demás como causa de sus problemas. En consecuencia, llegan a estados de ansiedad y son arrollados por su estado de conciencia.

Introyección en el alumno

Estos alumno tragan los conceptos y creencias del medio, por ende requieren que todo siga igual. Si se encuentra cambios, se encerrará en una actitud dogmática y defensiva. El alumno que se auto interrumpe con la introyección, tiene un sentido débil del yo, neutraliza su propia existencia al evitar cualquier cosa; por el hecho de existir es inviolable y que el no debe cambiar nada y tiene que tomar todo como se presenta.

Retroflexión en el alumno

Esta autointerrupción hace que el alumno se haga a si mismo lo que originalmente trataba de hacerle a otras personas u objetos. Detrás de la falta de expresión libre de la energía del alumno, existe miedo a un objeto o

sujeto al que desea agredir. Este bloqueo de la energía se presenta en alumnos excesivamente reflexivos, o que se odian o se tienen lástima, o que son codiciosos o auto inhibitorios, pero, normalmente son auto agresivos. En ocasiones estos alumnos, convierten sus resentimientos en auto acusaciones y culpa. Derivan su temor al ridículo en sarcasmo.

Deflexión en el alumno

El estudiante dirige su atención a aspectos secundarios de lo que sucede y no al objeto primordial del proceso de enseñanza-aprendizaje que se está dando en ese momento. El alumno en este bloqueo, no llega a la efectividad ni al objetivo. Tiende a hablar o a hacer actividades distintas de aquellas que requeriría el logro del objetivo buscado. Evitar el cumplimiento de tareas, decidiendo anteponer actividades no relevantes, es características en estos alumnos, lo mismo que el solicitar ampliaciones a los plazos de cumplimiento y cuando estos se vencen, dar excusas y solicitar con cualquier pretexto nuevos prorrogas.

Confluencia en el alumno

En este bloqueo el estudiante no distingue límite alguno entre él y su medio, confundiendo fronteras de contacto con las del medio educativo que le rodea, faltándole responsabilidad, a veces tiene miedo al rechazo o abandono, por lo que asume una conducta dependiente y sumisa buscando apoyo del medio externo. No toma responsabilidad de sus decisiones, pide consejos y recomendaciones e incluso pide que otros decidan por él. Estos alumnos buscan atención exagerada; demandan aprobación y elogios por parte de los demás.

Fijación en el alumno

Los estudiante que se bloquean con este mecanismo, no cierran el ciclo de contacto y lo mantienen reviviéndolo en la fantasía, pasando por alto su situación y experiencia el aquí y ahora. Este alumno se afirma a si mismo en una situación rígida competitiva, que aunque establece el contacto, le cuesta trabajo el romperlo, permanece mentalmente en situaciones incompletas, que aunque las observa una y otra vez, siempre es desde el mismo punto de vista. Este hecho no le permite el logro de la experiencia ni del cierre.

Retención en el alumno

Esta autointerrupción, mantiene al alumno detenido en una experiencia educativa incompleta con miedo a concluirla y darla por terminada para comenzar otra, apegándose a situaciones que nada le habrán ya de aportar. Algunos alumnos se perciben como a punto de lograr una meta pero que es bloqueada en su último momento por algún obstáculo, señalando que de no ser por el lo lograrían. Con esta auto interrupción se impide la continuidad natural de cada elemento, evitando el proceso de asimilación-alienación de la experiencia, e impidiendo el reposo. Los alumnos en este bloqueo, evitan concluir un asunto pendiente, dejándolo para después. En el fondo subyace la creencia de no merecer, y por ello sabotean su propio éxito e impiden la integración de la experiencia

2.2. MARCO REFERENCIAL: EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

2.2.1 El/la estudiante universitario/a: periodo evolutivo, características

El estudiante universitario del sistema público, en concreto el estudiante de Psicología, generalmente inicia los estudios superiores entre la adolescencia y la juventud; así también los culmina entre esta última y la adultez.

Tradicionalmente la adolescencia y la juventud han sido consideradas como etapas de cambio y transformación por excelencia.

Resumiendo a Cabezzotti y Díaz, 1993, en la adolescencia se sufren importantes transformaciones tanto en el cuerpo como en la identidad, pero además el sujeto tiene que enfrentarse con el medio social, aprender sus normas, y reconocerse como persona adulta para poder integrarse a él. El adolescente tiene que confrontar su código familiar con el social, poniendo en juego lo aprendido en su grupo familiar, y dependiendo de cómo haya sido este aprendizaje así será su manera de integrarse y relacionarse con el entorno.

Tal como afirman Marsh y Ayotte, 2003, es precisamente por todos los cambios que se producen en estas etapas del desarrollo, que se constituyen en periodos proclives a los conflictos personales. Los desafíos básicos que enfrentan los adolescentes y jóvenes de hoy son en primera instancia el reto de aceptación y adaptación a los cambios que ocurren en su cuerpo, especialmente a nivel sexual; aunado a ello están los cambios cognitivos, afectivos y sociales, mismos que son desarrollados con más especificidad a continuación.

2.2.2 Características psico-afectivas

Uno de los aspectos más sobresalientes de los estudiantes universitarios, es sin duda su universo psico-afectivo. Para Zurita y Granadillo (1996), este se constituye como un proceso dinámico: “por el cual los seres vivos obtienen mayor capacidad funcional de sus sistemas y la integración biopsicosocial” (Zurita y Granadillo p. 21), de ahí que, éste será capaz en el aspecto psíquico de aprender y utilizar el conocimiento en forma practica proyectando su pensamiento hacia el futuro y desarrollar su filosofía de vida.

A nivel psicológico en su aspecto cognitivo, el adolescente y joven son capaces de pensar con lógica y ver las consecuencias naturales de las diferentes opiniones. Este rápido desarrollo intelectual y el acceso a nueva información conduce al joven a una amplia cadena de retos en cuanto a las relaciones sociales. Por un lado la discusión de ideas con sus compañeros y el escuchar sus puntos de vista permite el surgimiento de nuevos niveles de intimidad, los jóvenes tienden a sentirse más a gusto con los que están de acuerdo con ellos y por eso se inclinan a dedicar más tiempo a su grupo de pares.

Una de las consecuencias más relevante de estos cambios mentales es la formación de la identidad: pensar en quienes son y quienes quieren llegar a ser es importante y provoca que exploren distintas identidades cambiando de una forma de ser a otra con cierta frecuencia. Todo ello da como resultado la capacidad para analizar y cuestionar el sistema de normas y creencias con los que fueron educados, para determinar si vale la pena comprometerse con ellas o asumir las propias.

La ausencia de los procesos de identidad y las características afectivas provocará según Papalia, (2005) muchos riesgos, entre ellos los más

sobresalientes son: el suicidio, el consumo de drogas, la depresión, los problemas alimenticios, la delincuencia, etc., los cuales son, resultado de la degradación del crecimiento personal o autorrealización.

Es de resaltar además, los estudios de Gutiérrez (2008), quien asocia los factores afectivos internos de los adolescente y jóvenes en el proceso netamente educativo, y señala que los principales factores emocionales personales que inciden en el ámbito académico y que derivan de lo anteriormente expuesto, son: La seguridad en sí mismo, la inhibición (como mecanismo de defensa que se desarrolla para proteger la propia autoimagen frente a estímulos nuevos desconocidos), ser osado en tanto tenga la capacidad de tomar la propia iniciativa, la ansiedad (relacionada con sentimientos como el miedo, frustración tensión y la inseguridad), la autoestima y el autoconcepto (creencias sobre uno mismo)

2.2.3 Características socio-culturales

Para Gutierrez (2008), las variables que determinan las características socio-culturales son: edad, género, clase social que implica no sólo el nivel económico, sino también el educativo y el ocupacional dentro de un contexto determinado, y la identidad cultural.

Uno de los factores predominantes para la conformación de la esfera socio-cultural del adolescente y del joven es la familia; el hogar es el punto neurálgico donde se trasmite e interpreta su cultura; a partir de ello afecta y moldea su personalidad, le ofrece seguridad y afecto y opera como representación que define estatus y sus roles.

Otro factor crucial para la socialización del adolescente y del joven es la interacción e interrelación con el mundo social. El individuo en desarrollo

avanza desde un egocentrismo temprano hasta un creciente interés por otras personas; por lo general un adolescente confiere gran importancia a sus relaciones interpersonales, en particular en especial cuando sus coetáneos están implicados. Sin embargo, muchas veces su inexperiencia y su información básica y limitada le crean complicaciones mientras intenta diseñar y adoptar un papel social.

Los adolescentes y jóvenes tienden a copiar y asumir las opiniones, actividades y apariencia de su grupo de pares; muchas veces esto resta importancia a las normas de la familia y del mundo adulto. El papel del grupo representa un medio por el que un adolescente puede fortalecer su ego; en este sentido, el grupo de coetáneos se convierte en un medio para obtener seguridad y apoyo. Bajo tales circunstancias poco sorprende que la aceptación sea importante y el rechazo perturbador o incluso traumático.

Parafraseando a Gutiérrez (2008) se entiende que la cultura ofrece a cada persona, un contexto en el cual puede expresar su propio comportamiento afectivo y cognoscitivo, y así legar su propio ser para la existencia social y personal. Dentro de este marco se dan ciertos fenómenos socio-culturales, que conforman la base de la conducta social, entre ellos: los estereotipos culturales, las actitudes, el individualismo – colectivismo, la relación entre lenguaje, pensamiento y cultura. En la cual una idea o hecho es interpretado en acuerdo con la forma de conceptualizar propia de la cultura en la que se está inmerso

El periodo de desarrollo por el que atraviesan los estudiantes universitarios está lleno de cambios, evoluciones y desafíos tanto a nivel personal como familiar y social. En el joven universitario podrían darse varias problemáticas, se mencionan las siguientes: Crisis del cambio colegio – universidad; Problemáticas afectivas: familia, pareja, sexualidad, embarazos no

deseados; Problemáticas sociales: consumo de alcohol, drogadicción, pandillas.

2.3. MARCO HISTÓRICO: UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS, CARRERA DE PSICOLOGÍA⁵

2.3.1 La Universidad Mayor de San Andrés

La UMSA, como popularmente se la denomina, se encuentra en la ciudad de La Paz, Bolivia. Fue creada por Decreto Supremo de 25 de octubre de 1830. Es una de las universidades más prestigiosas del país. Su historia está unida a una activa participación identificada con las mayorías nacionales.

La UMSA tiene 14 facultades, una de ellas es la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en cuyo seno se encuentra, junto con otras siete carreras, la carrera de Psicología.

2.3.2 La carrera de Psicología: Antecedentes históricos

Después de la recuperación de la autonomía y en una Asamblea Facultativa convocada para el efecto, el Departamento de psicología propuso y cambió opiniones acerca de la creación de la carrera de Psicología, habiéndose efectuado dicha reunión durante el año 1979. Éste proyecto se truncó con la intervención de la dictadura a la Universidad y el cierre de la misma en 1980. 1983, autorización para la creación y funcionamiento de la carrera de Psicología.

Siguiendo el trámite respectivo, el proyecto presentado por el Dr. René Calderón Soria, Director del Departamento de Psicología de La UMSA, pasó

⁵ Tomado de la página oficial de la Universidad Mayor de San Andrés

al Honorable Consejo Universitario, mediante una primera resolución que fue conocida por el Honorable Consejo Facultativo en un informe del Decano de la Facultad, consta en las respectivas actas del Consejo que figuran en el Libro de Actas correspondiente de la época.

“1984, segunda resolución emitida por el H. Consejo Facultativo. Para autorizar la apertura de la Carrera de Psicología, por lo que al existir dos resoluciones en el mismo sentido: una de 1983 y otra de 1984. Luego esa resolución también fue comunicada por el Decano de la Facultad al Consejo de la misma, se decidió que la Carrera de Psicología podía iniciar sus actividades en las actas del Libro del H. Consejo Facultativo, determinándose que en el período debía funcionar bajo la tutela de la carrera de Filosofía y la jefatura de la misma”

Actualmente la Carrera de Psicología aglutina alrededor de 600 estudiantes, que egresan después de 10 semestres, con las modalidades de tesis de grado, proyecto de grado o por excelencia.

Objetivos de la Carrera de Psicología

“Al concluir tus estudios serás capaz de...

- 1.- Promover y desarrollar acciones para mejorar la calidad de vida y el bienestar humano tanto a nivel cuantitativo como cualitativo.
- 2.- Facilitar, reforzar y coadyuvar a un mejoramiento y mayor dinámica en el desarrollo y transformación en la educación, como una profilaxis de la salud social y mental.

3.- Intervenir en acciones y estrategias tanto preventivas como de solución en el área de la "salud mental", en el contexto general de la salud, sin perder de vista los factores precipitantes y estructurales que originan que originan y mantiene los diferentes efectos y sub-productos desadaptativos."

4.- Integrarte a los sistemas de producción, para reforzar y apoyar la generación de diferentes recursos que lleven al mejoramiento de la actividad económica y desarrollo de las diferentes regiones que conforman el país

CAPÍTULO III - METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Métodos de Investigación

En el presente trabajo se utilizó tanto el método deductivo como el inductivo. Esto en consideración a los momentos (etapas) del trabajo.

El método inductivo:

Se denominan así, cuando lo que se estudia se presenta por medio de casos particulares, hasta llegar al principio general que lo rige. La inducción se basa en la experiencia, en la observación y en los hechos al suceder en sí. Debidamente orientada, se convence de la constancia de los fenómenos y la posibilidad de la generalización que lo llevará al concepto de la ley científica.

En el presente caso la utilización de la inducción se dio fundamentalmente en el trabajo de campo (aplicación de instrumento), en el vaciado de datos, en la interpretación de los mismos hasta llegar a conclusiones generales.

El método deductivo:

Consiste en inferir proposiciones particulares de premisas universales o más generales. Se presenta conceptos, principios, afirmaciones o definiciones de las cuales van siendo extraídas conclusiones y consecuencias. Se puede llegar a conclusiones o a criticar aspectos particulares partiendo de principios generales.

Entre los procedimientos que utiliza el método deductivo están la aplicación, la comprobación y la demostración.

- **La aplicación:** Tiene gran valor práctico ya que requiere partir del concepto general, a los casos particulares. Es una manera de fijar los conocimientos así como de adquirir nuevas destrezas de pensamiento.

- **La comprobación:** Es un procedimiento que permite verificar los resultados obtenidos por las leyes inductivas, se emplea con más frecuencia en la ciencia física y en la matemática.

- **La demostración:** Esta parte de verdades establecidas, de las que extraen todas las relaciones lógicas y evidentes para no dejar lugar a dudas de la conclusión, el principio o ley que se quiere demostrar como verdadero. Desde el punto de vista educativo, una demostración es una explicación visualizada de un hecho, idea o proceso importante. La demostración educativa se usa generalmente en matemáticas, física, química y biología.

