



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA ISRAEL

ESCUELA DE POSGRADOS “ESPOG”

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Resolución: RPC-SO-16-No.323-2020

PROYECTO DE TITULACIÓN EN OPCIÓN AL GRADO DE MAGÍSTER

Título del proyecto:
MODELO PEDAGÓGICO PARA LA ASIGNATURA DE DESARROLLO CORPORAL II EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO CRE-SER
Línea de Investigación:
PROCESOS PEDAGÓGICOS E INNOVACIÓN TECNOLÓGICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO
Campo amplio de conocimiento:
EDUCACIÓN
Autora:
PS. YOLANDA VERÓNICA ÁVILA SUÁREZ
Tutores:
Ph.D. YOLVY JAVIER QUINTERO CORDERO

Quito – Ecuador

2023

APROBACIÓN DEL TUTOR



Yo, PhD. Yolvy Javier Quintero Cordero, con C.I: 1759715301 en mi calidad de Tutor del proyecto de investigación titulado: **Modelo pedagógico para la asignatura de Desarrollo Corporal II en el Instituto Tecnológico CRE-SER**, elaborado por: Yolanda Verónica Ávila Suárez, con C.I: 1709784928, estudiante de la Maestría en Pedagogía, de la **UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA ISRAEL (UISRAEL)**, como parte de los requisitos sustanciales con fines de obtener el Título de Magister, me permito declarar que luego de haber orientado, analizado y revisado el trabajo de titulación, lo apruebo en todas sus partes.

Quito D.M., septiembre de 2023



Firma

DECLARACIÓN DE AUTORIZACIÓN POR PARTE DEL ESTUDIANTE



Yo, Yolanda Verónica Ávila Suárez con C.I: 1709784928, autora del proyecto de titulación denominado: **Modelo pedagógico para la asignatura de Desarrollo Corporal II en el Instituto Tecnológico CRE-SER**. Previo a la obtención del título de Magister en Pedagogía,

1. Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar el respectivo trabajo de titulación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.
2. Manifiesto mi voluntad de ceder a la Universidad Tecnológica Israel los derechos patrimoniales consagrados en la Ley de Propiedad Intelectual del Ecuador, artículos 4, 5 y 6, en calidad de autor@ del trabajo de titulación, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente. En concordancia suscribo este documento en el momento que hago entrega del trabajo final en formato impreso y digital como parte del acervo bibliográfico de la Universidad Tecnológica Israel.
3. Autorizo a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de titulación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de prosperidad intelectual vigentes.

Quito D.M., septiembre de 2023

Firma

Tabla de contenidos

APROBACIÓN DEL TUTOR	ii
DECLARACIÓN DE AUTORIZACIÓN POR PARTE DEL ESTUDIANTE.....	iii
Tabla de contenidos	iv
Índice de tablas	vi
Índice de figuras	vii
INFORMACIÓN GENERAL	1
Contextualización del tema	1
Problema de investigación	2
Objetivo general	4
Objetivos específicos	4
Vinculación con la sociedad y beneficiarios directos.....	4
CAPÍTULO I: DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO.....	6
1.1 Contextualización general del estado del arte.....	6
1.1.2. Focusing	7
1.1.3. Criterios fundamentales de un buen proceso	8
1.1.4. Teoría humanista del aprendizaje	9
1.1.5. Modelo de educación confluyente	9
1.1.6. Metodología experiencial.....	10
1.1.7. Constructivismo	11
1.2 Proceso investigativo metodológico	12
1.2.1. Métodos, técnicas e instrumentos.....	12
1.3 Análisis de resultados	14
CAPÍTULO II: PROPUESTA MODELO PEDAGÓGICO	22
2.1 Fundamentos teóricos aplicados	22
2.2 Descripción de la propuesta	24
2.2.1. Contextualización de la institución educativa y/o del área del conocimiento.....	24

2.2.2.	Fundamentos teóricos en las dimensiones: Pedagogía y teorías del aprendizaje	25
2.2.3.	Proyecciones de la didáctica: Estrategias metodológicas	26
2.2.4.	Proyecciones curriculares: estructura, interrelaciones disciplinares, transdisciplinariedad 26	
2.2.5.	Propuesta de estrategias metodológicas para desarrollar el área del conocimiento seleccionada	27
2.2.5.6	Clase invertida	29
2.2.5.7	Apoyo a la comprensión lectora.....	29
<i>CAPÍTULO III: CONCLUSIONES DEL MODELO</i>		39
3.1	Valoración de la propuesta.....	39
3.2	Resultados de la valoración	40
<i>CONCLUSIONES</i>		43
<i>RECOMENDACIONES.....</i>		44
<i>BIBLIOGRAFÍA</i>		45

Índice de tablas

Tabla 1	13
Tabla 2	16
Tabla 3	17
Tabla 4	18
Tabla 5	18
Tabla 6	29
Tabla 7	39

Índice de figuras

Figura 1.....	14
Figura 2.....	15
Figura 3.....	22

INFORMACIÓN GENERAL

Contextualización del tema

Hasta mediados del siglo XX, el énfasis en psicoterapia estaba puesto en la capacidad del profesional para percibir y ayudar al paciente. El surgimiento del humanismo cambió este paradigma y hoy se acepta ampliamente que es el proceso del cliente durante la terapia lo que conduce al cambio (Hendricks, 2007a).

En 1951, Carl Rogers afirmó que los procesos de cambio dependían de la autodirección del cliente e introdujo la noción de *experiencing* para describir la exploración activa de su campo perceptual por parte del cliente, enfatizando en que el crecimiento y el cambio se asociaban con un estado de atención consciente, reconocimiento y aceptación de los propios sentimientos y uso de la información emocional para el autoestudio (Pascual-Leone & Yeryomenko, 2017; Rogers, 1981). Pronto y siendo parte del mismo equipo de investigación de Rogers, el filósofo Eugene Gendlin afinó el concepto de *experiencing* como el proceso de «sentir corporal y directamente significados aquí-y-ahora» (Weiser Cornell, 2016, p. 32) y propuso el *Focusing* como la técnica para promover tal relación dialógica con el propio cuerpo.

Los aportes mencionados, entre otros, son parte de un cambio paradigmático en la forma de concebir al ser humano, sus procesos de crecimiento y su dirección hacia el bienestar. La visión dualista cartesiana, que postula la separación de la mente y el cuerpo, es superada por una visión holística que comprende al ser humano como una totalidad, y en consecuencia, los métodos de sanación, regulación y crecimiento no solo abordan lo afectivo y cognitivo sino que integran, con la misma importancia, las experiencias que el individuo tiene, momento a momento, de sus sensaciones intero y propioceptivas, sus percepciones y movimientos gestuales y posturales, en un ir y venir en la interfase mente-cuerpo (Kurtz, 2015).

El Instituto Esalen y la escuela de Palo Alto en California fueron centros importantes de generación y difusión de las terapias humanistas de carácter holístico experiencial, y bajo su influencia llegó esta perspectiva a Chile y Ecuador. En Quito se funda en 2005 el Instituto CRE-SER, y comienza a ofertar la Tecnología en Desarrollo Humano Personal y Social, carrera única en Latinoamérica, que forma acompañantes de procesos de crecimiento personal e interpersonal.

Como parte de su malla curricular, la asignatura de Desarrollo Corporal II aborda, a nivel cognitivo, los conceptos teóricos que sustentan la creación de un entorno seguro para el

acompañamiento, los conceptos de proceso emocional, *experiencing* y sensación sentida, para terminar describiendo los pasos para realizar Focusing.

En su componente afectivo, que volverá significativos los elementos planteados, la asignatura pretende que el estudiante identifique su propio nivel de *experiencing*, aprenda a elevarlo y a servirse del Focusing como una guía para mejorar su relación consigo mismo, en otras palabras, enseña al estudiante la destreza de prestar atención a sus sensaciones interoceptivas sentidas y reconocer cómo estas lo informan sobre su estado interno global, sobre sus necesidades y especialmente sobre la dirección que quiere tomar su proceso viviente. Finalmente, en lo procedimental, la asignatura procura que el estudiante sea capaz de acompañar a otros empleando esta técnica.

El desafío principal que plantea la materia es que el nivel de *experiencing* se asemeja a la inteligencia, en el sentido de que se trata de una habilidad que se obtiene durante el desarrollo y se fortalece con entornos favorables (e.g.: cuando la experiencia interna del niño es validada por los cuidadores básicos o cuando la cultura reconoce y da importancia a la experiencia corporal), pero que una vez establecida es difícil de incrementar.

Un estudio realizado en la Universidad de Comillas, España, midió el nivel de *experiencing* en estudiantes de Psicología de distintos niveles y encontró que ni siquiera los estudiantes de maestría habían incrementado su *experiencing* (Alemany & Aguilar, 2008). Solamente los terapeutas formados con métodos experienciales similares a los que maneja CRE-SER mostraban mayores niveles en la escala experiencial (Klein et al., 1970), instrumento usado para su medición.