En el presente trabajo se utilizó la deducción en el momento en el que a partir de conceptos generales se configuró (metodología) de modo operativo los pasos para lograr la constatación/aplicación de los mismos.

3.2 Tipo de Investigación

La presente investigación se trata de un estudio de tipo explicativo (causal): "los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar porqué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o porqué se relacionan dos o más variables" (Hernandez, 2004, p. 108), puesto que se pretende analizar la relación causal de dos variables: la relación entre las

interrupciones del ciclo de contacto en la experiencia educativa de aula con las dificultades del proceso de aprendizaje.

El diseño empleado en la investigación, es un diseño de tipo no experimental transversal.

Es no experimental porque “se trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar el fenómeno tal como se da en su contexto natural, para después analizarlos” (Hernández, 2004, p. 205)

Es de tipo transversal causal porque “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único...estos diseños describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento único” (Hernández, 2004, p. 211)

3.3 Universo o Población de Estudio

El universo de la presente investigación está constituido por 173 universitarios, de primer semestre de la carrera Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés.

La mayoría de los estudiantes son mujeres; sus edades fluctúan entre los 17 hasta los 32 años. Sin embargo, es de destacar que la gran mayoría oscilan entre los 18 a 22 años.

Los estudiantes de esta superior casa de estudios, en general, pertenecen a estratos socioeconómicos diferentes; estratos que oscilan desde las

llamadas clases bajas hasta las llamadas capas medias, esto sobretodo tomando en cuenta el aspecto socioeconómico.

Al constituirse la UMSA en una Institución estatal, todos los universitarios entraron después de aprobar un curso pre facultativo.

El curso prefacultativo estuvo constituido por aproximadamente 800 estudiantes, de los cuales aprobaron alrededor de 150, esto nos habla de una población con un nivel académico competente.

3.4 Determinación y Elección de la Muestra

3.4.1 Tipo de muestra

El tipo de muestra con la que se trabaja es una muestra no probabilística o muestra dirigida, que como dice Hernández (2004) supone un procedimiento de selección informal y un poco arbitrario.

Las muestras no probabilísticas son utilizadas en muchas investigaciones y a partir de ellas se hacen inferencias sobre la población. La elección de los sujetos no depende de que todos tienen la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de encuestadores.

Según Hernández la desventaja de este tipo de estudio es que los datos obtenidos no pueden generalizarse a una población, que no se consideró en sus parámetros, ni en sus elementos para obtener la muestra.

La ventaja de la muestra no probabilística es su utilidad en determinado diseño de estudio, que requiere no tanto de una representatividad de

elementos de una población sino de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente.

Para la presente investigación el tipo de muestra no probabilístico utilizado es la muestra por oportunidad: “casos que de manera fortuita se presentan ante el investigador, justo cuando éste los necesita. O bien, individuos que requerimos y que se reúnen por algún motivo ajeno a la investigación, que nos proporcionan una oportunidad extraordinaria para reclutarlos.” (Hernandez, 2004, p.569). La muestra considerada encaja en este tipo de muestra no probabilístico porque el investigador tuvo la oportunidad de tomar datos de un curso (el más numeroso) ya constituido.

3.4.2 Criterios de selección de la muestra

Para seleccionar los sujetos se siguió los siguientes pasos:

- 1) Se consideró a estudiantes de primer semestre, de la carrera de Psicología de la UMSA.
- 2) Para seleccionar **la muestra** se siguió los siguientes criterios:
 - a) Se consideró a estudiantes comprendidos entre los 18 a 22 años.
 - b) Se tomó en cuenta a estudiantes de ambos sexos.
 - c) Todos/todas son solteros/solteras.
 - d) Todos/todas son integrantes del paralelo “B”.

3.4.3 Caracterización general de los sujetos de la muestra

La población de estudio está constituida por 100 estudiantes de primer semestre de la carrera de Psicología de la UMSA, paralelo “B”. De estos 20 son varones y 80 son mujeres, sus edades oscilan entre los 18 a 22 años.

3.5 Fuentes y Diseño de los Instrumentos de Relevamiento de Información

3.5.1 Estudio – Prueba Piloto

Para elaborar el instrumento inicialmente se realizaron algunas actividades: exploraciones piloto:

- Entrevista a docentes (expertos): Se entrevistó/intercambió opiniones con colegas docentes que tiene muchos años de experiencia en la docencia universitaria (entre 20 a 25 años de práctica educativa). Se averiguó cuales eran las conductas más frecuentemente observadas en relación a la temática que se aborda.
- Sondeo de opinión con estudiantes: Por otro lado, de modo informal, se realizó un tanteo con estudiantes en relación a puntos de interrupción en el contacto que afectan en el aprendizaje.
- Toma de prueba: Se tomó una prueba inicial considerando la entrevista realizada a los docentes expertos y el sondeo realizado con los estudiantes. Este punto sirvió para afinar la prueba que a continuación se describe.

3.5.2 Cuestionario sobre interrupciones en el ciclo de contacto y aprendizaje

Dadas las características de la investigación, se utilizó la fuente primaria (estudiantes universitarios) para el relevamiento de datos. Para ello se construyó un cuestionario que exploró las variables estudiadas en la presente investigación.

Un cuestionario “consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (Fernández: 2004, 310) Para la elaboración de este instrumento se consignaron los siguientes objetivos.

- Determinar la frecuencia de ocurrencia de las dimensiones de las variables correspondientes a las interrupciones del ciclo del contacto.
- Identificar las formas de interrupción del proceso de aprendizaje
- Determinar la forma de influencia de las interrupciones del ciclo de contacto en el proceso de proceso de aprendizaje.

El cuestionario construido para la presente investigación consta de los siguientes campos:

Campo de identificación del sujeto, en el que realizaron preguntas sobre las características generales de los sujetos: edad, sexo, estado civil y semestre que cursan.

Campo de las instrucciones, consigna las indicaciones para la resolución del cuestionario.

Campo de preguntas, consta de 15 preguntas, cada una dividida en dos partes:

- La primera parte, utiliza preguntas cerradas con escala de liker y explora la frecuencia de ocurrencia de una dimensión de variable referida a las interrupciones del ciclo de contacto:
 - a) nunca
 - b) rara vez
 - c) a veces
 - d) con frecuencia

- e) casi siempre
 - c) siempre.
- La segunda parte, utiliza preguntas cerradas con varias opciones no excluyentes entre sí y está destinada a valorar la forma de influencia de las interrupciones del contacto en el proceso de aprendizaje:
 - a) no me afecta
 - b) no entiendo las instrucciones que dio el docente
 - c) no recuerdo lo que enseñó el docente
 - d) me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema,
 - e) no comprendo el tema
 - f) No puedo aplicar ese conocimiento a experiencias nuevas.

La forma de contestar el cuestionario es marcando la categoría que más fielmente exprese la vivencia del sujeto. (VER ANEXO 1)

Validez:

El nivel de validez del instrumento fue obtenido a partir de la técnica de jueces expertos; se acudió a docentes⁶ que tenían más de 20 años de experiencia en trabajo de aula universitaria: M. Sc. Domingo Mamani, Arq. Prof. Jorge de la Rocha y Lic. Luis Hugo Jimenez.

Los jueces expertos constataron lo siguiente:

⁶ M. Sc. Domingo Mamani, Lic. en Ciencias de la Educación fue docente de la UMSA, UPEA, INSSB y post grado CEPIES. Ejerció la docencia en educación superior por más de 30 años. Dada su profesión es palabra autorizada en el campo educativo.

Arq. Prof. Jorge de la Rocha ejerció la docencia en educación secundaria y posteriormente universitaria aproximadamente por espacio de 30 años.

Lic. Luis Hugo Jiménez, Lic. en Psicología y Estadística, ejerció la docencia universitaria por espacio de más 20 años. Realizó también la maestría en Psicoterapia Gestáltica.

Validez de contenido: el instrumento refleja las variables, y dimensiones de las variables estudiadas en la presente investigación

Validez de constructo: Las preguntas/items contruidos reflejan los objetivos del instrumento y de la investigación.

Confiabilidad:

Por ser un instrumento diseñado específicamente para esta investigación, el coeficiente de confiabilidad fue calculado una vez realizada un aprueba piloto, se utilizó el Alfa de Crombach. El coeficiente es 0.91, es decir, que tiene una confiabilidad altamente aceptable

3.6 Procesamiento y Análisis de Datos

Se la realizó de acuerdo a los siguientes pasos:

De inicio se codificó el instrumento, asignando códigos a cada uno de los campos del instrumento; así mismo se asigno un número correlativo a cada uno de los cuestionarios aplicados.

En base a esto se diseño una matriz de vaciado de datos, en la cual se vertieron los datos obtenidos en cada cuestionario. A partir de esta, se calcularon los totales de frecuencia, porcentajes y promedios de la ocurrencia de las distintas variables desglosadas en sus dimensiones e indicadores.

A continuación se construyeron tablas dinámicas de doble entrada para organizar los resultados obtenidos y realizar el cruce de datos de las variables estudiadas expresadas en sus dimensiones e indicadores.

Finalmente se interpretó cada tabla, destacando los resultados más significativos para la investigación.

Con ello se realizó el análisis y conclusiones respectivas, cotejando la información estadística con los postulados teóricos.

CAPÍTULO IV – TRABAJO DE CAMPO: RESULTADOS Y CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Resultados de la investigación

Están consignados de acuerdo al siguiente orden:

Primero: De inicio el vaciado de los resultados se la realiza dimensión por dimensión; para este fin se construye una matriz donde se consigna:

- La frecuencia de las interrupciones del contacto (pintado de naranja): las diferentes dimensiones; los niveles más significativos, desde “rara vez” hasta “siempre” (pintado de salmón)
- La frecuencia de impacto en el aprendizaje (pintado de color celeste): los diferentes niveles de impacto en el aprendizaje

Cada matriz cuenta con una interpretación que recoge/comenta:

- La frecuencia de la dificultad en el contacto (resultante de la consideración de las frecuencias: “rara vez”, “a veces”, “con frecuencia”, “casi siempre” y “siempre”).
- La frecuencia que más se presenta en el campo de la dificultad en el contacto: en este punto se optó por considerar desde “a veces”
- La suma de las frecuencias mayores (“con frecuencia”, “casi siempre” y “siempre”) y su influencia en los diferentes puntos de impacto en el aprendizaje (se considera aquel/aquellos en los que hubo más incidencia)
- Las dimensiones más afectadas en el aprendizaje

Segundo: A continuación se presenta un gráfico y su interpretación, que resumen las interrupciones del ciclo de contacto: porcentajes de ocurrencia de las variables y dimensiones de variables.

Tercero: Luego se presenta otro gráfico y su interpretación que resumen el proceso de aprendizaje: promedio de ocurrencia de las distintas dificultades en el proceso de aprendizaje.

Cuarto: Seguidamente, a partir de los resultados desglosados, se realiza un análisis tomando como base el ciclo de contacto y sus interrupciones, “modelo” de las interacciones e interrelaciones de la persona con el entorno, desarrollado por la Psicoterapia Gestáltica.

Quinto: Se realizan las conclusiones, primero en relación a los objetivos específicos y luego en relación a los objetivos generales; asimismo, se consideran también algunos puntos “extraños” o no esperados.

Sexto: Se finaliza este capítulo presentando las recomendaciones.

Tabla 1: Ausencia de contacto con el campo de aprendizaje en el aula: resultados expresados en frecuencias:

Interrupciones ciclo del contacto, desensibilización: Frecuencia/porcentaje de ocurrencia de la dimensión “ausencia de contacto”		Frecuencia de impacto en el aprendizaje					
		No me afecta	No entiendo las instrucciones del docente	No recuerdo lo que enseñó el docente	Me es difícil analizar y/o concluir: tema	No comprendo el tema	No puedo aplicar el conocimiento a experiencias nuevas
Nunca	7	6	0	1	0	0	0
Rara vez	31	15	6	4	6	5	3
A veces	42	9	9	11	14	6	6
Con frecuencia	14	3	5	7	4	2	3
Casi siempre	5	1	2	3	1	1	1
Siempre	1	0	0	1	0	0	0
Totales	100	34	22	27	25	14	13

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

- La dificultad de “mantener el contacto con el campo de aprendizaje en aula” se presenta en el 93% de los sujetos; en todos los casos, la influencia - impacto - se verifica en una o varias de las dimensiones del aprendizaje.
- La frecuencia que más se presenta (en el campo de dificultad) en el “contacto con el aprendizaje en el aula” es “a veces”, 42%.
- Asimismo, en un curso de 100 estudiantes, las tres últimas frecuencias, que indican mayor incidencia en la “pérdida de contacto”, (“con frecuencia”, “casi siempre”, “siempre”) en conjunto suman el 20% de la población total. En este caso, de los diferentes puntos de impacto en el aprendizaje el de mayor incidencia es “No recuerdo lo que enseñó el docente”
- En general, en el aprendizaje, las dimensiones más afectadas son: “No recuerdo lo que enseñó el docente” y “Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema”.

Tabla 2: Disminución de atención al trabajo en aula: resultados expresados en frecuencias

Interrupciones ciclo del contacto, desensibilización: Frecuencia/porcentaje de ocurrencia de la dimensión “disminución de atención”		Frecuencia de impacto en el aprendizaje					
		No me afecta	No entiendo las instrucciones del docente	No recuerdo lo que enseñó el docente	Me es difícil analizar y/o concluir: tema	No comprendo el tema	No puedo aplicar el conocimiento a experiencias nuevas
Nunca	2	2	0	0	0	0	0
Rara vez	44	16	10	8	8	5	5
A veces	37	11	10	8	8	4	2
Con frecuencia	12	3	3	0	2	6	1
Casi siempre	5	0	2	2	2	1	0
Siempre	0	0	0	0	0	0	0
Totales	100	32	25	18	20	16	8

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

- La dificultad de disminución de atención al trabajo en aula se presenta en el 98% de los sujetos; en todos los casos, la influencia - impacto - se verifica en una o varias de las dimensiones del aprendizaje.
- La frecuencia que más se presenta en la disminución de atención en el aula es “a veces”, 37%.
- Por otro lado, las frecuencias, que indican mayor incidencia en la disminución de atención en el aula (“con frecuencia”, “casi siempre”) suman el 17% de la población total, en un aula universitaria de 100 estudiantes. En este caso, de los diferentes puntos de impacto en el aprendizaje el de mayor incidencia es “No comprendo el tema”.
- En general, en el aprendizaje, las dimensiones más afectadas son: “No entiendo las instrucciones que dio el docente” y “Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema”.