El nivel de *experiencing* constituye una línea-base que incide en la capacidad de sacar provecho de los diferentes espacios de acompañamiento, desde una buena conversación con una amistad hasta una relación psicoterapéutica (Hendricks, 2007b; Pascual-Leone & Yeryomenko, 2017; Weiser Cornell, 2016). Una persona con un buen *experiencing* accede más fácilmente al reconocimiento de lo que le sucede y al cambio en una dirección mejor para su vida (Gendlin, 1983, 1999; Weiser Cornell, 2016).

Problema de investigación

Entre los años 2017 y 2019, los docentes que supervisaban exámenes prácticos de grado en el Instituto CRE-SER observaron que ninguno de los estudiantes lograba aplicar el Focusing en sus acompañamientos, a pesar de que las evaluaciones reflejaban un entendimiento de los conceptos teóricos y del principio holístico (unidad mente-cuerpo) que sustenta la técnica. En lugar de facilitar un diálogo con la experiencia corporal directa, los estudiantes recurrían a un diálogo imaginario (mente-mente) para la búsqueda de soluciones o

explicaciones del conflicto, expresando con su conducta el estado de desconexión con el cuerpo que ocasiona el dualismo imperante en nuestra cultura.

Se asignó a la autora de este trabajo la docencia de esta materia y desde 2020 inició la búsqueda de un método efectivo de enseñanza de focusing. Se cambiaron los objetivos cognitivos y afectivos, se actualizaron los contenidos teóricos y se propuso otro diseño instruccional. En cada uno de los seis semestres que han transcurrido se ajustó el diseño instruccional bajo una lógica de ensayo-error. La experiencia acumulada ha producido mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, la proporción de estudiantes que logra poner en práctica la técnica en rol de acompañantes debe mejorar.

El diseño instruccional aplicado en el semestre 2022-2, acorde con el modelo confluyente que rige en la Institución, contemplaba estrategias cognitivas —lecturas, disertaciones teóricas, presentación de variados protocolos de aplicación— y experienciales —un ejemplo demostrado frente a la clase seguido de prácticas de acompañamiento entre pares sin supervisión ni retroalimentación—.

Analizando el proceso de los estudiantes que terminaron el semestre 2022-2, sólo un 10% recibió acompañamiento con focusing por parte de sus compañeros con resultados satisfactorios y es capaz de ofrecer acompañamiento. Alrededor de un 50% ha tenido alguna experiencia emocionalmente significativa durante el trabajo con pares, sin embargo, en rol de cliente el estudiante no sabe si lo que experimentó corresponde a los conceptos aprendidos puesto que son, por definición, sutiles y vagos; y en rol de acompañante no sabe cómo llevar el proceso, trata de seguir rígidamente las guías que encuentra en los libros y le faltan las destrezas necesarias para aplicar esta técnica al caso particular sin alterar su espíritu, así que improvisa e interviene de formas que le parecen útiles para el bienestar del cliente, pero que no son Focusing. Un 40% aproximadamente no entiende los principios teóricos, no sabe aplicar la técnica y tampoco entiende cuáles son sus dificultades, los estudiantes con desempeño más pobre suelen ser, además, aquellos que presentan *experiencing* más bajo desde el inicio.

Se identificaron tres falencias principales en el diseño instruccional aplicado en el semestre 2022-2: 1. El estudiante no ha tenido experiencia como cliente de un acompañamiento profesional con focusing; 2. El Instituto no cuenta con filmaciones de sesiones de acompañamiento con focusing ni se encuentran disponibles en la internet; y 3. La variedad de protocolos de acompañamiento con focusing propuestos por la docente confunde en lugar de ayudar al estudiante.

Con base en esas observaciones, en el semestre 2023-1 se aplicó un nuevo diseño dirigido a solventar los problemas identificados. Los resultados de la implementación deben ser valorados.

Objetivo general

Proponer un modelo pedagógico de la asignatura de Desarrollo Corporal II para el aprendizaje integral y efectivo de focusing.

Objetivos específicos

- Contextualizar los fundamentos teórico-filosóficos del modelo pedagógico confluyente, la metodología experiencial, el *experiencing* como metadestreza básica del terapeuta, y el focusing.
- Diagnosticar las falencias de los diseños instruccionales aplicados en los semestres 2022-2 y 2023-1 en la materia de Desarrollo Corporal II de la Tecnología en Desarrollo Humano del Instituto CRE-SER, mediante el análisis comparativo de los logros procedimentales de los estudiantes de ambos grupos.
- Elaborar un modelo pedagógico para la enseñanza-aprendizaje eficaz de la materia de Desarrollo Corporal II.
- Valorar a través de criterios de especialistas el modelo pedagógico propuesto para la materia de Desarrollo Corporal II.

Vinculación con la sociedad y beneficiarios directos

La perspectiva holística en la comprensión de la salud como bienestar biopsicosocial se enfrenta con las condiciones de la existencia contemporánea –consumismo, impacto de las tecnologías, violencia, sobrepoblación, presiones económicas e ideológicas, ruptura del tejido social, amenazas ambientales, etc.-- que tienden a producir en el individuo un estado de desconexión profunda consigo mismo, un estar fuera-de-sí, fuera de contacto con el cuerpo y los sentimientos, de confusión y disonancia cognitiva.

Una respuesta concreta y directa es el desarrollo personal. Esta investigación quiere aportar al proceso de autocrítica y perfeccionamiento del esfuerzo formativo del Instituto CRE-SER. Los profesionales que allí se forman deben contribuir a la sociedad en el campo de la prevención de salud, con sus recursos para promover la salud emocional e interaccional de la población, comenzando consigo mismos y sus entornos directos.

Los beneficiarios directos son los estudiantes del Instituto CRE-SER, en específico aquellos que cursan el segundo semestre de la Tecnología en Desarrollo Humano. Son personas adultas con una edad promedio de 35 años, de clase media, se caracterizan por ser personas-que-trabajan-con personas, por ejemplo, docentes, enfermeras, psicólogas, trabajadoras sociales, etc., quienes cursan la carrera con el fin de tener mayores recursos para desempeñar sus profesiones y/o mejorar su relación consigo mismas y los seres de su entorno.

El modelo pedagógico que se aplicó en el semestre 2023-1 fue concebido para responder a las dificultades que se reconocían hasta entonces. Una vez finalizado este proceso de investigación, y habiendo incluido todos los ajustes pertinentes se presentará la versión final a las autoridades de la institución —Consejo Superior y Consejo Académico—, con el fin de proceder a su aplicación desde el semestre 2023-2.

Un aporte novedoso es que, previo consentimiento, los acompañamientos son grabados, con el fin de que el estudiante vuelva sobre los mismos en su proceso reflexivo. Contar con estos registros ofrece al estudiante la interesante oportunidad de acercarse a lo experimentado desde lo corporal-afectivo con una mirada analítica-integradora; además permite la producción de valioso material didáctico.

CAPÍTULO I: DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

1.1 Contextualización general del estado del arte

1.1.1. Experiencing

El individuo existe dentro de un campo fenoménico (Rogers, 1981) dentro del organismo se sucede un flujo constante de experiencias sensoriales interoceptivas, afectivas, kinestésicas propioceptivas, cognitivas y perceptuales (Ikemi, 2005; Ogden & Fisher, 2016).

En un proceso natural, las personas pueden prestar atención a tales experiencias sensoriales y viscerales, y reconocer que comportan un saber implícito, que al ser simbolizado, es decir, explicitado en palabras e imágenes (Gendlin, 1983), guía la toma de decisiones de una forma favorable para el individuo.

Gendlin (1983) sistematizó este proceso dialógico y lo popularizó como una técnica de autoayuda a la que denominó Focusing, que en español se traduce a veces como Enfoque corporal.

El modelo modal de la emoción (Gross, 2014a) y la terapia dialéctica conductual (Linehan, 2015) coinciden en que cada situación atendida y percibida por el individuo comienza por ser evaluada a nivel visceral en función de los objetivos en curso. Esta evaluación es muy general, y opera en forma polar: me gusta-no me gusta, seguro-peligroso, verdad-mentira. El resultado de la valencia activa a continuación una cascada de respuestas fisiológicas, que van seguidas de experiencias subjetivas (cogniciones y afectos) y por último, motoras-comportamentales y expresivas (Gross, 2014b; Linehan, 2015). Este proceso puede (o no) alcanzar la consciencia a partir de las respuestas subjetivas, es decir, podemos reconocer los sentimientos o pensamientos que emergen y las acciones que acarrearán.

Las respuestas fisiológicas pueden sentirse, pero se requiere un tipo especial de atención para vincularlas con la situación que las disparó en primera instancia. En una cultura dualista en la que las personas se desarrollan desconectadas de sus cuerpos, las sensaciones se suelen interpretar como sólo eso: procesos fisiológicos o síntomas físicos, sin comprender cómo están intrínsecamente producidas por el significado psicológico y emocional de un evento (Castellanos, 2022).