Tabla 3: Disminución de la motivación en la clase a causa de factores externos

Interrupciones ciclo del contacto, proyección: Frecuencia/porcentaje de ocurrencia de la dimensión “disminución de la motivación“		Frecuencia de impacto en el aprendizaje					
		No me afecta	No entiendo las instrucciones del docente	No recuerdo lo que enseñó el docente	Me es difícil analizar y/o concluir: tema	No comprendo el tema	No puedo aplicar el conocimiento a experiencias nuevas
Nunca	11	11	0	0	0	0	0
Rara vez	40	15	5	6	7	12	1
A veces	35	6	7	9	12	9	4
Con frecuencia	12	0	3	4	3	6	6
Casi siempre	1	0	1	0	1	0	0
Siempre	1	0	0	1	0	1	0
Totales	100	32	16	20	23	28	11

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

- La dificultad de disminución de la motivación en la clase a causa de factores externos se presenta en el 89% de los sujetos; en todos los casos, la influencia - impacto - se verifica en una o varias de las dimensiones del aprendizaje.
- La frecuencia que más se presenta en la disminución de la motivación en el aula es “a veces”, 35%.
- Por otro lado, las frecuencias, que indican mayor incidencia en la disminución de motivación en el aula (“con frecuencia”, “casi siempre”, “siempre”) suman el 14% de la población total, en un aula de 100 estudiantes. En este caso, de los diferentes puntos de impacto en el aprendizaje el de mayor incidencia es “No comprendo el tema”.
- En general, en el aprendizaje, las dimensiones más afectadas son: “No comprendo el tema” y “Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema”

Tabla 4: No comprensión de la necesidad del conocimiento trabajado en aula

Interrupciones ciclo del contacto, proyección: Frecuencia/porcentaje de ocurrencia de la dimensión “no comprensión de la necesidad del conocimiento”		Frecuencia de impacto en el aprendizaje					
		No me afecta	No entiendo las instrucciones del docente	No recuerdo lo que enseñó el docente	Me es difícil analizar y/o concluir: tema	No comprendo el tema	No puedo aplicar el conocimiento a experiencias nuevas
Nunca	34	33	0	1	0	0	0
Rara vez	35	13	7	9	7	7	3
A veces	21	3	1	5	3	9	3
Con frecuencia	5	0	0	3	0	2	1
Casi siempre	4	0	0	0	1	2	1
Siempre	1	0	0	1	0	1	0
Totales	100	49	8	19	11	21	8

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

- La dificultad no comprensión de la necesidad de conocimiento en la clase se presenta en el 66% de los sujetos; en todos los casos, la influencia - impacto - se verifica en una o varias de las dimensiones del aprendizaje.
- La frecuencia que más se presenta en la no comprensión de la necesidad de conocimiento en el aula es “a veces”, 35%.
- Por otro lado, las frecuencias, que indican mayor incidencia en la disminución de motivación en el aula (“con frecuencia”, “casi siempre”, “siempre”) suman el 10% de la población total, aula universitaria de 100 estudiantes. En este caso, de los diferentes puntos de impacto en el aprendizaje el de mayor incidencia es “No comprendo el tema”.
- En general, en el aprendizaje, las dimensiones más afectadas son: “No comprendo el tema” y “No recuerdo lo que enseñó el docente”.

Tabla 5: Presencia de ideas/creencias de que no podré aprender lo que se me está enseñando en aula

Interrupciones ciclo del contacto, introyecciones: Frecuencia/porcentaje de ocurrencia de la dimensión “presencia de ideas/creencias de que no podré aprender”		Frecuencia de impacto en el aprendizaje					
		No me afecta	No entiendo las instrucciones del docente	No recuerdo lo que enseñó el docente	Me es difícil analizar y/o concluir: tema	No comprendo el tema	No puedo aplicar el conocimiento a experiencias nuevas
Nunca	54	52	1	0	0	1	0
Rara vez	26	8	8	8	10	5	1
A veces	15	2	4	2	3	0	8
Con frecuencia	2	0	1	0	2	1	0
Casi siempre	2	0	0	0	2	0	1
Siempre	1	0	1	0	0	1	0
Totales	100	62	14	10	16	8	10

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

- La presencia de ideas/creencias de que “no podre aprender” lo que se me está enseñando en aula se presenta en el 46% de los sujetos; en todos los casos, la influencia - impacto - se verifica en una o varias de las dimensiones del aprendizaje.
- La frecuencia que más se presenta en la presencia de ideas/creencias de que no podre aprender es “a veces”, 15%.
- Sin embargo, las frecuencias, que indican mayor incidencia en la presencia de ideas/creencias de que no podre aprender (“con frecuencia”, “casi siempre”, “siempre”) suman el 5% de la población total. En este caso, de los diferentes puntos de impacto en el aprendizaje el de mayor incidencia es “me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema”.
- En general, en el aprendizaje, las dimensiones más afectadas son: “Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema” y “No entiendo las instrucciones que dio el docente”

Tabla 6: Nunca me opongo a lo que dice el docente

Interrupciones ciclo del contacto, introyecciones: Frecuencia/porcentaje de ocurrencia de la dimensión “nunca me opongo a lo que dice el docente”		Frecuencia de impacto en el aprendizaje					
		No me afecta	No entiendo las instrucciones del docente	No recuerdo lo que enseñó el docente	Me es difícil analizar y/o concluir: tema	No comprendo el tema	No puedo aplicar el conocimiento a experiencias nuevas
Nunca	13	13	0	0	0	0	0
Rara vez	24	11	3	1	7	3	1
A veces	34	21	1	4	4	2	4
Con frecuencia	20	13	2	0	3	1	1
Casi siempre	4	3	0	0	1	0	0
Siempre	5	3	3	0	0	0	0
Totales	100	64	9	5	15	6	6

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

- La dimensión nunca me opongo a lo que dice el docente se presenta en el 87% de los sujetos; en todos los casos, la influencia - impacto - se verifica en una o varias de las dimensiones del aprendizaje.
- La frecuencia que más se presenta en la dimensión nunca me opongo a lo que dice el docente es “a veces”, 34%.
- Por otro lado, las frecuencias, que indican mayor incidencia en la dimensión nunca me opongo a lo que dice el docente (“con frecuencia”, “casi siempre”, “siempre”) suman el 29% de la población total, en un aula universitaria de 100 estudiantes. Sin embargo, en este caso, la mayoría señala: “no me afecta”.
- En general, en el aprendizaje, las dimensiones más afectadas son: “Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema” y “no entiendo las instrucciones que dio el docente”

Tabla 7: Dificultad para aceptar ideas diferentes a las que has aprendido antes

Interrupciones ciclo del contacto, introyecciones: Frecuencia/porcentaje de ocurrencia de la dimensión “dificultad para aceptar ideas diferentes a las que has aprendido antes”		Frecuencia de impacto en el aprendizaje					
		No me afecta	No entiendo las instrucciones del docente	No recuerdo lo que enseñó el docente	Me es difícil analizar y/o concluir: tema	No comprendo el tema	No puedo aplicar el conocimiento a experiencias nuevas
Nunca	31	28	3	0	0	0	0
Rara vez	40	27	4	3	7	3	0
A veces	23	7	3	3	4	3	4
Con frecuencia	4	1	0	0	1	0	2
Casi siempre	1	0	1	0	0	0	0
Siempre	1	1	0	0	0	0	0
Totales	100	64	8	6	12	6	6

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

- La dificultad para aceptar ideas diferentes a las que has aprendido antes se presenta en el 69% de los sujetos; en todos los casos, la influencia - impacto - se verifica en una o varias de las dimensiones del aprendizaje.
- La frecuencia que más se presenta en la no comprensión de la necesidad de conocimiento en el aula es “a veces”, 23%.
- Por otro lado, las frecuencias, que indican mayor incidencia en la dificultad para aceptar ideas diferentes a las que has aprendido antes (“con frecuencia”, “casi siempre”, “siempre”) suman el 6% de la población total. En este caso, de los diferentes puntos de impacto en el aprendizaje el de mayor incidencia son diversos.
- En general, en el aprendizaje, las dimensiones más afectadas son: “Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema” y “no entiendo las instrucciones que dio el docente”

Tabla 8: Sabiendo que puedo responder bien a una actividad no lo hago

Interrupciones ciclo del contacto, retroflexión: Frecuencia/porcentaje de ocurrencia de la dimensión “sabiendo que puedo responder bien a una actividad no lo hago”		Frecuencia de impacto en el aprendizaje					
		No me afecta	No entiendo las instrucciones del docente	No recuerdo lo que enseñó el docente	Me es difícil analizar y/o concluir: tema	No comprendo el tema	No puedo aplicar el conocimiento a experiencias nuevas
Nunca	14	12	3	0	0	0	0
Rara vez	28	18	5	0	1	2	5
A veces	26	6	2	1	2	2	13
Con frecuencia	18	12	0	2	3	1	2
Casi siempre	10	4	1	2	4	1	2
Siempre	4	2	1	0	1	0	1
Totales	100	54	9	5	11	6	23

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

- La dimensión sabiendo que puedo responder bien a una actividad no lo hago se presenta en el 86% de los sujetos; en todos los casos, la influencia - impacto - se verifica en una o varias de las dimensiones del aprendizaje.
- La frecuencia que más se presenta en la dimensión sabiendo que puedo responder bien a una actividad no lo hago es “a veces”, 26%.
- Así mismo, para un aula universitaria de 100 estudiantes, las frecuencias que indican mayor incidencia en la dimensión sabiendo que puedo responder bien a una actividad no lo hago (“con frecuencia”, “casi siempre”, “siempre”) suman el 32% de la población total. En este caso, de los diferentes puntos de impacto en el aprendizaje el de mayor incidencia es “Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema”.
- En general, en el aprendizaje, las dimensiones más afectadas son: “Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema” y “no puedo aplicar el conocimiento a experiencias nuevas”.

Tabla 9: Cuando algo me sale mal o no me sale como yo quería me auto-castigo

Interrupciones ciclo del contacto, retroflexión: Frecuencia/porcentaje de ocurrencia de la dimensión “cuando algo me sale mal o no me sale como yo quería me auto-castigo”		Frecuencia de impacto en el aprendizaje					
		No me afecta	No entiendo las instrucciones del docente	No recuerdo lo que enseñó el docente	Me es difícil analizar y/o concluir: tema	No comprendo el tema	No puedo aplicar el conocimiento a experiencias nuevas
Nunca	25	22	0	1	1	0	1
Rara vez	28	24	2	0	1	2	0
A veces	24	13	2	2	2	2	3
Con frecuencia	12	6	0	3	2	1	3
Casi siempre	4	0	0	1	1	0	2
Siempre	7	1	0	1	2	1	2
Totales	100	66	4	8	9	6	11

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

- La dimensión “cuando algo me sale mal o no me sale como yo quería me auto-castigo” se presenta en el 75% de los sujetos; en todos los casos, la influencia - impacto - se verifica en una o varias de las dimensiones del aprendizaje.
- La frecuencia que más se presenta en la dimensión “cuando algo me sale mal o no me sale como yo quería me auto-castigo” es “a veces”, 24%.
- Así también, las frecuencias que indican mayor incidencia en la dimensión “cuando algo me sale mal me auto-castigo” (“con frecuencia”, “casi siempre”, “siempre”) suman el 33% de la población total. En este caso, de los diferentes puntos de impacto en el aprendizaje el de mayor incidencia es “No puedo aplicar el conocimiento a nuevas experiencias”.
- En general, en el aprendizaje, las dimensiones más afectadas son: “No puedo aplicar el conocimiento a nuevas experiencias” y “Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema”

Tabla 10: En plena clase empiezo a imaginar cosas que no tienen que ver con lo que estoy avanzando

Interrupciones ciclo del contacto, deflexión: Frecuencia/porcentaje de ocurrencia de la dimensión “en plena clase empiezo a imaginar cosas que no tienen que ver con lo que estoy avanzando”		Frecuencia de impacto en el aprendizaje					
		No me afecta	No entiendo las instrucciones del docente	No recuerdo lo que enseñó el docente	Me es difícil analizar y/o concluir: tema	No comprendo el tema	No puedo aplicar el conocimiento a experiencias nuevas
Nunca	5	4	0	0	1	0	0
Rara vez	40	17	6	12	5	7	2
A veces	36	5	14	11	1	5	4
Con frecuencia	11	1	4	3	3	4	2
Casi siempre	3	0	1	1	0	0	1
Siempre	5	1	3	1	0	1	0
Totales	100	28	28	28	10	17	9

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

- La dificultad “en plena clase empiezo a imaginar cosas que no tienen que ver con lo que estoy avanzando” se presenta en el 95% de los sujetos; en todos los casos, la influencia - impacto - se verifica en una o varias de las dimensiones del aprendizaje.
- La frecuencia que más se presenta en la dificultad “en plena clase empiezo a imaginar cosas” es “a veces”, 36%.
- Por otro lado, las frecuencias, que indican mayor incidencia en la dificultad “en plena clase empiezo a imaginar cosas” (“con frecuencia”, “casi siempre”, “siempre”) suman el 19% de la población total. En este caso, de los diferentes puntos de impacto en el aprendizaje el de mayor incidencia es “No entiendo las instrucciones del docente”.
- En general, en el aprendizaje, las dimensiones más afectadas son: “No entiendo las instrucciones del docente” y “No recuerdo lo que enseñó el docente”

Tabla 11: Evito pasar clases y/o entregar o realizar algún trabajo

Interrupciones ciclo del contacto, deflexión: Frecuencia/porcentaje de ocurrencia de la dimensión “ evito pasar clases y/o entregar o realizar algún trabajo”		Frecuencia de impacto en el aprendizaje					
		No me afecta	No entiendo las instrucciones del docente	No recuerdo lo que enseñó el docente	Me es difícil analizar y/o concluir: tema	No comprendo el tema	No puedo aplicar el conocimiento a experiencias nuevas
Nunca	64	60	0	1	2	1	0
Rara vez	26	17	0	2	2	3	2
A veces	8	4	1	1	0	1	1
Con frecuencia	2	1	1	1	1	1	1
Casi siempre	0	0	0	0	0	0	0
Siempre	0	0	0	0	0	0	0
Totales	100	82	2	5	5	6	4

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

- La dificultad “evito pasar clases y/o entregar o realizar algún trabajo” se presenta en el 46% de los sujetos; en todos los casos, la influencia - impacto - se verifica en una o varias de las dimensiones del aprendizaje.
- La frecuencia que más se presenta en la dificultad “evito pasar clases y/o entregar o realizar algún trabajo” es “a veces”, 8%.
- Por otro lado, las frecuencias que indican mayor incidencia en la dificultad “evito pasar clases y/o entregar o realizar algún trabajo” es “con frecuencia” con el 2% de la población total.
- En general, en el aprendizaje, la dimensión más afectada es: “No comprendo el tema”.