Algunas de estas respuestas fisiológicas producidas por la situación son reconocibles por el individuo cuando presta atención a sus sensaciones interoceptivas. Se sienten como sensaciones vagas. Adelantándose a lo que hoy reconoce la neurociencia, Gendlin (1964, citado en Ikemi, 2005) concibió el *experiencing* desde la filosofía, como la capacidad del ser humano de dirigir su atención hacia la zona interna y sentir en el cuerpo el significado implícito

de una situación o problema particular (Gendlin, 1983, 1999). Denominó *experiencing* a este proceso de toma de contacto con cada referente corporal, y acuñó el término *felt-sense*, brillante juego de palabras que se puede traducir como significado-sentido, sensación-sentida o sentido-sentido, en tanto este es un proceso de ir y venir del referente corporal o sensación hacia su significado, un ir y venir entre un saber implícito en el cuerpo y su explicitación mediante símbolos (Siems, 2002; Weiser Cornell, 2016).

La investigación de Gendlin sugirió, y alrededor de un centenar de estudios han corroborado (Pascual-Leone & Yeryomenko, 2017) que el nivel de *experiencing* es un predictor del resultado positivo en psicoterapia. El cambio potencial que se busca en la terapia depende de la profundidad con la que el cliente se involucra en la exploración de sus sensaciones, sentimientos y significados durante la sesión (Weiser Cornell, 2016).

El *experiencing* se estima en relación a la manera en que la persona habla sobre sus asuntos, tanto a nivel del tema como de la forma. La persona tiene un nivel bajo cuando aborda eventos objetivos, externos, hablando de forma rápida, sin pausas. En el nivel medio, la persona habla de experiencias subjetivas en tiempo pasado, sin conectar con las mismas en el momento de la sesión. En el nivel alto (o profundo), el cliente se mete dentro de sí, comienza a procesar la experiencia que se despliega, y descubre nuevos significados o aspectos de la situación. El habla incluye dubitación, pausas, dificultad de encontrar las palabras (Weiser Cornell, 2016). El lenguaje gestual y corporal acompaña las verbalizaciones.

1.1.2. Focusing

Una vez establecida la importancia determinante de un buen nivel de *experiencing*, Gendlin (1983) sistematizó en seis pasos el proceso de toma de contacto con la sensación sentida y lo denominó focusing. Los pasos son: 1. Despejar el espacio, 2. Formar la sensación sentida, 3. Hallar el asidero, 4. Resonar, 5. Preguntar y 6. Recibir y agradecer.

Un proceso de enfoque comienza encontrando un momento favorable para el diálogo interno, en el que se dejan de lado las distracciones y se centra la atención en un tema específico, el cual produce una resonancia o sensación corporal. Al observar pausamente esta sensación, la persona espera hasta encontrar unas primeras palabras que describan su cualidad corporal, (e.g. algo apretado) y posteriormente, deja que emerjan de allí metáforas e imágenes (e.g. como un nudo en mi estómago). Permite el flujo de imágenes, frases y sonidos hasta que se siente que alguna de ellas «calzan» con la sensación, y esto acarrea un alivio en la sensación y un giro en la forma en que se vivía el problema o situación enfocado (Hendricks, 2007a; Weiser Cornell, 2016).

La terapeuta Ann Weiser Cornell ha enriquecido el trabajo con focusing con su propuesta de tratar a la sensación sentida como una parte viva dentro del organismo con la cual se entabla relación desde un yo fuerte y compasivo al que llama «Yo-en-presencia». Aportes al método valiosos son sus «apuntes empáticos» y «sugerencias acolchonadas», intervenciones del terapeuta para ayudar al cliente a relacionarse con su propia sensación sin fusionarse con ella.

Crucial dentro del trabajo enfocando sensaciones sentidas es la idea de que el organismo siempre lleva implicado el siguiente paso en su proceso de vida. Así por ejemplo, sentir sed implica el deseo de ingerir líquidos y saciarse, con el fin de continuar viviendo. Este siguiente paso no es arbitrario ni predeterminado, pero tampoco es algo fijo, supone la apertura hacia una siguiente posibilidad nueva, de manera que formar una sensación sentida permite entrar en conocimiento de aquella dirección que, el organismo «sabe», es la apropiada (Hendricks, 2007a; Weiser Cornell, 2016).

1.1.3. Criterios fundamentales de un buen proceso

La rúbrica para evaluar el acompañamiento considera los criterios que se exponen a continuación:

Confianza. El acompañante debe manejar su lenguaje verbal y no verbal para transmitir seguridad al participante, bajar sus defensas, elevar el *experiencing* y crear el ambiente óptimo para el contacto interno. Incluye usar un tono de voz adecuado, pausas, respiración calmada, contacto visual no intrusivo, postura abierta, expresión atenta, conexión emocional.

Escucha activa. El acompañante escucha el reporte que hace el cliente, e interviene apropiadamente para transmitir que comprende la situación desde la perspectiva del cliente, sin juicios ni interpretaciones. Ofrece resúmenes apropiados.

Formar la sensación. De forma oportuna el acompañante invita al cliente a volcar su atención a la zona interna y observar la resonancia que tiene el tema sobre su cuerpo.

Nombrar el referente. El acompañante invita al cliente a encontrar palabras descriptivas para la vaga sensación física que se hace presente.

Buscar el significado. Intervenciones dirigidas a que el cliente encuentre palabras, imágenes, metáforas o sonidos que traduzcan el significado de la situación.

Estado de yo en presencia. El acompañante se ubica en una consciencia observante y compasiva de sí mismo y del otro, y modela así la relación que el cliente ha de tener hacia su propia experiencia. Esto se expresa en modos de formular las intervenciones que ayudan a la desidentificación.

La perspectiva de la sensación sentida. Intervenciones que buscan comprender a la sensación como una parte viva interna, con una mentalidad, necesidades y temores propios.

El cambio sentido. La explicitación del mensaje contenido en la sensación conlleva un cambio notable en la forma de sentir el cuerpo que se denomina «cambio sentido».

La calidad de la presencia del acompañante. Hay un énfasis en mantener una actitud de presencia amorosa. Bajo el principio de no violencia, el acompañante no empuja el proceso, no juzga, aconseja ni interpreta al cliente.

1.1.4. Teoría humanista del aprendizaje

El humanismo es un paradigma alternativo en educación que se desprende de una epistemología fenomenológica (Untari, 2016), inspirado en las ideas de Maslow (1908-1970), Carl Rogers (1902-1987) y Paulo Freire (1921-1997). Considera al ser humano como un ser consciente y responsable de sus acciones, y en consecuencia, concibe un educando con las habilidades de encontrar un propósito —asignar por sí mismo el sentido y la utilidad de su proceso de aprendizaje—, de automotivarse y de apreciarse a sí mismo (Al-Obaydi, 2021).

El docente actúa como facilitador del proceso de aprendizaje, regido por cinco principios enunciados por Rogers: las personas sienten un deseo natural por aprender; el aprendizaje es significativo cuando es relevante para las necesidades y pasiones del educando y cuando ocurre siguiendo su iniciativa; y finalmente, el aprendizaje se facilita en entornos libres de amenaza (Rogers & Freiberg, 1996; Untari, 2016).

A partir de la teoría humanista del aprendizaje han surgido varios modelos aplicados en la clase: la educación gestáltica o confluyente de Brown, la humanización del aula de Miller, el aprendizaje activo de Silberman, el aprendizaje y la enseñanza cuánticos de Deporter y Jenses, el aprendizaje acelerado de Meier (Untari, 2016), entre otros.

1.1.5. Modelo de educación confluyente

El modelo pedagógico confluyente se basa en la teoría humanista del aprendizaje y el socioconstructivismo-conectivismo. La educación confluyente consiste en «la integración o flujo conjunto de los elementos afectivos y cognitivos en el aprendizaje individual y grupal» (Brown, 1972, p. 1).

El estudiante asimila el conocimiento de una forma experiencial acercada a su realidad, bajo el principio: «aquello que no se relaciona con la vida no es importante» (Instituto Tecnológico de Desarrollo Humano CRE-SER, 2020). Las actividades de la mente fluyen junto a la gama de vivencias sensoriales, afectivas y valóricas que surgen antes, durante y después del contacto con el tema.

La educación confluyente expresa una visión integral y no violenta que busca que el conocimiento sea relevante (Trujillo Segoviano, 2014). Además, propicia el desarrollo de la percepción y la transformación de la consciencia, al tiempo que honra la diferencia y heterogeneidad de cada grupo humano (Arteaga, 2013).

1.1.6. Metodología experiencial

La educación tradicional se centra en la adquisición de conocimiento cognitivo. La perspectiva humanista cuestiona esa mirada y propone que gran parte del aprendizaje se logra a través del hacer (Rogers & Freiberg, 1996), o mejor expresado, del experimentar: el conocimiento «se crea a través de la transformación de la experiencia» (Kolb, 1984, p. 38).