Tabla 12: Intento posponer trabajos y exámenes

Interrupciones ciclo del contacto, deflexión: Frecuencia/porcentaje de ocurrencia de la dimensión “intento posponer trabajos y exámenes”		Frecuencia de impacto en el aprendizaje					
		No me afecta	No entiendo las instrucciones del docente	No recuerdo lo que enseñó el docente	Me es difícil analizar y/o concluir: tema	No comprendo el tema	No puedo aplicar el conocimiento a experiencias nuevas
Nunca	34	31	2	0	0	0	1
Rara vez	38	28	1	2	4	1	4
A veces	20	12	3	1	0	2	2
Con frecuencia	5	3	0	1	1	0	0
Casi siempre	2	1	0	1	0	0	1
Siempre	1	0	0	0	0	0	1
Totales	100	75	4	5	5	3	9

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

- La dimensión “intento posponer trabajos y exámenes” se presenta en el 66% de los sujetos; en todos los casos, la influencia - impacto - se verifica en una o varias de las dimensiones del aprendizaje.
- La frecuencia que más se presenta en la dimensión “intento posponer trabajos y exámenes” es “a veces”, 20%.
- Así mismo, las frecuencias, que indican mayor incidencia en la dimensión “intento posponer trabajos y exámenes” (“con frecuencia”, “casi siempre”, “siempre”) suman el 8% de la población total. En este caso, la mayor parte de los sujetos manifiestan: “No me afecta” en el proceso de aprendizaje.
- En general, en el aprendizaje, las dimensiones más afectadas son: “No puedo aplicar ese conocimiento a experiencias nuevas”, “me es difícil recordar lo que enseñó el docente” y “Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema”

Tabla 13: Necesito de la aprobación de otros

Interrupciones ciclo del contacto, confluencia: Frecuencia/porcentaje de ocurrencia de la dimensión “necesito de la aprobación de otros”		Frecuencia de impacto en el aprendizaje					
		No me afecta	No entiendo las instrucciones del docente	No recuerdo lo que enseñó el docente	Me es difícil analizar y/o concluir: tema	No comprendo el tema	No puedo aplicar el conocimiento a experiencias nuevas
Nunca	22	22	0	0	0	0	0
Rara vez	38	26	4	1	2	3	3
A veces	21	10	2	0	4	0	5
Con frecuencia	12	6	2	0	3	2	2
Casi siempre	4	2	0	0	1	0	1
Siempre	3	0	0	0	3	1	3
Totales	100	66	8	1	13	6	14

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

- La dimensión “necesito de la aprobación de otros” se presenta en el 78% de los sujetos; en todos los casos, la influencia - impacto - se verifica en una o varias de las dimensiones del aprendizaje.
- La frecuencia que más se presenta en la “necesidad de la aprobación de otros” es “a veces”, 21%.
- Por otro lado, las frecuencias, que indican mayor incidencia en la “necesidad de la aprobación de otros” (“con frecuencia”, “casi siempre”, “siempre”) suman el 19% de la población total, aula universitaria de 100 estudiantes. En este caso, de los diferentes puntos de impacto en el aprendizaje el de mayor incidencia es “Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema”
- En general, en el aprendizaje, las dimensiones más afectadas son: “No puedo aplicar ese conocimiento a nuevas experiencias” y “Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema”

Tabla 14: Dependo de la ayuda de otros para aprender

Interrupciones ciclo del contacto, confluencia: Frecuencia/porcentaje de ocurrencia de la dimensión “dependo de la ayuda de otros para aprender”		Frecuencia de impacto en el aprendizaje					
		No me afecta	No entiendo las instrucciones del docente	No recuerdo lo que enseñó el docente	Me es difícil analizar y/o concluir: tema	No comprendo el tema	No puedo aplicar el conocimiento a experiencias nuevas
Nunca	22	21	0	0	0	1	0
Rara vez	40	24	4	3	7	4	6
A veces	28	12	3	3	4	1	5
Con frecuencia	4	3	0	0	0	1	0
Casi siempre	3	1	0	0	2	0	1
Siempre	3	1	0	0	2	2	2
Totales	100	62	7	6	15	9	14

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

- La dimensión “dependo de la ayuda de otros para aprender” se presenta en el 78% de los sujetos; en todos los casos, la influencia - impacto - se verifica en una o varias de las dimensiones del aprendizaje.
- La frecuencia que más se presenta en la dimensión “dependo de la ayuda de otros para aprender” es “a veces”, 28%.
- Por otro lado, las frecuencias, que indican mayor incidencia en la dimensión “dependo de la ayuda de otros para aprender” (“con frecuencia”, “casi siempre”, “siempre”) suman el 10% de la población total, aula universitaria de 100 estudiantes. En este caso, de los diferentes puntos de impacto en el aprendizaje el de mayor incidencia es “Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema”.
- En general, en el aprendizaje, las dimensiones más afectadas son: “Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema” y “No puedo aplicar ese conocimiento a nuevas experiencias”.

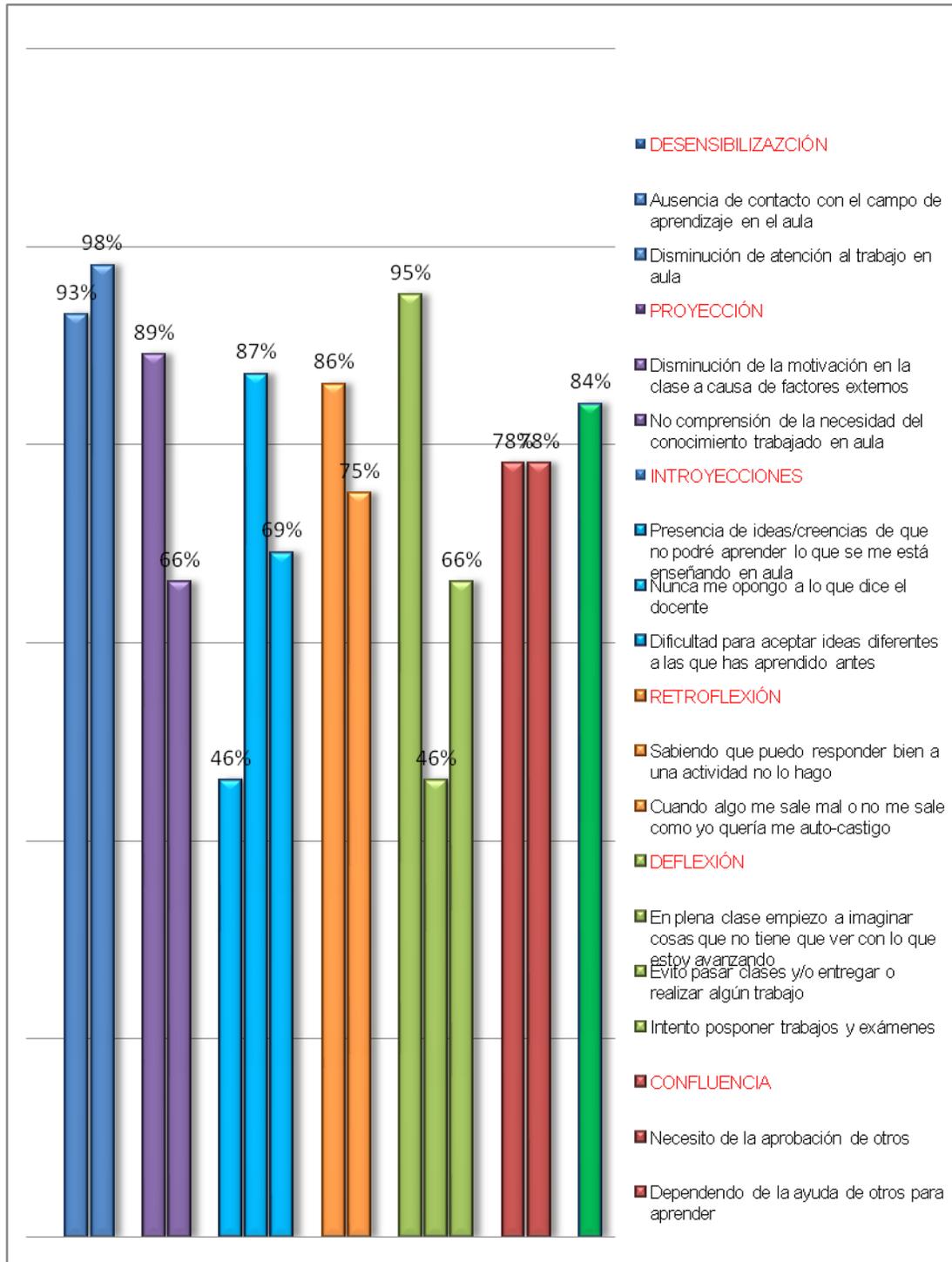
Tabla 15: Permanencia en otra experiencia aún durante clases

Interrupciones ciclo del contacto, fijación: Frecuencia/porcentaje de ocurrencia de la dimensión “permanencia en otra experiencia aún durante clases”		Frecuencia de impacto en el aprendizaje					
		No me afecta	No entiendo las instrucciones del docente	No recuerdo lo que enseñó el docente	Me es difícil analizar y/o concluir: tema	No comprendo el tema	No puedo aplicar el conocimiento a experiencias nuevas
Nunca	16	15	0	0	0	0	1
Rara vez	42	16	11	9	3	9	3
A veces	24	2	5	10	8	5	3
Con frecuencia	12	1	2	6	4	4	4
Casi siempre	5	0	2	1	3	1	2
Siempre	1	0	0	0	0	0	1
Totales	100	34	20	26	18	19	14

Interpretación

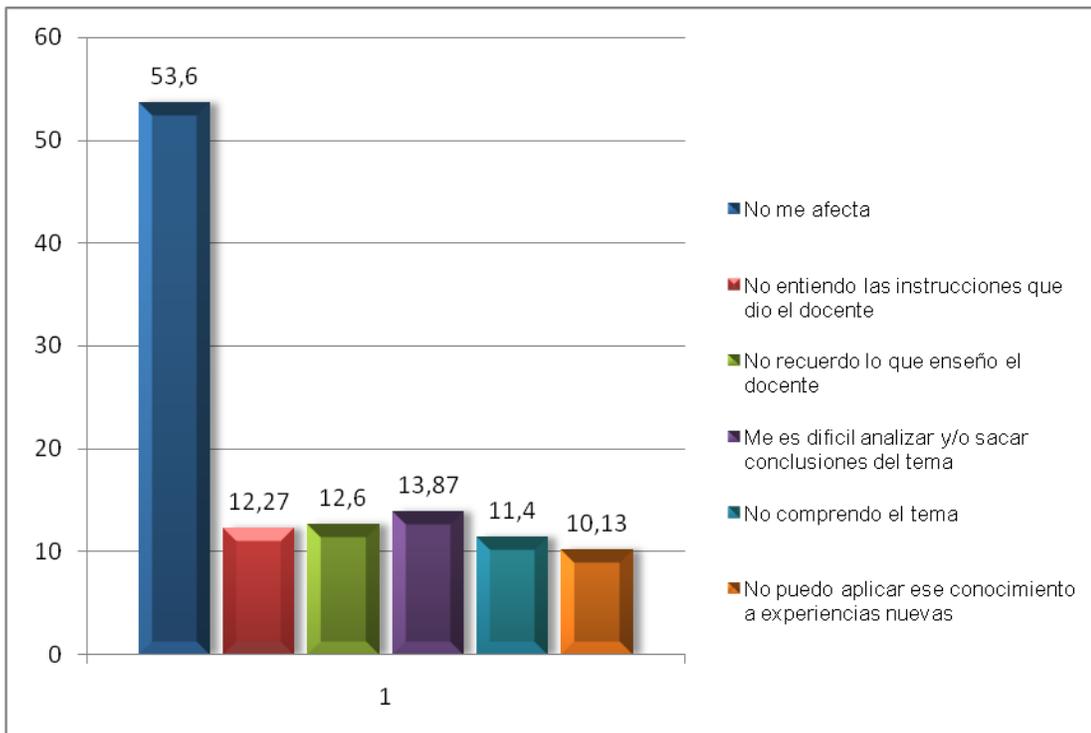
- La dificultad “permanencia en otra experiencia aún durante clases” se presenta en el 84% de los sujetos; en todos los casos, la influencia - impacto - se verifica en una o varias de las dimensiones del aprendizaje.
- La frecuencia que más se presenta en la dificultad “permanencia en otra experiencia aún durante clases” es “a veces”, 24%.
- Por otro lado, las frecuencias, que indican mayor incidencia en la dificultad “permanencia en otra experiencia aún durante clases” (“con frecuencia”, “casi siempre”, “siempre”) suman el 18% de la población total, aula universitaria de 100 estudiantes. En este caso, de los diferentes puntos de impacto en el aprendizaje el de mayor incidencia son: “No recuerdo lo que enseñó el docente”, “Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema y “no puedo aplicar ese conocimiento a experiencias nuevas”
- En general, en el aprendizaje, las dimensiones más afectadas son: “No recuerdo lo que enseñó el docente” y “No entiendo las instrucciones del docente”.