La facilitación implica facultar a los participantes a aprender en un grupo experiencial en el que personas adultas se han involucrado activa y conscientemente, con todos los aspectos de su ser. Esta modalidad de trabajo tiene sus orígenes en los grupos-T de Kurt Lewin, y ha sido empleada en todo el mundo para llevar adelante un gran espectro de procesos en el campo de la psicoterapia, el entrenamiento y el crecimiento personal. Lo que tienen en común los grupos experienciales es que el aprendizaje está basado en la autodirección, el carácter total del involucramiento y el ejercicio autónomo de la inteligencia, la libertad de elección y la motivación (Heron, 1999).

La metodología experiencial aplicada en la facilitación del crecimiento personal y la psicoterapia, parte de la premisa rogeriana de que el aprendizaje es necesariamente autodirigido, el intento de enseñar algo a otra persona es estéril, sólo influye en su conducta aquello que la persona descubre por sí misma (Rogers, 1981). Los procesos de enseñanza-aprendizaje experienciales se caracterizan, de acuerdo a Heron (1999) por:

- **Facilitación del auto-aprendizaje:** El foco de preocupación está en el cómo aprende la gente (no en cómo se le enseña a la gente) y cómo generar ese proceso, con la mayor responsabilidad puesta sobre el estudiante.
- **Aprendizaje multimodal:** Hay cuatro modalidades de aprendizaje distintas y complementarias entre sí que se desarrollan en un proceso expansivo que comienza con 1. la vivencia de ejercicios en encuentros cara a cara (aprendizaje experiencial), 2. la significación personal o traducción de lo vivido utilizando testimonios, imágenes y metáforas (aprendizaje intuitivo), 3. la construcción teórica mediante el trabajo colaborativo, la investigación y la clase magistral (aprendizaje conceptual), para terminar con 4. la puesta del conocimiento en acción (aprendizaje práctico).

- **Principio holístico:** La totalidad de la persona está involucrada en el aprendizaje. El diseño curricular es integral, no solo atiende al intelecto de las personas, sino a sus cuerpos, afectividad, motivación, espíritu, pertenencia e interacción sociocultural, política, cultural, etc., reconociendo y honrando la influencia de cada aspecto vital sobre los demás (Kurtz, 2015).
- **Interrelación con el equipo:** Educar personas significa apoyar su autodirección para conocer el contenido de cada disciplina, en aprender cómo aprender tal contenido, y en saber reconocer si lo han aprehendido. El estudiante coopera en la planificación de las actividades, la retroalimentación, el trabajo con pares y la evaluación.

1.1.7. Constructivismo

La teoría constructivista de la educación de Lev Vygotsky explica el carácter intrínsecamente social de la persona. Las funciones psicológicas superiores del individuo son definidas durante el desarrollo por el contexto cultural y social. Aprender es conocer dentro de un marco de interacciones, empleando el lenguaje como instrumento esencial, tanto en lo intra como en lo interpersonal, con el que el individuo construye su conocimiento —construye, no reproduce— (De Rosa, 2018).

En la visión vygotsiana se propone que la relación social segura permite el establecimiento de una zona de desarrollo próximo (ZDP), es decir, gracias a la interacción y ayuda de otros la persona resuelve, desarrolla y alcanza niveles superiores a los que lograría por sí solo. El docente es un facilitador que promueve el avance, la colaboración y la autorregulación con el fin de «crear, obtener y comunicar sentido» (Cortijo Jacomino & Saltos, 2015).

1.1.8. Pedagogía sociocrítica

La vida en las sociedades contemporáneas, a nivel global, se ve amenazada por los avances tecnológicos, la inequidad y las presiones del capitalismo, la rápida obsolescencia del conocimiento, la pérdida de las instituciones que eran fuente de identidad y pertinencia, el caos y la incertidumbre. Estos y otros desafíos imponen la necesidad de un cambio paradigmático en el modo en el que se educa a la población, en la medida en que la educación tradicional solamente ahonda la disociación entre escuela y sociedad (De Zubiría Samper, 2018).

La Escuela de Frankfurt y Habermas cuestionan el deterioro de la humanidad del poscapitalismo y propugnan la importancia de la ética, la democracia y la política. Su teoría

crítica conduce a cuestionar la función, los fines y la naturaleza misma de la educación tradicional y exige un nuevo rumbo: el desarrollo de la capacidad autorreflexiva en el estudiante que le permita transformarse a sí mismo y a su mundo social. Para salir de su estado de enajenamiento y habitar «el mundo de la vida», la humanidad requiere una acción intencional, respetuosa de las normas, capaz de cambiar «las armas por las palabras» para lograr acuerdos entre los miembros de la sociedad (Duarte & Peñaloza, 2014).

La educación se considera inseparable de la realidad social y por lo tanto, es un hecho político cuyo propósito es que los individuos reflexionen, se concienticen y actúen para superar los problemas de sus comunidades empleando la investigación, el diálogo de saberes, el desarrollo de estrategias y la interacción comunicativa (Unzueta Morales, 2011).

La ética es un asunto que concierne a la par al individuo y a la especie, de acuerdo a Morin «todo desarrollo verdaderamente humano debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana» (1999, p. 4).

1.2 Proceso investigativo metodológico

Aspirando a responder a un problema práctico en el campo educativo, y acercarse a realidades intersubjetivas, esta investigación se realizó con un enfoque mixto, el cual combina métodos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para obtener una comprensión más completa de un fenómeno (Arias, 2012; Hernández et al., 2014).

El tipo de investigación es descriptivo-proyectivo, en tanto caracteriza una problemática y propone una respuesta a la misma.

Se efectuó un análisis comparativo post facto de las calificaciones obtenidas en el trabajo final, que consiste en un acompañamiento a un cliente invitado por los estudiantes del semestre 2022-2, quienes cursaron la materia bajo el modelo pedagógico anterior, y los estudiantes del semestre 2023-1, con quienes se aplicó el nuevo modelo pedagógico.

La muestra fueron los estudiantes de segundo semestre de la Tecnología en Desarrollo Humano del Instituto CRE-SER, 22 en total, divididos en 17 que cursaron durante el semestre 2022-2, y 5 cursando el semestre 2023-1. Para la investigación cuantitativa se trabajó con la población total. Para la investigación cualitativa se seleccionaron informantes.

1.2.1. Métodos, técnicas e instrumentos

Se emplearon técnicas cualitativas como la observación y la entrevista para caracterizar la problemática y apreciar el impacto del nuevo modelo. La técnica cuantitativa aplicada fue el análisis de los puntajes obtenidos por los estudiantes.

Los estudiantes del segundo semestre demuestran sus logros de aprendizaje procedimental durante un acompañamiento a un cliente invitado en el que aplican focusing. Se evalúa el desempeño mediante una rúbrica que operacionaliza criterios teóricos y técnicos para convertirlos en indicadores medibles a calificarse sobre 10, como lo muestra la Tabla 1.

El grupo que cursó la asignatura cuando se detectó la problemática (2022-2) estaba conformado por 17 estudiantes (14 mujeres y 3 hombres). El grupo con el cual se introdujo el nuevo modelo (2023-1) consta de 8 estudiantes. Se decidió excluir para la muestra los resultados de dos estudiantes que presentan dificultades en su desempeño global en la carrera y están en proceso de retiro y los de una tercera estudiante cuyo desempeño se vio afectado por circunstancias del cliente, de allí que se presentan los resultados de 5 estudiantes (4 mujeres y 1 hombre).

Tabla 1

Rúbrica de evaluación del acompañamiento realizado por el estudiante

Indicadores	Puntos
Recursos para crear un clima de confianza	0,50
Escucha activa del reporte	0,50
Resumen ofrecido que indica comprensión	0,50
Invitaciones para formar la sensación	0,50
Invitaciones a hacer pausas o a quedarse con la sensación	1,00
Apuntes empáticos que ayudan a observar la sensación como una parte (yo en presencia)	1,00
Intervenciones para nombrar el indicador o referente corporal	1,00
Intervenciones para ayudar a encontrar el significado de la sensación o asidero	2,00
Apuntes empáticos que ayudan a entender la perspectiva de la sensación sentida	1,00
Pregunta o sugerencia acolchonada en el momento adecuado	1,00
Intervenciones para indagar si hubo un cambio en la sensación interna	0,50
Evaluación subjetiva del desempeño por parte de la docente	0,50
Total	10,00

Fuente: Elaboración propia (2022).

Para el análisis cuantitativo, se tomaron los datos de documentos electrónicos en posesión de la docente, a saber: las transcripciones de los acompañamientos realizados, junto con la correspondiente rúbrica de evaluación. Los puntajes obtenidos se vaciaron en una hoja Excel y posteriormente se hizo un análisis comparativo ítem por ítem, y global.