Gráfico 1: Interrupciones del ciclo de contacto: Porcentajes de ocurrencia de las variables y dimensiones de variables



- De manera general todas las variables de la interrupción del contacto, supera el 45% de ocurrencia.
- La variable que tiene más incidencia de ocurrencia en los estudiantes universitarios es la desensibilización en sus dimensiones “ausencia de contacto con el ampo de aprendizaje en aula” y “disminución de atención de trabajo en aula”
- Dejando de lado las variables y considerando solo las dimensiones; las dimensiones con mayor porcentaje de ocurrencia son: “ausencia de contacto con el campo de aprendizaje en el aula”, “en plena clase empiezo a imaginar cosas que no tienen que ver con lo que estoy avanzando” y “disminución de atención de trabajo en aula”

Gráfico 2: Proceso de aprendizaje: promedio de ocurrencia de las distintas dificultades en el proceso de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Interpretación

- De manera general, la mayor parte de los estudiantes indica que las diferentes interrupciones del ciclo de contacto con el aprendizaje no le afecta, con un promedio del 53,6%. Sin embargo es importante mencionar, que algunos de los sujetos que optaron por este ítem, de modo contradictorio, al mismo tiempo marcaron también uno o más de los factores de impacto en el aprendizaje.
- Se da el caso de muchas personas que dicen no tener dificultades en el contacto (“nunca”), sin embargo en sus respuestas en el campo del aprendizaje manifiestan alguna dificultad.
- Con relación a las dificultades encontradas, las que presentan mayor promedio de incidencia son: “me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema”, “no recuerdo lo que enseñó el docente” y “no entiendo las instrucciones que dio el docente”

4.2 Análisis de los resultados

A continuación, a partir de los resultados desglosados, se realiza una analítica tomando como base el ciclo de contacto y sus interrupciones, “modelo” de las interacciones e interrelaciones de la persona con el entorno, desarrollado por la Psicoterapia Gestáltica:

- **La primera variable desensibilización**, cuyas dimensiones son: ausencia de contacto con el campo de aprendizaje y disminución de atención expresadas en los ítems 1 y 2 es la que tiene mayor ocurrencia, es decir que la mayoría de los estudiantes, en mayor o menor frecuencia, en diferentes proporciones de tiempo (momentos de la clase), interrumpen/bloquean el contacto con el campo de aprendizaje aún antes de que este pueda entablarse. En relación al ciclo del contacto hay

bloqueo entre el proceso de reposo y la sensación (necesidad, momento de aprendizaje)

- En promedio, 18,5 de cien estudiantes interrumpen/bloquean el contacto con el campo de aprendizaje aún antes de que este pueda entablarse, con frecuencia, casi siempre o siempre.
- La mayor parte de la población manifiesta que en el aprendizaje se da alguna forma de incidencia; esta incidencia se da sobretodo en el hecho de que no entienden las instrucciones que dio el docente, no recuerdan lo que enseñó el docente y les es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema avanzado.
- Entonces, es muy posible que esta incidencia tenga impacto en su rendimiento académico en general.
- **La segunda variable proyección**, cuyas dimensiones son: delegar la propia responsabilidad a factores externos y no apropiación de la necesidad del conocimiento expresadas en los ítems 3 “disminución de la motivación en clase a causa de factores externos” y 4 “no comprensión de la necesidad del conocimiento trabajado en aula”, ocupa el quinto lugar de ocurrencia; es decir que los estudiantes, que presentan esta interrupción en el contacto, en mayor o menor frecuencia, en diferentes proporciones de tiempo (momentos de la clase), interrumpen/bloquean el contacto con el campo de aprendizaje proyectando sus propias responsabilidades y necesidades de aprendizaje a otros como: el docente, la temática que se avanza, la infraestructura y/o los compañeros. En relación al ciclo del contacto hay bloqueo entre la percepción de la sensación y el darse cuenta o formación de la figura (hay problemas en la consciencia de la necesidad de aprendizaje)
- En promedio, 14 de cien estudiantes interrumpen/bloquean el contacto con el campo de aprendizaje proyectando su responsabilidad y/o necesidad, con frecuencia, casi siempre o siempre.

- Los sujetos que presentan esta forma de interrupción en el ciclo del contacto, en relación al aprendizaje, se ven afectados con mayor incidencia en la dificultad para comprender el tema y analizar y/o sacar conclusiones del mismo.
- Igual que en el anterior caso, entonces, es muy posible que esta incidencia tenga impacto en su rendimiento académico en general.
- **La tercera variable introyección**, cuyas dimensiones son: creencias de minimización, falta de sentido crítico y dogmatismo expresadas en los ítems 5, “presencia de ideas/creencias de que no podré aprender lo que se me está enseñando en aula”, 6 “nunca me opongo a lo que dice el docente” y 7 “dificultad para aceptar ideas diferentes a las que has aprendido antes”, ocupa el último lugar (séptimo) de ocurrencia; los estudiantes, que presentan esta interrupción en el contacto, en mayor o menor frecuencia, en diferentes proporciones de tiempo (momentos de la clase), interrumpen/bloquean el contacto con el campo de aprendizaje a partir de la introyección de ideas, creencias, mandatos familiares y/o sociales que se convierten en fuentes de conformismo e inercia para el aprendizaje. En relación al ciclo del contacto hay bloqueo entre el darse cuenta o formación de la figura y la energetización (hay falencias en la activación energética para llegar a la acción/contacto)
- En este acápite es interesante anotar que en la dimensión creencias de minimización algunos estudiantes presentan respuestas de magnificación/egocentrismo (“soy muy capaz”, “soy muy inteligente”); este hecho, contrario al de la minimización (polaridades), puede derivar (por la falta de objetividad) igualmente en problemas en el proceso de aprendizaje.
- En promedio, 13,2 de cien estudiantes interrumpen/bloquean el contacto con el campo de aprendizaje a partir de introyectos sociales, con frecuencia, casi siempre o siempre.

- Los sujetos que presentan esta forma de interrupción en el ciclo del contacto, en relación al aprendizaje, se ven afectados con mayor incidencia en la dificultad para analizar y/o sacar conclusiones del tema y dificultad en entender las instrucciones que da el docente.
- Entonces, Igual que en el anterior caso es muy posible que esta incidencia tenga impacto en su rendimiento académico en general.
- **La cuarta variable retroflexión**, cuyas dimensiones son: auto-sabotaje y auto-castigo expresadas en los ítems 8 “sabiendo que puedo responder bien a una actividad no lo hago” y 9 “cuando algo me sale mal o no me sale como yo quería me auto-castigo” ocupa el tercer lugar de ocurrencia; los estudiantes, en mayor o menor frecuencia, en diferentes proporciones de tiempo (momentos de la clase), interrumpen/bloquean el contacto con el campo de aprendizaje haciendo uso de la retroflexión. En relación al ciclo del contacto hay bloqueo entre la energetización y la acción, es decir que la energía para la acción/aprendizaje vuelve hacia sí mismo.
- Es importante anotar que en la dimensión auto-sabotaje un factor de relieve para la ocurrencia de la retroflexión es el miedo a fallar: el estudiante no participa, no objeta, no pregunta, no responde (aún y cuando sabe) porque tiene miedo errar.
- En promedio, 32,5 de cien estudiantes interrumpen/bloquean el contacto con el campo de aprendizaje retroflexionando con frecuencia, casi siempre o siempre. Destacar que este promedio se constituye en el más alto en comparación a las otras variables.
- La mayor parte de los estudiantes manifiestan que en el aprendizaje se da alguna forma de incidencia; esta incidencia se da sobretodo en el hecho de que les es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema avanzado, no entienden las instrucciones del docente y no pueden aplicar el conocimiento a nuevas experiencias.

- Igual que en los anteriores casos, es muy posible que esta incidencia tenga impacto en su rendimiento académico en general.
- **La quinta variable deflexión**, cuyas dimensiones son: fantasía, evitación y posponer expresadas en los ítems 10 “en plena clase empiezo a imaginar cosas que no tienen que ver con lo que estoy avanzando”, 11 “evito pasar clases y/o entregar algún trabajo” y 12 “intento posponer trabajos y exámenes”, ocupa el sexto lugar de ocurrencia; los estudiantes, en mayor o menor frecuencia, en diferentes proporciones de tiempo (momentos de la clase), interrumpen/bloquean el contacto con el campo de aprendizaje haciendo uso de la deflexión. En relación al ciclo del contacto hay bloqueo entre la acción y el contacto, es decir que la energía para la acción/aprendizaje cambia de dirección y no va al punto preciso (“gambetear”)
- Es interesante lo que sucede en las dimensiones evitación y posponer, pues algunos estudiantes que respondieron que nunca evitaban y/o posponían, con mucha frecuencia reconocen, deseaban hacerlo y la mayoría de las veces se refugiaban/mimetizaban en el accionar del grupo (cuando éste pide plazos o no afronta) Este hecho nos habla de no asumir el propio deseo/necesidad proyectando en el grupo el mismo; por otro lado, es posible también, que en este punto se manifieste la fuerza de introyectos sociales: deberías, no deberías.
- En promedio, 9,7 de cien estudiantes interrumpen/bloquean el contacto con el campo de aprendizaje deflexionando con frecuencia, casi siempre o siempre.
- La mayor parte de los estudiantes manifiestan que en el aprendizaje se da alguna forma de incidencia; esta incidencia se da sobretodo en el hecho de que no entienden las instrucciones que da el docente, no recuerdan lo que enseñó el docente, no comprenden el tema, no pueden aplicar el conocimiento a experiencias nuevas, les es difícil recordar lo

que enseñó el docente y les es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema”

- Igual que en los anteriores casos, es muy posible que esta incidencia tenga impacto en su rendimiento académico en general.
- **La sexta variable confluencia**, cuyas dimensiones son: aprobación de otros y dependencia expresadas en los ítems 13 “Necesito de la aprobación de otros” y 14 “Depende de la ayuda de otros para aprender” ocupa el cuarto lugar de ocurrencia; los estudiantes, en mayor o menor frecuencia, en diferentes proporciones de tiempo (momentos de la clase), interrumpen/bloquean el contacto con el campo de aprendizaje haciendo uso de la confluencia. En relación al ciclo del contacto hay bloqueo entre el contacto y la retirada, es decir que si bien hay el contacto es difícil concluir con el mismo.
- En promedio, 14,5 de cien estudiantes interrumpen/bloquean el contacto con el campo de aprendizaje confluendo con frecuencia, casi siempre o siempre.
- La mayor parte de los estudiantes manifiestan que en el aprendizaje se da alguna forma de incidencia; esta incidencia se da sobretodo en el hecho de que les es difícil aplicar el conocimiento a nuevas experiencias y analizar y/o sacar conclusiones del tema.
- Es posible que esta incidencia, también, tenga impacto en el rendimiento académico en general.
- **La séptima variable fijación**, cuyas dimensión es permanencia en otro campo experimental inconcluso expresada en el ítems 15 “permanencia en otra experiencia aún durante clases” ocupa el segundo lugar de ocurrencia; los estudiantes, en mayor o menor frecuencia, en diferentes proporciones de tiempo (momentos de la clase), no llegan al contacto con el campo de aprendizaje, ya que se encuentran atrapados/fijados en otra

Gestalt o ciclo de contacto. En relación al ciclo del contacto no llegan a la retirada y por consiguiente no pueden entrar en reposo y abrir una nueva *Gestalt*, un nuevo ciclo de contacto, en este sentido muchos estudiantes manifiestan estar pensando/viviendo problemas familiares y/o personales.

- 18 de cien estudiantes interrumpen/bloquean el contacto con el campo de aprendizaje porque se encuentran “fijados” en otra *Gestalt* con frecuencia, casi siempre o siempre.
- La mayor parte de los estudiantes manifiestan que en el aprendizaje se da alguna forma de incidencia; esta incidencia se da sobretodo en el hecho de que les es difícil recordar lo que enseñó el docente y entender las instrucciones del docente.
- Igual que en los anteriores casos, es muy posible que esta incidencia tenga impacto en su rendimiento académico en general.

4.3 CONCLUSIONES

En relación a las conclusiones, las mismas se efectuaron tomando en cuenta, inicialmente, los objetivos específicos propuestos; a continuación los objetivos generales propuestos y la hipótesis; para terminar realizando un análisis/probabilización final.

El **primer objetivo específico** “Identificar y describir las interrupciones del ciclo de contacto en la experiencia educativa de aula” ha sido trabajado en la investigación realizada. En relación al mismo tenemos lo siguiente:

- Existen dificultades/bloqueos de significatividad en cada uno de los momentos/pasos del ciclo del contacto en la experiencia educativa de aula. Las interrupciones en el contacto que se evidenciaron son: la

desensibilización, la introyección, la retroflexión, la confluencia, la deflexión y la fijación.

- De estas dificultades la de mayor frecuencia es la de la desensibilización en sus dimensiones “ausencia de contacto con el campo de aprendizaje en aula” y “disminución de atención de trabajo en aula”, la segunda en frecuencia es la fijación con su dimensión “permanencia en otra experiencia”.
- Lo común en ambos casos es que el/la estudiante, en determinadas circunstancias y por tiempos variables, no llega a establecer contacto con el campo de aprendizaje. Esto nos habla de que no se completa el ciclo de contacto: las diferentes *Gestalts* del aprendizaje no se completan.

El **segundo objetivo específico** “Analizar las interrupciones del ciclo de contacto en la experiencia educativa de aula y las dificultades del proceso de aprendizaje”, también ha sido trabajado en la investigación. En relación al mismo tenemos:

- Las diferentes dificultades/bloqueos, que son de significatividad, inciden marcadamente en el proceso de aprendizaje en sus diferentes dimensiones: “no entiendo las instrucciones que dio el docente”, “no recuerdo lo que enseñó el docente”, “me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema”, “no comprendo el tema, “no puedo aplicar ese conocimiento a experiencias nuevas”.
- De estas dimensiones del aprendizaje las más afectadas son: “me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema” y “no recuerdo lo que enseñó el docente”, “no entiendo las instrucciones que dio el docente”.
- Aun y cuando la frecuencia en las interrupciones del ciclo sea baja (“rara vez”), cuando ésta se presenta produce dificultades en el aprendizaje (en sus diferentes dimensiones). Esto nos habla de que la ruptura con el

contacto en el aula es un factor de incidencia en el proceso de aprendizaje.

- De los sujetos que presentan mayor incidencia en las interrupciones en el contacto (“con frecuencia”, “casi siempre”, “siempre”), la gran mayoría presentan problemas (uno o varios) en las dimensiones del aprendizaje.

El tercer objetivo específico “Proponer una forma de capacitación para que el/la estudiante logre controlar/manejar las interrupciones de ciclo contacto en la experiencia educativa en el aula”.

- Se realizó una propuesta básica encaminada a paliar/solucionar el problema de la interrupción del contacto en el aula en estudiantes universitarios de primer semestre, considerando como base para ello los resultados encontrados en esta investigación (ver capítulo cuarto: Propuesta de mejoramiento: taller: sobre interrupciones del ciclo del contacto en la experiencia educativa de aula como interferentes del proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios”

En relación al **objetivo general** “Analizar la relación existente entre las interrupciones del ciclo del contacto en la experiencia educativa de aula y el proceso de aprendizaje en estudiantes de primer semestre de la UMSA.”, esta fue plenamente cumplida, restando por anotar lo siguiente:

- De acuerdo con Köhler en el aprendizaje se forma una *Gestalt* completa, se logra la comprensión global del hecho. Considerando el punto anterior se ha constatado que en muchos casos (de la presente investigación) existen fallas a este nivel en los estudiantes considerados: hay interrupciones en el ciclo del contacto que impiden la formación de una *Gestalt* completa. Esto incide de modo directo en el aprendizaje.

El objetivo general “Desarrollar un propuesta básica con el enfoque de la Psicoterapia Gestáltica, que permita al estudiante mejorar/paliar las interrupciones en el contacto en la experiencia educativa de aula para mejorar su proceso de aprendizaje”, también fue trabajado. (Ver el capítulo quinto)

Por otro lado, indicar que la **hipótesis** propuesta “Las interrupciones del ciclo del contacto en la experiencia educativa de aula son interferentes del proceso de aprendizaje en estudiantes de primer semestre de la carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés”, queda plenamente demostrado.

Finalmente, la investigación realizada permite, también anotar lo siguiente:

- Se da el caso de muchos estudiantes que dicen no tener dificultades en el contacto (“nunca”), sin embargo en sus respuestas en el campo del aprendizaje manifiestan alguna dificultad. Posiblemente estos sujetos no son conscientes de su problemática. En términos gestálticos “no se dan cuenta”.
- Por la dificultad en el contacto se generan no solo problemas de índole académico sino también humano: se genera sufrimiento emocional.
- Es altamente probable que este modo de accionar (con cortes/bloqueos en el contacto) se da también en otros espacios vitales/existenciales de los estudiantes, esto con los consiguientes problemas: no prestar atención al interlocutor, estar “a medias” en las diferentes situaciones, problemas en la interrelación personal, etc.

4.4 RECOMENDACIONES

- El campo del aprendizaje universitario es un campo de actualidad. Los problemas que se presentan al interior del mismo, en concreto los problemas de aprendizaje que tienen su raíz por dificultades en el contacto deben ser consideradas de modo frontal.
- Es necesario elaborar programas/talleres prácticos que permitan a los estudiantes trabajar sus desensibilizaciones, introyectos, retroflexiones, confluencias, deflexiones y fijaciones.
- Al ser Psicología una carrera estrictamente relacionada con el trabajo personal, es preciso que los/las estudiantes tengan la posibilidad de realizar una exploración práctica en las diferentes corrientes psicológicas, en concreto y en particular, en este caso, en la propuesta de la *Gestalt*.
- Dada la naturaleza de las respuestas recogidas, se recomienda que los docentes trabajen también sus niveles de dificultad de contacto en el aula.
- Gestálticamente considerando, se recomienda que los talleres que se pudieran implementar sean cien por cien prácticos; la consideración teórica cumple un escaso rol en el plano del contacto.
- La investigación realizada nos abre un abanico de interrogantes: ¿Cómo es la dificultad en el contacto en los docentes?, ¿Cuál es el impacto del problema tratado en el rendimiento académico en general?, ¿Cuál y cómo es el impacto en las diversas esferas sociales?, entre otros. Estas interrogantes que quedan abiertas son temáticas a investigar.
- A la fecha la línea de la *Gestalt* se constituye en uno de los tipos de psicoterapia con mejores niveles de resolución de problemas. En nuestro país todavía su difusión es muy limitada, sobretodo en el mundo de la educación, es preciso realizar más post grados, encuentros, foros de

Gestalt en general y de *Gestalt* relacionado con la educación, sin descuidar para nada el plano de la investigación.

CAPÍTULO IV - PROPUESTA DE MEJORAMIENTO: TALLER: SOBRE INTERRUPCIONES DEL CICLO DEL CONTACTO EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE AULA COMO INTERFERENTES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

5.1 INTRODUCCIÓN

La investigación realizada nos permitió demostrar que en los estudiantes universitarios de primer semestre de la carrera de Psicología existen dificultades de aprendizaje a raíz de interrupciones en el contacto/ciclo del contacto.

En relación a este punto surgió la imperiosa necesidad de elaborar programas/talleres prácticos que permitan a los estudiantes trabajar sus desensibilizaciones, introyectos, retroflexiones, confluencias, deflexiones y fijaciones, mismos que ejercen marcada influencia en el proceso de aprendizaje en aula.

La presente propuesta responde a esta demanda. En este sentido a partir de ejes gestálticos (darse cuenta, aquí y ahora, auto apoyo, auto responsabilidad) desarrolla nueve sesiones, en los cuales se trabaja las interrupciones del contacto/ciclo del contacto.

El trabajo, inicialmente se aboca a la conformación de grupo (para consolidar el aspecto confianza), a continuación se avoca a la aclaración conceptual de puntos básicos relativos al contacto en terapia gestáltica. Realizado estos dos puntos desemboca en el trabajo personal experiencial de cada estudiante, buscándose la autorresponsabilidad del propio ciclo del contacto y su incidencia en el aprendizaje en aula.

5.2 OBJETIVOS

Objetivo general

Abordar el contacto/ciclo del contacto e interrupciones del ciclo del contacto en estudiantes universitarios de primer semestre de la carrera de Psicología de la UMSA

Objetivos específicos

- Lograr el aprendizaje de conceptos básicos de la Gestalt relacionados con el contacto/ciclo del contacto
- Promover, en el estudiante, la capacidad de reconocer en sí mismo el ciclo del contacto en el ámbito de aprendizaje en aula.
- Promover, en el estudiante, la capacidad de ubicar sus propias interrupciones en el ciclo del contacto en el ámbito de aprendizaje en aula.
- Incentivar a que el estudiante se responsabilice de sus propias interrupciones en el ciclo del contacto en el ámbito de aprendizaje en aula.

5.3 ALCANCES

La propuesta está dirigida a estudiantes de primer semestre de la carrera de Psicología de la UMSA (estudiantes que aprobaron el curso pre facultativo) Inicialmente se había pensado en realizar la propuesta para el curso pre facultativo empero existen grandes limitantes a nivel operativo: gran cantidad de estudiantes.

Por otro lado se piensa que para la aplicación de este programa la población propuesta es idónea ya que los estudiantes tienen un largo trayecto por delante y son del área de psicología.

Se espera, idealmente poder extender la experiencia a semestres más adelantados.

5.4 RESUMEN EJECUTIVO

Taller: sobre interrupciones del ciclo del contacto en la experiencia educativa de aula como interferentes del proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios

Destinatarios: 100 universitarios, de ambos sexos, de primer semestre divididos en 4 paralelos

Duración: 9 sesiones; cada una con un promedio de 2 horas de duración.

Lugar: ambientes de la carrera de Psicología, UMSA

Facilitador: Equipo de terapeutas gestálticos

5.5 DESARROLLO DE LA PROPUESTA

El desarrollo de la propuesta se muestra en las siguientes tablas:

Cuadro 4: Contenidos de la propuesta

PROCESO	OBJETIVO	CONTENIDOS TEMÁTICOS	ACTIVIDADES
Primera Parte: Conceptos básicos de la terapia gestáltica	Que los estudiantes conozcan algunos conceptos básicos de la psicoterapia gestáltica relacionadas con el ciclo del contacto	Presentación	1ra sesión
		Conformación del grupo	2da sesión
		Introducción: la psicoterapia gestáltica	3ra sesión
		Contacto/ciclo del contacto	4ta sesión
		Interrupciones del ciclo del contacto	4ta sesión
Segunda parte: Experiencia práctica	Que el estudiante aprenda a reconocer en sí mismo el ciclo del contacto y sus interrupciones en el marco de la experiencia educativa	Identificación del propio ciclo de contacto	5ta sesión
		Identificación del propio ciclo de contacto en el aprendizaje	5ta sesión
		Identificación de las interrupciones en el propio ciclo de contacto	6ta sesión
		Identificación de las interrupciones en el propio ciclo de contacto en el aprendizaje	6ta sesión
		Autorresponsabilidad e interrupciones del ciclo de contacto	7ma sesión
Tercera parte: Autoevaluación y cierre	Valorar los resultados obtenidos en el taller	Autoevaluación	8va sesión
		Cierre	8va sesión
		Despedida	8va sesión

LÍNEAS BÁSICAS DEL TRABAJO GESTÁLTICO

AQUÍ Y AHORA. Son las sensaciones, el contacto que describe una situación en el momento en el que acontece una situación, continuo estado del presente: estar enteramente en lo que se hace, no pensar en el pasado ni en el futuro.

ATENCIÓN. Actitud que conduce a estar en el presente, consciente de las necesidades, sensaciones, sentimientos y mecanismos de contacto: darse de cuenta y hacerse cargo de los actos. Actitud de vida.

AUTO-APOYO. Capacidad para hacerse cargo de sí a partir de la aceptación y reconocimiento de las potencialidades.

DARSE CUENTA. Toma de conciencia global en el momento presente. Es una experiencia subjetiva que no pasa por la comprensión intelectual; significa aprender con todos los sentidos el mundo fenomenológico interno y externo tal como este es y como ocurre.

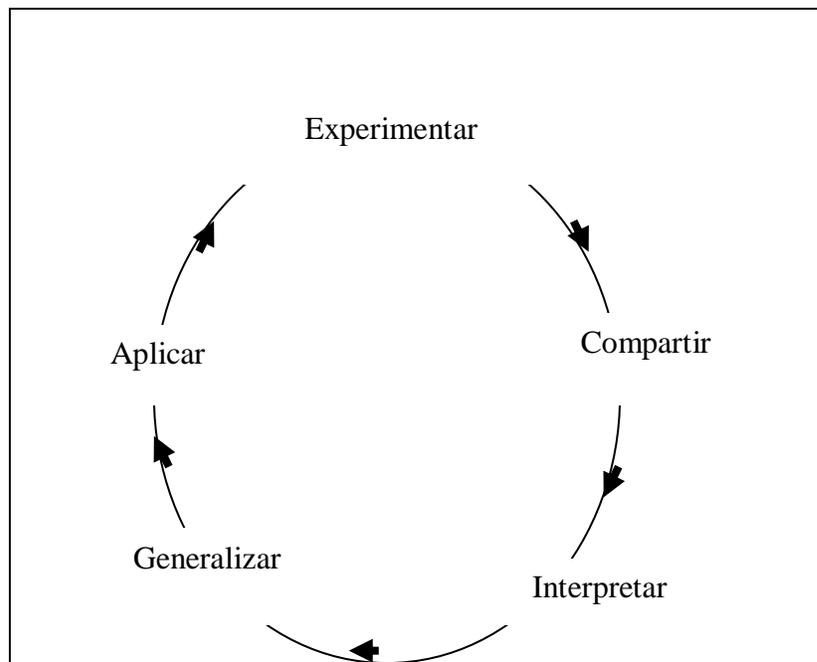
RESPONSABILIDAD. Habilidad para encontrar la respuesta a las propias necesidades y hacerse cargo de sí mismo.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El desarrollo del taller está basado en el “aprendizaje experiencial”. Éste método es propuesto por Casares y Siliceo (1992) en su libro “planeación de vida y carrera” como medio básico para trabajar estos tópicos.

Bajo el principio de que la persona es un “ser integral que debe desarrollar armónicamente todas sus potencialidades tanto físicas como psicológicas y sociales” (Casares y Siliceo, 1992: p. 63), el aprendizaje experiencial se caracteriza por un trabajo de reflexión individual y/o grupal apoyado por técnicas tales como escritos personales, dibujos, esquemas, lecturas, etc. Parafraseando a los autores, l@s participantes del taller son co-responsables del aprendizaje y del éxito de todos los participantes, en tanto el coordinador realiza exposiciones que ayudan al grupo a lograr sus objetivos generando una dinámica de aprendizaje que puede sintetizarse en el siguiente:

Cuadro 5: Ciclo del aprendizaje experiencial



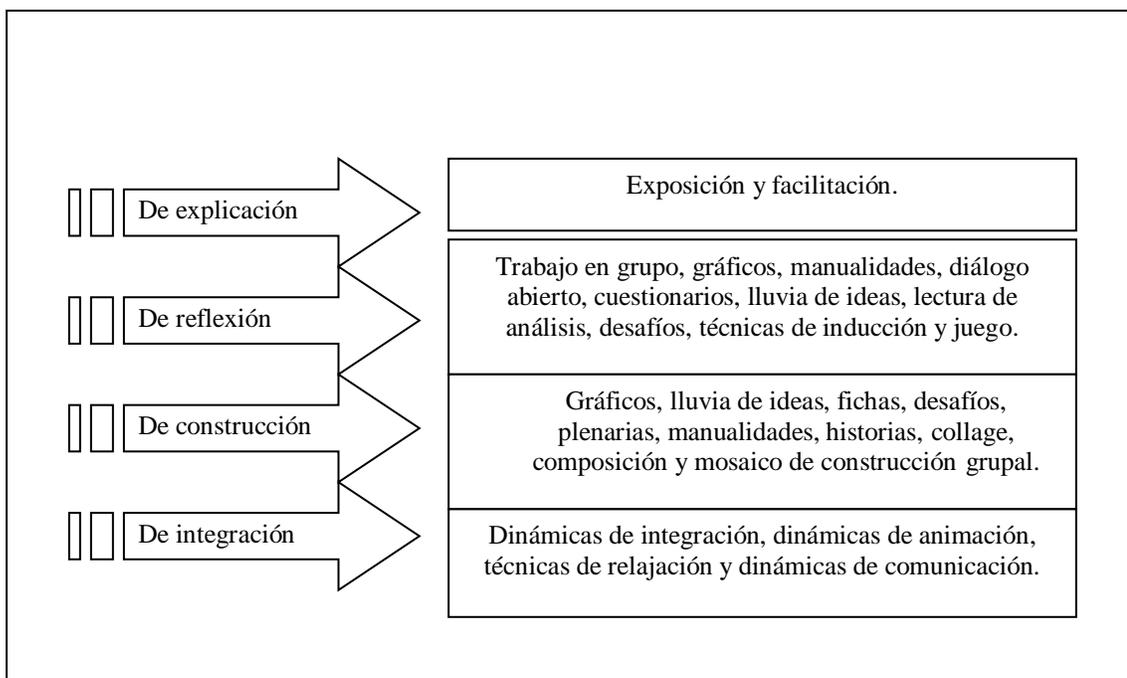
Fuente: Casares y Siliceo 1992: p. 63

Tal como se muestra en el cuadro, este proceso es circular, y avanza en un sentido de espiral, es decir, evolucionando siempre hacia delante. En este sentido experimentar es recordar y compartir experiencias y vivencias en un ambiente de empatía, confianza y aceptación; el trabajo implica dar significado a estas vivencias buscando/sintiendo sus interrelaciones, causas, consecuencias, etc.;

Se toma/aplica la metodología propuesta por Casares y Siliceo, por su gran similitud con el abordaje gestáltico.