De forma complementaria, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco estudiantes, tres del grupo más grande y dos del grupo más pequeño, una de las cuales repitió la asignatura. La información levantada buscó arrojar una luz sobre los resultados cualitativos y ahondar en la valoración de los resultados.

1.3 Análisis de resultados

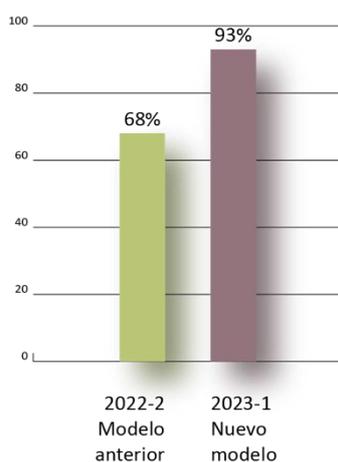
Los puntajes netos obtenidos que evalúan el desempeño de los estudiantes durante un acompañamiento se expresaron en porcentajes por cada indicador (ver Tablas 2 y 3), y se obtuvieron los promedios correspondientes. En la Tabla 4 se compara el promedio de resultados en porcentajes y se calcula la tasa de crecimiento.

Los resultados del grupo del semestre 2022-2 muestran un manejo de insuficiente a regular de los recursos para generar confianza (68,24%) y de las intervenciones dirigidas a captar el significado de la sensación sentida (70,88%); ambos indicadores constituyen lo esencial en esta práctica. Se observa un déficit preocupante en el ejercicio de escucha activa del reporte del cliente (25,88%) y su correspondiente resumen (31,18%). Los puntajes más altos expresan que los pasos iniciales del Focusing —invitar a formar la sensación (88,24%), nombrar el referente (89,41%)— y el paso final —averiguar si cambió la sensación corporal—, se han integrado.

Los resultados del grupo del semestre 2023-1 refleja un crecimiento global del 38% con relación al semestre previo (Figura 1, Tabla 4). El 74% de estudiantes comprenden la importancia de escuchar activamente el reporte y el 80% ofrece su resumen para proceder a enfocar sobre el tema planteado, lo cual representa una tasa de crecimiento del 185% en relación al semestre anterior.

Figura 1

Resultado global en porcentajes

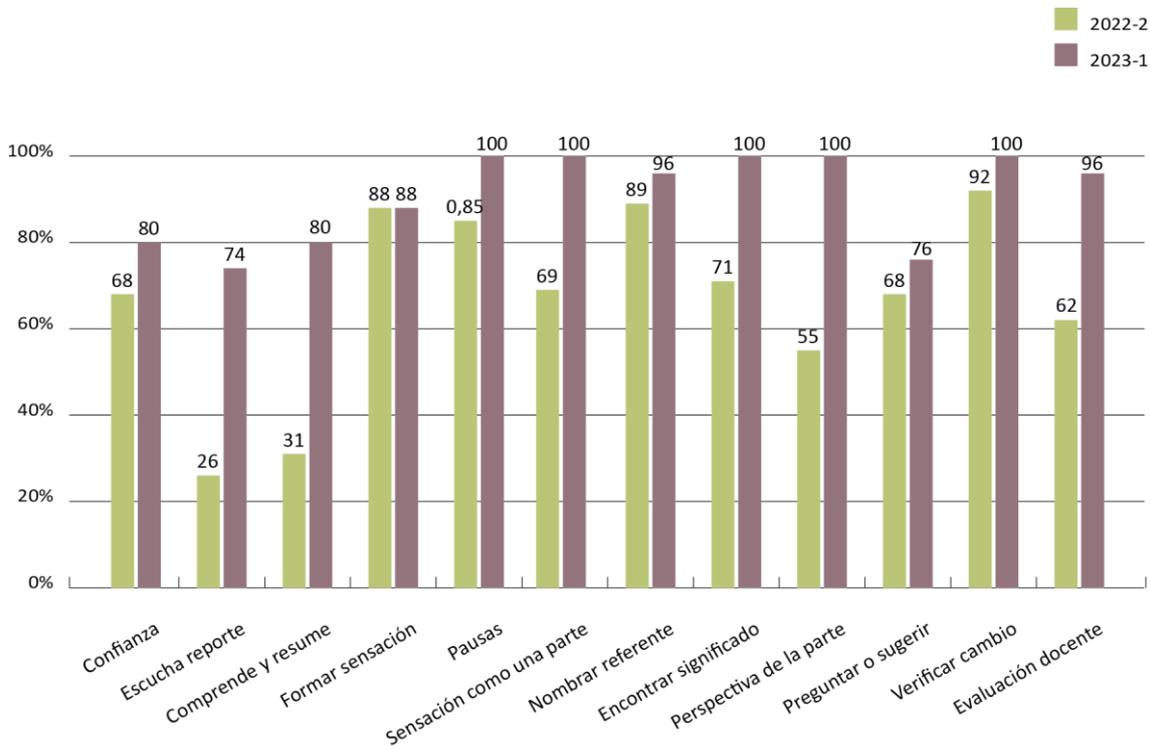


Si bien todos los indicadores suben, es relevante mencionar que las intervenciones dirigidas a entender el significado de la sensación sentida se incrementan en un 41%. El concepto de yo en presencia, y los apuntes empáticos utilizados para lograrlo se efectúan en todos los casos.

Se observa que el cambio de modelo pedagógico incide positivamente en cada uno de los indicadores (Figura 2).

Figura 2

Comparación de resultados promedio por indicador, en porcentajes



Finalmente, cabe mencionar que a partir del análisis cuantitativo se repara en la necesidad de refinar el diseño de la rúbrica determinando en cada indicador las distintas categorías de resultados y su calificación proporcional.

Tabla 2

Porcentajes de rendimiento por indicador, obtenidos por los estudiantes de Desarrollo Corporal II, semestre 2022-2

Indicadores	Estudiantes																	Promedio
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Recursos para crear un clima de confianza	30	50	30	100	80	50	50	50	40	60	100	100	100	100	60	60	100	68,24%
Escucha activa del reporte	20	0	70	0	20	20	0	0	0	0	30	20	20	100	20	20	100	25,88%
Resumen ofrecido que indica comprensión	50	0	0	0	50	50	0	0	0	0	0	50	50	80	50	50	100	31,18%
Invitaciones para formar la sensación	20	100	100	100	100	80	60	100	80	100	60	100	100	100	100	100	100	88,24%
Invitaciones a hacer pausas o a quedarse con la sensación	0	100	100	100	100	100	100	100	100	100	0	70	70	100	100	100	100	84,71%
Apuntes empáticos que ayudan a observar la sensación como una parte	20	70	60	0	100	80	80	70	80	100	0	60	60	100	100	100	100	69,41%
Intervenciones para nombrar el indicador o referente corporal	40	80	80	100	100	80	80	100	100	100	60	100	100	100	100	100	100	89,41%
Intervenciones para ayudar a encontrar el significado de la sensación o asidero	70	100	100	100	0	75	60	50	100	50	50	75	75	100	0	100	100	70,88%
Apuntes empáticos que ayudan a entender la perspectiva de la sensación sentida	20	80	60	75	0	25	50	50	50	0	100	75	75	70	0	100	100	54,71%
Pregunta o sugerencia acolchonada en el momento adecuado	20	100	100	75	40	60	70	100	80	30	0	50	50	80	100	100	100	67,94%
Intervenciones para indagar si hubo un cambio en la sensación interna	100	100	100	100	100	100	80	80	100	40	100	100	100	60	100	100	100	91,76%
Evaluación subjetiva del desempeño por parte de la docente	40	50	40	50	60	30	40	60	50	60	60	100	100	80	40	100	100	62,35%
Nota final	37	78	77	73	55	66	62	67	75	56	44	74	50	91	59	92	100	67,60%

Tabla 3

Porcentajes de rendimiento por indicador, obtenidos por los estudiantes de Desarrollo Corporal II, semestre 2023-1

Indicadores	Estudiantes	1	2	3	4	5	Promedio
Recursos para crear un clima de confianza		100	0	100	100	100	80,00%
Escucha activa del reporte		0	70	100	100	100	74,00%
Resumen ofrecido que indica comprensión		0	100	100	100	100	80,00%
Invitaciones para formar la sensación		70	70	100	100	100	88,00%
Invitaciones a hacer pausas o a quedarse con la sensación		100	100	100	100	100	100,00%
Apuntes empáticos que ayudan a observar la sensación como una parte (yo en presencia)		100	100	100	100	100	100,00%
Intervenciones para nombrar el indicador o referente corporal		100	80	100	100	100	96,00%
Intervenciones para ayudar a encontrar el significado de la sensación o asidero		100	100	100	100	100	100,00%
Apuntes empáticos que ayudan a entender la perspectiva de la sensación sentida		100	100	100	100	100	100,00%
Pregunta o sugerencia acolchonada en el momento adecuado		100	80	100	100	0	76,00%
Intervenciones para indagar si hubo un cambio en la sensación interna		100	100	100	100	100	100,00%
Evaluación subjetiva del desempeño por parte de la docente		80	100	100	100	100	96,00%
Nota final		89	88	100	100	90	93,00%