La ejecución del taller se desarrolla a partir de sesiones de inicio teóricas, pero paulatinamente muy vivenciales cuya planificación contempla técnicas e instrumentos auxiliares establecidos de acuerdo a las necesidades del tema, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 6: Técnicas utilizadas en el proceso de aprendizaje experiencial



Fuente: elaboración propia

Trabajo Grupal:

Se trabajará, completamente en sesiones grupales, en esto lo central es la permanente retroalimentación que los sujetos reciben de sus compañeros, en ese sentido se tiene las siguientes ventajas:

- La autorrevelación, la oportunidad de hablar al grupo acerca de los problemas y preocupaciones personales.
 - La aceptación y apoyo, experimentar una sensación de pertenencia y de ser valorado por los miembros del grupo.
 - La aclaración de las normas, aprender que los problemas propios no son únicos ni más graves que aquellos de los demás del grupo.
 - El aprendizaje social, o el ser capaz de relacionarse en el grupo de manera constructiva y adaptada.
 - Aprendizaje vicario, aprender sobre sí mismo mediante la observación de los otros miembros del grupo incluyendo al terapeuta.
 - Comprensión de sí mismo, descubrir el comportamiento propio en el escenario del grupo y la motivación que contribuye al comportamiento.
- (Sarason, 1996)

Desarrollo de las actividades

A continuación se detalla el desarrollo de cada una de las sesiones, en esta descripción se incluyen los contenidos a ser abordados, el tiempo necesario para su ejecución, las técnicas e instrumentos utilizados y los materiales necesarios para llevarlos a cabo.

Cuadro 7: Estructura de la primera sesión

Primera parte:		Conceptos básicos de la terapia gestáltica		
Actividad:		1ra sesión		
Tema:		Presentación		
Tiempo estimado:		2 horas		
Ambiente:		Sala amplia, cómoda y bien iluminada		
Objetivo:		Establecer un espacio de contacto entre los participantes del taller		
Tiempo	Tema/Actividad	Descripción	Técnica/Instrumento	Recursos
10 min.	Registro de participantes	♦ Registro de planilla de asistencia	♦ Registro	Hojas de registro
10 min.	Inauguración del taller	♦ Bienvenida ♦ Explicación de los objetivos y plan de trabajo	♦ Disertación	Pizarra Marcadores
30 min.	Cohesión grupal	♦ Dinámica de integración	♦ La telaraña	Madeja de lana
45 min.	Encuadre del trabajo en el taller	♦ Enunciado de reglas de trabajo	♦ Diálogo abierto	Ninguno
		♦ Acuerdo de reglas de trabajo	♦ Diálogo abierto	Ninguno
15 min.	Conclusiones	♦ Reflexión sobre lo aprendido	♦ Lluvia de ideas	Pizarra Marcadores
10 min.	Cierre de la sesión	♦ Evaluación ♦ Despedida	♦ Cuestionario	Cuestionario

Cuadro 8: Estructura de la segunda sesión

Primera parte:		Conceptos básicos de la terapia gestáltica		
Actividad:		2da sesión		
Tema:		Conformación del grupo		
Tiempo estimado:		2 horas		
Ambiente:		Sala amplia, cómoda y bien iluminada		
Objetivo:		Crear un clima de confianza y seguridad que promueva la participación de los estudiantes.		
Tiempo	Tema/Actividad	Descripción	Técnica/Instrumento	Recursos
10 min.	Registro de participantes	♦ Registro de planilla de asistencia	♦ Registro	Hojas de registro
5 min.	Apertura de la sesión	♦ Bienvenida ♦ Explicación de objetivos sesión	♦ Disertación	Pizarra Marcadores
35 min.	Cohesión grupal	♦ Dinámica de cohesión grupal	♦ El anecdotario ♦ Trabajo en parejas ♦ plenaria	Ninguno
35 min.	Confianza grupal	♦ Dinámica de confianza	♦ Conduciendo ciegos ♦ Plenaria	Ninguno
15 min.	Conclusiones	♦ Reflexión sobre lo aprendido	♦ Fichas ♦ plenaria	Fichas Bolígrafos Masquen
10 min.	Cierre de la sesión	♦ Evaluación ♦ Despedida	♦ El semáforo	Cuadro Fichas

Cuadro 9: Estructura de la tercera sesión

Primera parte:		Conceptos básicos de la terapia gestáltica		
Actividad:		3ra sesión		
Tema:		Introducción: la psicoterapia gestáltica		
Tiempo estimado:		2 horas		
Ambiente:		Sala amplia, cómoda y bien iluminada		
Objetivo:		Lograr que los estudiantes conozcan pautas históricas y algunos conceptos básicos de la terapia gestáltica		
Tiempo	Tema/Actividad	Descripción	Técnica/Instrumento	Recursos
10 min.	Registro de participantes	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Registro de planilla de asistencia 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Registro 	Hojas de registro
5 min.	Apertura de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Bienvenida ◆ Explicación de objetivos sesión 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Disertación 	Pizarra Marcadores
35 min.	Psicología y Psicoterapia Gestáltica (Perls)	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Historia ◆ Puntualización de la psicología y de la terapia gestáltica 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lectura ◆ Bola de nieve 	Pizarra Marcadores Fotocopias
35 min.	Conceptos básicos de la terapia gestáltica	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Darse cuenta ◆ Aquí y ahora ◆ Auto-regulación ◆ Auto-responsabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Exposición ◆ Trabajo en grupo (ejemplos) 	Papelógrafos
15 min.	Conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Reflexión sobre lo aprendido 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Participación abierta ◆ Plenaria 	Pizarra Marcadores
10 min.	Cierre de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Evaluación ◆ Despedida 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Cuestionario 	Fotocopias

Cuadro 10: Estructura de la cuarta sesión

Primera parte:		Conceptos básicos de la terapia gestáltica		
Actividad:		4ta sesión		
Tema:		Contacto/ciclo del contacto. Interrupciones del ciclo del contacto		
Tiempo estimado:		2 horas		
Ambiente:		Sala amplia, cómoda y bien iluminada		
Objetivo:		Lograr que los estudiantes conozcan que es el contacto, el ciclo del contacto y sus interrupciones		
Tiempo	Tema/ Actividad	Descripción	Técnica/ Instrumento	Recursos
10 min.	Registro de participantes	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Registro de planilla de asistencia 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Registro 	Hojas de registro
5 min.	Apertura de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Bienvenida ◆ Explicación de objetivos sesión 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Disertación 	Pizarra Marcadores
35 min.	Contacto/ciclo del contacto	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Definición de contacto ◆ El ciclo del contacto ◆ Fases del ciclo del contacto 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Presentación con data show ◆ Bola de nieve ◆ Ejemplos por grupos 	Data display Pizarra Marcadores
35 min.	Interrupciones del ciclo del contacto	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Definición de interrupciones del ciclo del contacto ◆ Mecanismos de defensa ◆ Ubicación de las interrupciones en el ciclo del contacto 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Narraciones anecdóticas ◆ Participación abierta ◆ plenaria 	Pizarra Marcadores
15 min.	Conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Reflexión sobre lo aprendido 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Plenaria 	Pizarra Marcadores
10 min.	Cierre de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Evaluación ◆ Despedida 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Quipus 	Papelógrafos marcadores

Cuadro 11: Estructura de la quinta sesión

Segunda parte:		Experiencia práctica		
Actividad:		5ta sesión		
Tema:		Identificación del propio ciclo de contacto en el aprendizaje		
Tiempo estimado:		2 horas		
Ambiente:		Sala amplia, cómoda y bien iluminada		
Objetivo:		Lograr que los estudiantes identifique su propio ciclo de contacto en su vida cotidiana y en la experiencia de aprendizaje		
Tiempo	Tema/Actividad	Descripción	Técnica/Instrumento	Recursos
10 min.	Registro de participantes	♦ Registro de planilla de asistencia	♦ Registro	Hojas de registro
5 min.	Apertura de la sesión	♦ Bienvenida ♦ Explicación de objetivos sesión	♦ Disertación	Pizarra Marcadores
35 min.	Identificación del propio ciclo de contacto	♦ Dinámica para la identificación de los momentos del ciclo del contacto en experiencias cotidianas	♦ Fotografía del contacto ♦ plenaria	Hojas Bolígrafos Colores
35 min.	Identificación del propio ciclo de contacto en el aprendizaje	♦ Dinámica de identificación de los momentos del ciclo del contacto en experiencias de aprendizaje	♦ Fotografía del contacto en la universidad ♦ plenaria	Hojas Bolígrafos Colores
15 min.	Conclusiones	♦ Reflexión sobre lo aprendido	♦ Lluvia de ideas	Pizarra Marcadores
10 min.	Cierre de la sesión	♦ Evaluación ♦ Despedida	♦ Cuestionario	Fotocopias

Cuadro 12: Estructura de la sexta sesión

Segunda parte:		Experiencia práctica		
Actividad:		6ta sesión		
Tema:		Identificación de las interrupciones en el propio ciclo de contacto en el aprendizaje		
Tiempo estimado:		2 horas		
Ambiente:		Sala amplia, cómoda y bien iluminada		
Objetivo:		Lograr que los estudiantes identifique sus interrupciones en el propio ciclo de contacto, en su vida cotidiana y en la experiencia de aprendizaje		
Tiempo	Tema/Actividad	Descripción	Técnica/Instrumento	Recursos
10 min.	Registro de participantes	♦ Registro de planilla de asistencia	♦ Registro	Hojas de registro
5 min.	Apertura de la sesión	♦ Bienvenida ♦ Explicación de objetivos sesión	♦ Disertación	Pizarra Marcadores
35 min.	Identificación de las interrupciones en el propio ciclo de contacto	♦ Dinámica para la identificación de las interrupciones en el propio ciclo de contacto en experiencias de su vida cotidiana	♦ Caminata de encuentro (ver, ser visto, tocar) ♦ Plenaria	Ninguno
35 min.	Identificación de las interrupciones en el propio ciclo de contacto en el aprendizaje	♦ Dinámica para la identificación de las interrupciones en el propio ciclo de contacto en experiencias de aprendizaje	♦ La exposición (de una lectura) ♦ Cuestionario ♦ Participación grupal	Papelógrafos Marcadores Fotocopias Bolígrafos
15 min.	Conclusiones	♦ Reflexión sobre lo aprendido	♦ Lluvia de ideas	Pizarra Marcadores
10 min.	Cierre de la sesión	♦ Evaluación ♦ Despedida	♦ Semáforo	Fotocopias

Cuadro 13: Estructura de la séptima sesión

Segunda parte:		Experiencia práctica		
Actividad:		7ma sesión		
Tema:		Autorresponsabilidad e interrupciones del ciclo de contacto		
Tiempo estimado:		2 horas		
Ambiente:		Sala amplia, cómoda y bien iluminada		
Objetivo:		Lograr que los estudiantes asuman su responsabilidad ante sus interrupciones en el propio ciclo de contacto en la experiencia de aprendizaje		
Tiempo	Tema/Actividad	Descripción	Técnica/Instrumento	Recursos
10 min.	Registro de participantes	♦ Registro de planilla de asistencia	♦ Registro	Hojas de registro
5 min.	Apertura de la sesión	♦ Bienvenida ♦ Explicación de objetivos sesión	♦ Disertación	Pizarra Marcadores
35 min.	Evaluación de sus interrupciones en la experiencia de aprendizaje	♦ Dinámica de evaluación de interrupciones en la experiencia de aprendizaje	♦ La balanza ♦ Participación grupal	Fotocopias Bolígrafos
35 min.	Propuesta de solución	♦ Elaboración de propuestas de solución	♦ Exposición ♦ plenaria	Papelógrafos Marcadores
15 min.	Conclusiones	♦ Reflexión sobre lo aprendido	♦ Lluvia de ideas	Pizarra Marcadores
10 min.	Cierre de la sesión	♦ Evaluación ♦ Despedida	♦ Semáforo	Fotocopias

Cuadro 14: Estructura de la octava sesión

Tercera parte:		Autoevaluación y cierre		
Actividad:		8va sesión		
Tema:		Autoevaluación, cierre despedida		
Tiempo estimado:		2 horas		
Ambiente:		Sala amplia, cómoda y bien iluminada		
Objetivo:		Evaluar el proceso y realizar el cierre del taller		
Tiempo	Tema/ Actividad	Descripción	Técnica/ Instrumento	Recursos
10 min.	Registro de participantes	♦ Registro de planilla de asistencia	♦ Registro	Hojas de registro
5 min.	Apertura de la sesión	♦ Bienvenida ♦ Explicación de objetivos sesión	♦ Disertación	Pizarra Marcadores
30 min.	Evaluación del taller	♦ Valoración de los contenidos y la metodología del taller	♦ Bola de nieve con fichas ♦ Plenaria	Fichas Bolígrafos Masquen
40	Autoevaluación	♦ Valoración de desempeño personal durante el programa	♦ Participación personal	Ninguno
20 min.	Conclusiones	♦ Dinámica de síntesis de lo aprendido en el taller	♦ Me llevo	Fotocopias Bolígrafos
15 min.	Cierre del taller	♦ Dinámica de despedida	♦ El regalo	Hojas Colores Bolígrafos

Evaluación

Con el fin de validar y mejorar el programa, buscando su generalización a otros espacios en el futuro, se realizará un proceso de evaluación que comprenda los siguientes momentos.

Evaluación procesual:

Por su carácter constructivo las evaluaciones de tipo procesual (de proceso), están diseñadas para cada sesión tomando en cuenta los siguientes parámetros generales:

- ◆ Evaluación de lo aprendido en cada sesión: de manera individual (autoevaluación) a partir del diario de sesiones y de manera grupal (evaluación del grupo) a través de: charlas dialogadas, lluvia de ideas, fichas, etc.
- ◆ Evaluación metodológica de la sesión: de manera individual a través de técnicas como el cuestionario, el semáforo, los quipus y las expresiones.

Se tomará en cuenta la autoevaluación y la co-evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

ALZUETA, MELCHOR 2005. Contacto. Terapia Gestalt Apuntes de I & M Polster [en línea]. Pamplona: Instituto Ananda. Disponible en: <http://gestalt.ac/apunte11/>

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE TERAPIA GESTALT. 2006. Terapia Gestalt [en línea]. España: Disponible en: <http://www.aetg.es/terapia-gestalt/>

DELCLAUX, I. 1983. Aprendizaje. En Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Santillana.

CUESTA, MANUEL. 2003. Psicología humanista: terapia gestalt, el arte del contacto [en línea]. Colombia: Disponible en: <http://www.paziencia.com/terapia/psicologia-humanista-terapia-gestalt-el-arte-del-contacto/>

FALLAS, VARGAS FABRIZIO. (2008) Gestalt y aprendizaje. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica [en línea], N° 8, pp. 1-12. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr>

FERNANDEZ M. 1995. Estados afectivos en sujetos con intento de suicidio. La Paz, tesis, UMSA.

GARCIA J. 1994. El proceso de enseñanza - aprendizaje en la Educación Superior Universitaria dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Paz: Tesis, UMSA.

GINGER, SERGE Y ANNE 1993. La Gestalt, una terapia de contacto. México. Editorial Manual Moderno.

GOLDSTEIN, SPRAFKIN, GERSHAW Y KLEIN. 1980. Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia, Ed. España: Martinez Roca.