Tabla 4*Análisis comparativo de resultados en porcentajes y tasa de crecimiento*

Indicadores	Promedio 2022-2	Promedio 2023-1	Tasa de crecimiento
Recursos para crear un clima de confianza	0,68	0,80	17,24%
Escucha activa del reporte	0,26	0,74	185,91%
Resumen ofrecido que indica comprensión	0,31	0,80	156,60%
Invitaciones para formar la sensación	0,88	0,88	-0,27%
Invitaciones a hacer pausas o a quedarse con la sensación	0,85	1,00	18,06%
Apuntes empáticos que ayudan a observar la sensación como una parte (yo en presencia)	0,69	1,00	44,07%
Intervenciones para nombrar el indicador o referente corporal	0,89	0,96	7,37%
Intervenciones para ayudar a encontrar el significado de la sensación o asidero	0,71	1,00	41,08%
Apuntes empáticos que ayudan a entender la perspectiva de la sensación sentida	0,55	1,00	82,80%
Pregunta o sugerencia acolchonada en el momento adecuado	0,68	0,76	11,86%
Intervenciones para indagar si hubo un cambio en la sensación interna	0,92	1,00	8,97%
Evaluación subjetiva del desempeño por parte de la docente	0,62	0,96	53,96%
Nota final	0,68	0,93	38,02%

Tabla 5*Guion de entrevista semiestructurada*

Preguntas	
1. Para ti, ¿qué es lo central de la clase de Desarrollo Corporal?	4. Menciona tu recuerdo más relevante de la clase.
2. De la metodología aplicada en la enseñanza, puedes mencionar ¿Qué es lo que te sirvió más para aprender? ¿Algo dificultó el aprendizaje?	5. ¿Qué crees que debería incluirse o cambiarse para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje?
3. ¿Sientes que en clase pudiste experimentar, al menos una vez, un Focusing siendo acompañado por otra persona?	6. ¿Tuvo alguna utilidad para ti seguir este curso?

En el aspecto cualitativo de la investigación, se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas a cinco estudiantes, con base en el guion de seis preguntas que se muestra en la Tabla 5. Dada la diferente proporción numérica de los grupos, se entrevistó a tres estudiantes (dos mujeres y un hombre) del semestre 2022-2 (modelo anterior), a uno del semestre 2023-1 (modelo nuevo), y a una estudiante que repitió la materia y asistió a ambos.

La primera pregunta consultaba al estudiante cuál es, a su criterio, el objetivo fundamental de la materia de Desarrollo Corporal. Los cinco coinciden en que la materia persigue el aprender a tener conciencia de las sensaciones corporales y su significado, con una diferencia importante: sólo un estudiante del modelo nuevo menciona como central el logro de un *experiencing* alto en el terapeuta como condición para hacer acompañamiento.

Los cinco estudiantes coinciden en que lo que más les sirvió para el aprendizaje en términos de metodología fue presenciar en directo la realización de un acompañamiento. Cabe mencionar aquí que los estudiantes del modelo anterior tuvieron una sola oportunidad, los del segundo modelo asistieron a cinco acompañamientos individuales en clase y, además, tres estudiantes fueron atendidos fuera del horario y las grabaciones de los procesos fueron compartidas, con previo consentimiento del participante, como material de estudio. No se constató en la entrevista ni anteriormente si el material fue visualizado.

Los estudiantes del modelo anterior, que hacían prácticas en parejas después de la explicación teórica, comentaron que les faltaba guía durante el proceso y retroalimentación posterior: «No sabíamos poner en práctica los modelos que planteaba el libro, pero no dijimos nada [...], nos faltó interés o compromiso». «No sé si hago bien».

Los estudiantes del modelo anterior expresaron un conflicto con el texto base que se empleó. Algunos manifiestan haber leído todo y, sin embargo, sentirse perdidos a la hora de practicar, puesto que los procesos fluyen y toman un curso que no se ajusta a la guía y no saben qué hacer. Un estudiante del modelo nuevo considera que esas lecturas son demasiado extensas, aprecia los materiales creados por la docente y cree que pueden ofrecerse materiales muy puntuales y resumidos, reducir la carga teórica y practicar más.

Cuando se les preguntó si habían experimentado el focusing, se evidencia la diferencia entre ambos grupos. En el modelo anterior, una estudiante no está segura: «me queda la duda, no sé si eso es focusing», otra comparte que en su preocupación por haberse quedado a supletorio buscó la ayuda de una compañera de un nivel superior y puso mucho de su parte y sólo entonces pudo vivir y entender; únicamente el tercer entrevistado afirmó haber sentido

«ese momento 'ajá'¹». Los dos estudiantes del nuevo modelo experimentaron focusing siendo acompañados por la docente, pero no lograron replicar la experiencia con sus compañeros por falta de oportunidad.

La pregunta sobre un recuerdo relevante buscaba reforzar el entendimiento sobre lo que fue más útil. Los estudiantes testimonian cómo se aprende a través de la vivencia directa en el encuentro persona a persona, tanto en el trabajo con sus pares, con invitados o en el contacto con la docente:

- «Una locura el saber hay algo en mi organismo que me está hablando, que está conectado y tiene que ver con lo que me está pasando. En un trabajo en pareja yo seguía los pasos, la persona sentía la presencia de una cosa literal, una masa allí dentro. La persona fue muy auténtica. Yo no creía que causó impacto [...], después me llamó mi compañera llorando, de tan movida» (informante 1).
- «Mientras acompañaba a mi compañero, veía movimientos espontáneos en su cuerpo que surgían del trabajo. Me impactó bastante» (informante 3).
- «Trabajar con un invitado fue muy revelador, la empatía con la persona me marcó. Es una gran responsabilidad, por lo poderoso de la experiencia» (informante 4).
- «En el acompañamiento contigo salieron cosas que creía haber superado y me di cuenta de mucho de lo que me ocurre» (informante 5).

En la pregunta sobre qué podría incluirse o cambiar en la metodología, los cinco estudiantes recomiendan incrementar el tiempo destinado a la práctica: entre pares, prácticas frente al docente para recibir retroalimentación, con invitados, incluso sugieren crear grupos de estudio permanentes. «Menos teoría, materiales más puntuales y mucha más práctica» (informante 4). «Más clases presenciales» (informante 5).

Para cerrar, al preguntarles qué se han llevado de la clase, tres estudiantes manifiestan haber incorporado el hábito de atender a su cuerpo para conocerse a sí mismas. «He aprendido a dejar que mi cuerpo exprese lo que estoy sintiendo y preguntarme ¿me estoy sintiendo cómoda?, ¿qué me pasa?, y dejar que el cuerpo me diga. Ya me doy cuenta de lo que me está pasando» (informante 5).

El testimonio de los estudiantes entrevistados reafirma lo observado previamente respecto a la dificultad de pasar de lo teórico-conceptual a la práctica. El proceso correcto es el inverso: la persona ha de vivir en carne propia la experiencia del acompañamiento, en lo posible de manera presencial, cuerpo a cuerpo, y además observar el proceso repetirse con

¹ Refiere el momento en que, durante la práctica de Focusing, se siente que lo que se dice en palabras nombra con precisión el significado sentido.

sus múltiples e irrepetibles variaciones antes de poder construir y asimilar conceptos. Sólo este proceso conduce al paso final que es la capacidad de replicarlo.

Las entrevistas pusieron luz en un aspecto que no había sido considerado en el análisis inicial: el tema de la retroalimentación. Para dar respuesta a esta necesidad, en el modelo propuesto se incorporó el juego de roles con retroalimentación inmediata.

Bajo la afirmación anterior es posible pensar, adicionalmente, en el manejo de los materiales de lectura. Es posible que, en un inicio, los libros sobre Focusing confundan más de lo que aclaran. Se debe intentar iniciar el trabajo a partir de la experiencia vivida y de guías concretas, puntuales y sólo hacia el final del curso poner al estudiante en contacto con los textos, bajo el presupuesto de que en este punto el estudiante tendrá elementos para comprender lo que allí se expone de manera cabal, ya que su experiencia otorga significado a lo teórico.

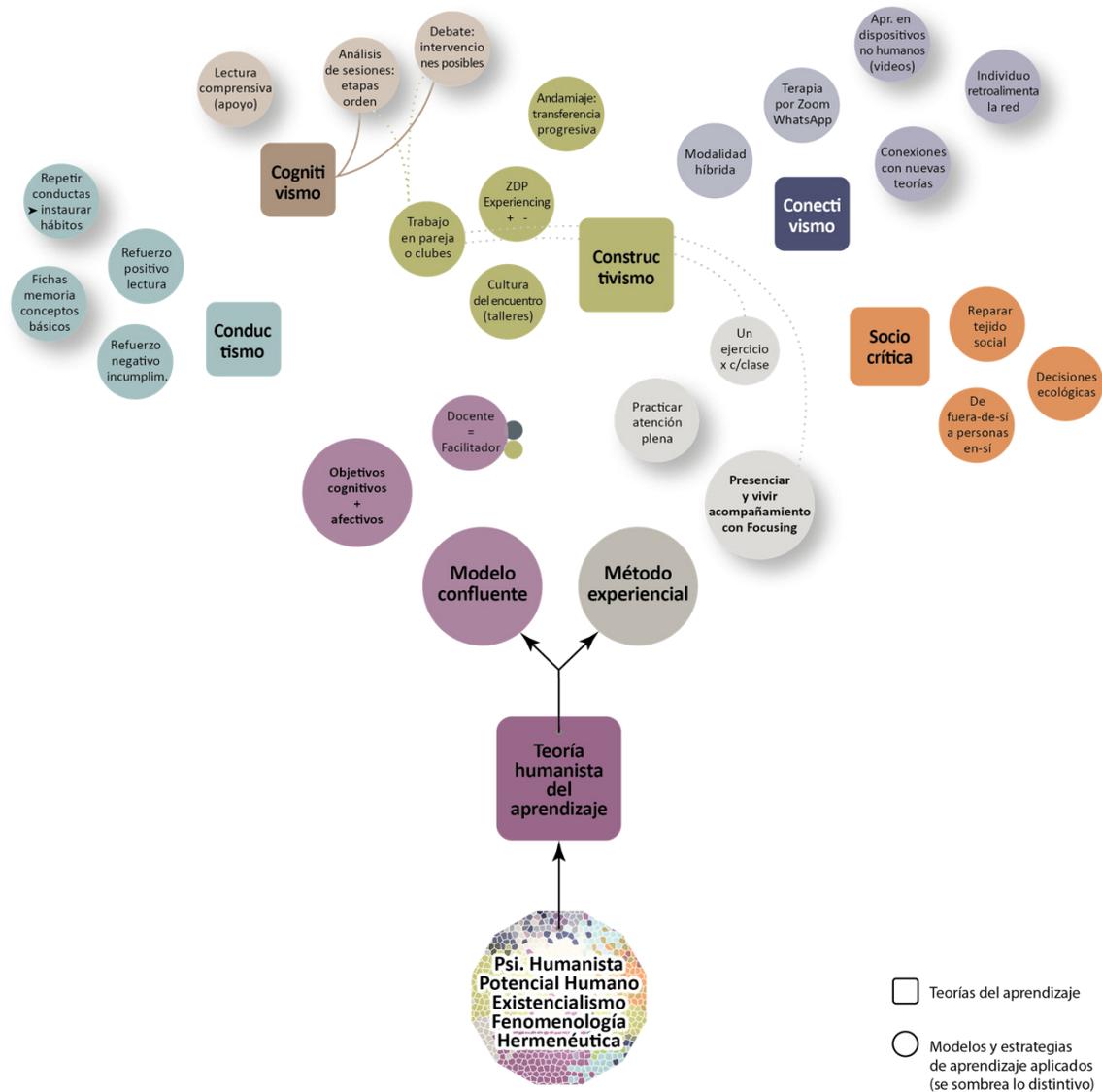
CAPÍTULO II: PROPUESTA MODELO PEDAGÓGICO

2.1 Fundamentos teóricos aplicados

Inspirado en la teoría humanista del aprendizaje, se propone un modelo pedagógico fundamentalmente confluyente-experiencial, y sin embargo ecléctico, puesto que combina elementos de las distintas teorías de aprendizaje y modelos en procura de los mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Figura 3).

Figura 3

Fundamentos teóricos aplicados



El modelo confluyente se aplica desde la concepción de los objetivos cognitivos y afectivos como del rol del docente como facilitador. Aplicando la metodología experiencial, la propuesta contempla en cada sesión de clase 20 minutos destinados a estados de atención plena; a lo que se suma una secuencia de oportunidades de vivir el Focusing con un andamiaje progresivo: presenciar y vivir 1. acompañamientos profesionales brindados por la docente u otros asistentes a cada uno de los estudiantes; 2. varias prácticas de acompañamiento entre pares; para terminar con 3. un acompañamiento del estudiante a un cliente invitado.

Los datos recogidos en la investigación apuntan a la necesidad del estudiante de ser retroalimentado en sus prácticas. Con este fin, la propuesta introduce el juego de roles comentado paso a paso, como una estrategia que se intercala con la secuencia descrita anteriormente.

Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje está basado en el trabajo colaborativo de inspiración constructivista. Las prácticas de acompañamiento se cumplen entre parejas y clubes de 3-5 personas. Al respecto, es fundamental señalar que desde el inicio de la carrera, cada grupo atraviesa un proceso de inclusión, confrontación y afecto. La calidad de vínculos que se establecen entre los compañeros y el foco puesto en la creación de un ambiente favorable regido por la presencia amorosa y el principio de no violencia dan viabilidad al modelo pedagógico propuesto. Ese entorno seguro permite que estudiantes con diferentes niveles de *experiencing* y de habilidades cognitivas se entreguen al trabajo, transiten la zona de desarrollo proximal y desarrollen sus potencialidades apoyándose mutuamente.

Esta asignatura se imparte en modalidad híbrida. El modelo propuesto ha incorporado la visión conectivista al conectar la teoría del focusing con teorías neurocientíficas sobre la emoción de última generación y pone al estudiante a navegar la red y entrar en contacto con voces y expositores que aportan a la comprensión de este tipo de trabajo. Por último, pero no menos importante, es el hecho de que los acompañamientos que se realizan están siendo filmados y con ellos se construye un repositorio digital en el cual el estudiante puede aprender por sí mismo y retroalimentar la red, puesto que cada video está conectado con un foro donde se dejan testimonios y se plantean preguntas.

Para la consecución de los objetivos cognitivos se consideran estrategias cognitivistas para apoyar la lectura comprensiva. Cada semana el estudiante encuentra sus materiales teóricos en línea y desarrolla cuestionarios (sin calificación y repetibles sin límite) dirigidos a sistematizar las ideas clave. En un nivel más alto de desarrollo cognitivo, se plantea como tarea el análisis de las sesiones de acompañamiento para que el estudiante discrimine las etapas e intervenciones correspondientes, generalice lo aprendido en un protocolo de trabajo, y finalmente, sea capaz de debatir la oportunidad de las variadas intervenciones del terapeuta.

El modelo se apoya en estrategias conductuales en el trabajo asincrónico. Se refuerza positivamente el cumplimiento de la lectura, la repetición del hábito de la autoobservación y se ofrecen recursos para la memorización de conceptos básicos.

Para concluir, no solo el presente modelo pedagógico sino toda la concepción de la Tecnología en Desarrollo Humano es sociocrítica en cuanto ofrece una respuesta al estado actual de enajenación humana. Pretende devolver a las personas al contacto consigo mismas, al darse cuenta de las dimensiones de su experiencia presente con énfasis en el cuerpo, ese gran ausente; para favorecer una toma de decisiones más ecológica y la reparación del tejido social y la promoción de la salud integral.

2.2 Descripción de la propuesta

2.2.1. Contextualización de la institución educativa y/o del área del conocimiento

El Instituto Tecnológico Superior de Desarrollo Humano CRE-SER está ubicado en la ciudad de Quito, Ecuador. Oferta carreras innovadoras y pertinentes, dos de ellas únicas en el contexto nacional —Desarrollo Humano y Lengua de Señas— que se caracterizan por preparar al estudiante para generar espacios probados de cambio personal y social bajo los principios de la Psicología Humanista.

La carrera de Tecnólogo en Desarrollo Humano Personal y Social del Instituto CRE-SER se basa en los principios de integración, no violencia y autorregulación orgánica. Plantea que toda persona tiende naturalmente al crecimiento y el desarrollo de sus capacidades siempre que encuentra el ambiente favorable para ello: la interacción respetuosa, auténtica y empática con el otro y con la naturaleza. Así mismo, considera al ser humano libre y responsable de su existencia. Desde esta visión filosófica, el graduado de la tecnología en Desarrollo Humano Personal y Social estará habilitado para:

reconocer los fundamentos que sustentan la Teoría del Desarrollo Personal y su relación con la psicoterapia; [...] valorar el modelo septadimensional de crecimiento personal consiguiendo un progreso individual y/o grupal, un equilibrio corporal, sensorial, emocional, transpersonal por medio de sus etapas: Inclusión, Confrontación y Afecto; desarrollar procesos de acompañamiento individual [...] que permitan el desbloqueo emocional y la superación personal por medio de la motivación sostenida; y [realizar] procesos de acompañamiento grupal identificando las particularidades de cada caso que permitan comunicación efectiva, trabajo en equipo y la superación por medio de la motivación sostenida» (Instituto Tecnológico de Desarrollo Humano CRE-SER, 2019).