HERNANDEZ S. Y FERNANDEZ B. 1994. Metodología de la Investigación (3ra edición), Colombia: Ed. Panamericana S.A.

HERNANDEZ S. Y FERNANDEZ B. 2006. Metodología de la Investigación (4ta edición). Mexico: Ed Mc Graw Hill

MORALES, MARIA. 2005. Ámbito educativo [en línea]. España: Asociación Española de terapia Gestalt. Disponible en: <http://www.aetg.es/terapia-gestalt/que-hacemos/ambito-educativo/>

MOREAU, A. 2005. Ejercicios y técnicas creativas de Gestalterapia Malaga. Editorial: Sirio.

MONRROY ALVARADO GERMÁN Y DE LA FUENTE ROCHA EDUARDO 1994. Un modelo gestalt de innovación educativa. Revista Pedagogía-Hacia el Tercer Milenio, Centro Estudios Superiores en Educación (CESE), México, 3(2), 67-74.

NARANJO, CLAUDIO. 2007. Cambiar la educación para cambiar el mundo Santiago de Chile: Editorial cuatro propio

ORTEGA, MAURICIO. 2003. Psicoterapia gestalt: ¿que es eso? [en línea]. España: Disponible en: <http://www.psicologia-online.com/colaboradores/mortega/gestalt.shtml>

PAPALIA, DIANE. 2005. Desarrollo Humano, México: Edit. Mc Graw – Hill.

PÉREZ GÓMEZ, A. 1988. Análisis didáctico de las Teorías del Aprendizaje. España: Universidad de Málaga.

PERLS, FRITZ. 1992. El enfoque gestálico y testimonio de terapia. Santiago de Chile: Cuatro vientos.

POLSTER, IRVING Y MIRIAM. 2005. Terapia gvestática. Buenos Aires – Madrid: Editorial Amorrortu.

ROGERS, CARL R. 1991. Libertad y creatividad en la educación (2da. Edición). Barcelona: Paidós.

SALAMA Y CASTANEDO, 1991 Manual de psicodiagnóstico, intervención y supervisión para psicoterapeutas. Mexico: Editorial el manual moderno.

SINAY, SERGIO. 2001. Gestalt para principiantes. Argentina: Ed. Blasberg

VARAS S., PATRICIO. 2002. Mi experiencia en desarrollo personal. Chile Ed. Cre – Ser

VÁSQUES, OLCESE CÉSAR. 2004. Psicoterapia gestalt: conceptos, principios y técnicas. [en línea]. Perú: Universidad Cesar Vallejo. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos13/enfogest/enfogest.shtml>

VÁZQUEZ, BANDÍN CARMEN. 2010. Educación y Terapia Gestalt (I), [en línea]. España: Disponible en: <http://web.jet.es/mcruzge/GestaltCTP/articulo1.htm>

VÁSQUEZ, FUENTE ALICIA. 2004. Gestalt y educación. De la directividad a la didáctica autogestiva [en línea]. México: Disponible en:

http://web.upaep.mx/DesarrolloHumano/maestros/EstrategiasManejo/GEST_%20EDUCA.doc

VELASCO, PATRICIA MAR. (2010a). Contacto: sí mismo y entorno. Una forma de acercarse al medio ambiente, [en línea]. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. Disponible en: http://scielo.unam.mx/scielo.php?pid=S018526982007000100006&script=sci_arttext&tlng=es

VELASCO, PATRICIA MAR. (2010b). Un ejercicio de formación autorreferencial en la universidad. El caso del seminario-taller Pedagogía de la Gestalt, [en línea]. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. Disponible en: http://scielo.unam.mx/scielo.php?pid=S018526982007000200006&script=sci_arttext&tlng=es

COLABORADORES DE WIKIPEDIA. 2012. Terapia Gestalt [en línea]. Wikipedia, la enciclopedia libre. Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Terapia_Gestalt

COLABORADORES DE Wikipedia. 2013. Aprendizaje [en línea]. Wikipedia, La enciclopedia libre, 2013. Disponible en <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Aprendizaje&oldid=67190905>.

**Anexo 1 CUESTIONARIO: INTERRUPCIONES EN EL CICLO DE CONTACTO
Y APRENDIZAJE**

DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

Edad: _____ Género: Masculino___ Femenino___ Estado civil: _____

Semestre: _____

INSTRUCCIONES:

A continuación encontraras una lista de situaciones que, muchas veces, les ocurre a los estudiantes en el aula durante clases. Por favor indica con que frecuencia te ocurre a ti, y luego responde las preguntas.

PREGUNTAS:

1. Ausencia de contacto con el campo de aprendizaje en el aula (ejemplo: “estar con la cabeza en otro lado”, “no percatarse del tema que esta avanzando el docente”, “estar escuchando música y/o chateando por celular”, etc.)

a) nunca	b) rara vez	c) a veces	d) con frecuencia	e) casi siempre	f) siempre
----------	-------------	------------	-------------------	-----------------	------------

¿Cómo afectó esto en tu aprendizaje?

- a) No me afecta
- b) No entiendo las instrucciones que dio el docente
- c) No recuerdo lo que enseñó el docente
- d) Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema
- e) No comprendo el tema
- f) No puedo aplicar ese conocimiento a experiencias nuevas

2. Disminución de atención al trabajo en aula (ejemplo: “distrarse con cualquier cosa”, “perder el hilo de lo que se esta avanzando”, “hablar con los amigos en clases”, etc.)

a) nunca	b) rara vez	c) a veces	d) con frecuencia	e) casi siempre	f) siempre
----------	-------------	------------	-------------------	-----------------	------------

¿Cómo afectó esto en tu aprendizaje?

- a) No me afecta
- b) No entiendo las instrucciones que dio el docente
- c) No recuerdo lo que enseñó el docente
- d) Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema
- e) No comprendo el tema
- f) No puedo aplicar ese conocimiento a experiencias nuevas

3. Disminución de la motivación en la clase a causa de factores externos (ejemplo: “el docente me ignora”, “el tema es muy complicado”, “los compañeros me distraen”, etc.)

a) nunca	b) rara vez	c) a veces	d) con frecuencia	e) casi siempre	f) siempre
----------	-------------	------------	-------------------	-----------------	------------

¿Cómo afectó esto en tu aprendizaje?

- a) No me afecta
- b) No entiendo las instrucciones que dio el docente

- c) No recuerdo lo que enseñó el docente
 - d) Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema
 - e) No comprendo el tema
 - f) No puedo aplicar ese conocimiento a experiencias nuevas
4. No comprensión de la necesidad del conocimiento trabajado en aula (ejemplo: “no se para que me va a servir esto”, “el tema no es importante para mí”, “el tema es aburrido”, etc.)

a) nunca	b) rara vez	c) a veces	d) con frecuencia	e) casi siempre	f) siempre
----------	-------------	------------	-------------------	-----------------	------------

¿Cómo afectó esto en tu aprendizaje?

- a) No me afecta
 - b) No entiendo las instrucciones que dio el docente
 - c) No recuerdo lo que enseñó el docente
 - d) Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema
 - e) No comprendo el tema
 - f) No puedo aplicar ese conocimiento a experiencias nuevas
5. Presencia de ideas/creencias de que no podré aprender lo que se me está enseñando en aula (ejemplo: “soy un(a) tonto(a)”, “no podre entender esto”, “soy la oveja negra de mi familia”, etc.)

a) nunca	b) rara vez	c) a veces	d) con frecuencia	e) casi siempre	f) siempre
----------	-------------	------------	-------------------	-----------------	------------

¿Cómo afectó esto en tu aprendizaje?

- a) No me afecta
 - b) No entiendo las instrucciones que dio el docente
 - c) No recuerdo lo que enseñó el docente
 - d) Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema
 - e) No comprendo el tema
 - f) No puedo aplicar ese conocimiento a experiencias nuevas
6. Nunca me opongo a lo que dice el docente (ejemplo: “lo que dice el docente es lo correcto siempre”, “el docente siempre tiene la razón”, etc.)

a) nunca	b) rara vez	c) a veces	d) con frecuencia	e) casi siempre	f) siempre
----------	-------------	------------	-------------------	-----------------	------------

¿Cómo afectó esto en tu aprendizaje?

- a) No me afecta
 - b) No entiendo las instrucciones que dio el docente
 - c) No recuerdo lo que enseñó el docente
 - d) Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema
 - e) No comprendo el tema
 - f) No puedo aplicar ese conocimiento a experiencias nuevas
7. Dificultad para aceptar ideas diferentes a las que has aprendido antes (ejemplo: “no creo en lo que dice este docente, porque mi anterior docente me enseñó otra cosa”, “lo que se dice en mi casa es la verdad, el docente qué sabe”, etc.)

a) nunca	b) rara vez	c) a veces	d) con frecuencia	e) casi siempre	f) siempre
----------	-------------	------------	-------------------	-----------------	------------

¿Cómo afectó esto en tu aprendizaje?

- a) No me afecta
- b) No entiendo las instrucciones que dio el docente

- c) No recuerdo lo que enseñó el docente
- d) Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema
- e) No comprendo el tema
- f) No puedo aplicar ese conocimiento a experiencias nuevas

8. Sabiendo que puedo responder bien a una actividad no lo hago (ejemplo: “sabiendo una respuesta, me callo”, “hago mi tarea pero me olvido entregarla”, “llego tarde cuando tengo que exponer”, “llego tarde sabiendo que no voy a poder entrar”, etc.)

a) nunca	b) rara vez	c) a veces	d) con frecuencia	e) casi siempre	f) siempre
----------	-------------	------------	-------------------	-----------------	------------

¿Cómo afectó esto en tu aprendizaje?

- a) No me afecta
- b) No entiendo las instrucciones que dio el docente
- c) No recuerdo lo que enseñó el docente
- d) Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema
- e) No comprendo el tema
- f) No puedo aplicar ese conocimiento a experiencias nuevas

9. Cuando algo me sale mal o no me sale como yo quería me auto-castigo (ejemplo: “me reprocho”, “no entrego mi trabajo”, “me enojo con mí mismo y ya no salgo con mis amigos”, etc.)

a) nunca	b) rara vez	c) a veces	d) con frecuencia	e) casi siempre	f) siempre
----------	-------------	------------	-------------------	-----------------	------------

¿Cómo afectó esto en tu aprendizaje?

- a) No me afecta
- b) No entiendo las instrucciones que dio el docente
- c) No recuerdo lo que enseñó el docente
- d) Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema
- e) No comprendo el tema
- f) No puedo aplicar ese conocimiento a experiencias nuevas

10. En plena clase empiezo a imaginar cosas que no tiene que ver con lo que estoy avanzando (ejemplo: “me aburro y empiezo a pensar otras cosas”, “me distraigo con algo que dice el docente y empiezo a imaginar cosas con eso”, etc.)

a) nunca	b) rara vez	c) a veces	d) con frecuencia	e) casi siempre	f) siempre
----------	-------------	------------	-------------------	-----------------	------------

¿Cómo afectó esto en tu aprendizaje?

- a) No me afecta
- b) No entiendo las instrucciones que dio el docente
- c) No recuerdo lo que enseñó el docente
- d) Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema
- e) No comprendo el tema
- f) No puedo aplicar ese conocimiento a experiencias nuevas

11. Evito pasar clases y/o entregar o realizar algún trabajo (ejemplo: “distraigo al docente con preguntas sobre cualquier cosa para que no avance”, “pongo pretextos para que el docente no de trabajos”, etc.)

a) nunca	b) rara vez	c) a veces	d) con frecuencia	e) casi siempre	f) siempre
----------	-------------	------------	-------------------	-----------------	------------

¿Cómo afectó esto en tu aprendizaje?

- a) No me afecta
- b) No entiendo las instrucciones que dio el docente
- c) No recuerdo lo que enseñó el docente
- d) Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema
- e) No comprendo el tema
- f) No puedo aplicar ese conocimiento a experiencias nuevas

12. Intento posponer trabajos y exámenes (ejemplo: “intento que el docente nos de más plazo para estudiar para el examen”, “intento conseguir posponer el plazo para entregar el trabajo”, etc.)

a) nunca	b) rara vez	c) a veces	d) con frecuencia	e) casi siempre	f) siempre
----------	-------------	------------	-------------------	-----------------	------------

¿Cómo afectó esto en tu aprendizaje?

- a) No me afecta
- b) No entiendo las instrucciones que dio el docente
- c) No recuerdo lo que enseñó el docente
- d) Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema
- e) No comprendo el tema
- f) No puedo aplicar ese conocimiento a experiencias nuevas

13. Necesito de la aprobación de otros (ejemplo: “necesito que mis compañeros den su opinión para saber si lo que he hecho está bien”, “necesito que el docente me diga si lo que he entendido está bien para no equivocarme”, “tengo que hacer lo que la mayoría hace”, etc.)

a) nunca	b) rara vez	c) a veces	d) con frecuencia	e) casi siempre	f) siempre
----------	-------------	------------	-------------------	-----------------	------------

¿Cómo afectó esto en tu aprendizaje?

- a) No me afecta
- b) No entiendo las instrucciones que dio el docente
- c) No recuerdo lo que enseñó el docente
- d) Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema
- e) No comprendo el tema
- f) No puedo aplicar ese conocimiento a experiencias nuevas

14. Dependiendo de la ayuda de otros para aprender (ejemplo: “necesito que el docente disuelva todas mis preguntas para estar seguro de lo aprendo”, “necesito que mis compañeros vuelvan a explicarme lo que el docente explicó”, etc.)

a) nunca	b) rara vez	c) a veces	d) con frecuencia	e) casi siempre	f) siempre
----------	-------------	------------	-------------------	-----------------	------------

¿Cómo afectó esto en tu aprendizaje?

- a) No me afecta
- b) No entiendo las instrucciones que dio el docente
- c) No recuerdo lo que enseñó el docente
- d) Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema
- e) No comprendo el tema
- f) No puedo aplicar ese conocimiento a experiencias nuevas

15. Permanencia en otra experiencia aún durante clases (ejemplo: “me quedo pensando en el problema que tengo en mi casa y no presto la más mínima atención”, “no puedo pensar en otra cosa que no

sea lo que me paso con mis amigos (as), “no puedo pensar en otra cosa que en mi enamorado (a), etc.)

a) nunca	b) rara vez	c) a veces	d) con frecuencia	e) casi siempre	f) siempre
----------	-------------	------------	-------------------	-----------------	------------

¿Cómo afecto esto en tu aprendizaje?

- a) No me afecta
- b) No entiendo las instrucciones que dio el docente
- c) No recuerdo lo que enseñó el docente
- d) Me es difícil analizar y/o sacar conclusiones del tema
- e) No comprendo el tema
- f) No puedo aplicar ese conocimiento a experiencias nuevas