Los estudiantes del Instituto CRE-SER son hombres y mujeres cuyas edades oscilan entre los 21 hasta los 65 años, siendo 35 la media de edad. Aproximadamente el 54% están cursando su segunda carrera profesional y requieren herramientas para mejorar su desempeño, el otro 46% corresponde a personas con vocación para el acompañamiento emocional, interesadas en hacer un proceso personal. Las profesiones más comunes de los estudiantes son: psicología, docencia, consejería, entre otros. El grupo se ubica en un nivel socioeconómico medio, por lo tanto, cuentan con acceso a una infraestructura suficiente para el trabajo en el aula, así como las destrezas para el manejo de la tecnología.

El grupo humano se caracteriza por su diversidad. En cuanto al nivel de escolaridad, los alumnos pueden ser bachilleres, haber cursado o estar cursando tercer o cuarto nivel de educación superior. La mayoría residen en Quito, pero un porcentaje de aproximadamente el 30% residen en otras provincias o fuera del país. Predomina el sexo femenino en un 80%.

El Instituto CRE-SER operaba desde 2012 en modalidad semipresencial, para lo cual incorporó la plataforma Moodle y desde 2022 el entorno virtual migró a la plataforma Q10. Durante la pandemia las clases se impartieron en modalidad online y desde finales de 2021, en modalidad híbrida. Desde el semestre 2022-2 es 100% presencial la asignatura de laboratorio denominada Sistemas Residentes, las asignaturas de la trayectoria terapéutica tienen un 25% de clases presenciales, mientras que las asignaturas teóricas se mantienen 100% online.

2.2.2. Fundamentos teóricos en las dimensiones:

Pedagogía y teorías del aprendizaje

Durkheim distinguió educación de pedagogía. La educación es la acción, consciente o inconsciente, ejercida sobre los niños por parte de padres y maestros para entrenarlos en su adaptación al ambiente y su supervivencia. La pedagogía es la teoría de tal práctica, la construcción de un discurso a partir de una reflexión sobre las prácticas, procesos y finalidades de los sistemas educativos (Avila, 2018).

La pedagogía es la ciencia aplicada que se ocupa de descubrir las regularidades, establecer principios, leyes y categorías que permiten la planificación, el gobierno y la organización del proceso educativo formal y no formal para la formación del educando; tanto para la asimilación del legado histórico-cultural acumulado por la humanidad (Mato Tamayo et al., 2019, p. 123) como para la producción de conocimiento.

Las teorías del aprendizaje son investigaciones científicamente ejecutadas cuyos resultados, sin llegar a alcanzar el estatus de ley, ofrecen distintas perspectivas psicológicas sobre el desarrollo humano y el proceso de aprender reconocidas por la comunidad científica. Las más conocidas son las teorías conductista, constructivista, cognitivista y conectivista.

Menos difundida es la teoría humanista del aprendizaje, que inspira el modelo educativo del Instituto CRE-SER.

2.2.3. Proyecciones de la didáctica:

Estrategias metodológicas

La didáctica, definida por Comenio como «el arte de enseñar todo a todos», es la disciplina que se ocupa de los métodos, estrategias y técnicas empleadas para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Asprelli, 2012) en entornos organizados de relación y comunicación intencionados en los que se aplicarán: objetivos, contenidos, metodología, recursos y formas de evaluación (Cortijo et al., 2015).

En congruencia con los principios humanistas, la didáctica en CRE-SER emplea la metodología experiencial-confluente. El presente modelo sigue esta línea con innovaciones que se expondrán más adelante.

2.2.4. Proyecciones curriculares: estructura, interrelaciones disciplinares, transdisciplinariedad

La Tecnología en Desarrollo Humano se ubica en un tercer nivel tecnológico superior, dentro del campo amplio del conocimiento Artes y Humanidades, el campo específico Humanidades y el campo detallado Filosofía. A nivel macrocurricular, se perfila un profesional que hace acompañamiento terapéutico individual aplicando Terapia Gestalt Integrativa, y que diseña y ejecuta talleres de desarrollo interpersonal con grupos, familias e instituciones aplicando el Modelo Septadimensional de Desarrollo Personal (Varas Santander, 2015).

A nivel mesocurricular, la malla contempla 30 asignaturas a impartirse en cinco semestres. Seis pertenecen a la unidad básica, dedicada a la base teórica de la carrera. Dos forman la unidad de integración curricular, donde se realizan proyectos. Conforman la unidad profesional las restantes veinte y dos asignaturas, enfocadas en el acompañamiento y la facilitación grupal.

El presente proyecto se concentra en el nivel de concreción microcurricular de la asignatura de Desarrollo Corporal II. Los contenidos y destrezas que aquí se trabajan son de importancia transversal, puesto que son la base para la ejecución del resto de métodos y técnicas que se imparten en la carrera.

Dos disciplinas guardan interrelación con los temas que aborda esta asignatura: Terapia Rogeriana, que se aborda en la asignatura de Desarrollo Humanístico I, y Gestalt, tema de Desarrollo Humanístico II. El estudiante requiere emplear las destrezas de la escucha activa y el diálogo de partes dentro del Focusing. Además, en esta asignatura se creará un espacio

para la práctica de estudiantes de cuarto nivel, que brindarán acompañamiento individual en la cuarta sesión de clase, ejercicio que tributará a sus horas de Prácticas Preprofesionales.

El diseño microcurricular está organizado en seis unidades temáticas que abordan los contenidos nucleares de la asignatura, a lo largo de nueve sesiones. Se presentan el programa analítico propuesto, mismo que recoge los «objetivos, contenidos recursos, forma de evaluación, bibliografía y cronograma de actividades» (Cortijo et al., 2015) y el sílabo que detalla la programación de cada clase.

2.2.5. Propuesta de estrategias metodológicas para desarrollar el área del conocimiento seleccionada

Las nociones de *experienting*, sensación sentida, yo-en-presencia, y otras utilizadas en el ámbito del Focusing resultan, por su propia naturaleza, vagas y difíciles de aprehender conceptualmente. El estudiante requiere vivirlas en sí mismo para aproximarse a su comprensión y eventualmente llegar a la posibilidad de reproducirlo con otros, por tanto, las metodologías de aprendizaje combinan la experimentación con el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en casos. Se exponen las estrategias en orden de la relevancia que se estima tienen.

2.2.5.1 Experimentación: prácticas de atención plena

En cada una de las nueve sesiones se destinan quince minutos para entrar en un estado calmado en el que se invita al estudiante a acomodarse, cerrar los ojos, respirar conscientemente, notar su postura y apoyos, prestar atención plena a la experiencia presente, con énfasis en las sensaciones propio e interoceptivas. Se introducen diversos recursos, por ejemplo, en parejas o pequeños grupos, se invita a verbalizar lo observado a medida que surge; en grupo grande se invita a dibujar.

2.2.5.2 Experimentación: Vivencia de un acompañamiento

Cada estudiante recibe, preferiblemente durante la clase, y de no ser posible, fuera de la misma, un acompañamiento por parte de la docente y/o de asistentes seleccionados entre estudiantes del quinto nivel. En estas sesiones se sigue el mismo protocolo: 1. Creación de la relación, 2. Exploración mediante escucha activa del reporte de una situación elegida por el cliente, 3. Experienciación del focusing, 4. Aceptación o integración de lo descubierto, 5. Cierre y 6. Valoración por parte del acompañante.

Este acompañamiento es grabado, previo consentimiento del estudiante, para utilizarlo posteriormente como material de análisis y reflexión del grupo. Si es solicitado por el

estudiante, antes de compartir el material como recurso pedagógico, se editan partes que la persona elige mantener en privado.

Cuando el acompañamiento se realiza en clase, viene sucedido por una ronda de retroalimentación gestáltica, en la cual los compañeros son invitados a verbalizar libremente: 1. Lo que observaron, 2. Lo que sintieron durante la sesión, y 3. Lo que aprecian del proceso del compañero. Tras esta ronda, dirigida al procesamiento de emociones, la docente explica los momentos del proceso, se comparten impresiones y preguntas, y se asientan conceptos.

En un momento más avanzado del proceso, el estudiante vuelve sobre la grabación propia y de dos procesos más, para cumplir en grupo una tarea analítica y reflexiva en la que describe las etapas del proceso, asienta los conceptos básicos de la técnica y debate con sus compañeros respecto de intervenciones posibles en momentos clave.

2.2.5.2 Aprendizaje basado en casos

Cuando el acompañamiento se realiza fuera de clase, los videos correspondientes se comparten para ser analizados. Los estudiantes observan, describen los momentos del proceso y discuten opciones de intervención.

2.2.5.3 Juego de roles

En clase, un estudiante toma el rol de cliente y presenta una situación simulada, «como si» fuera real frente a otro compañero que asume el rol de terapeuta (Fusté et al., 2016). Juntos dramatizan un acompañamiento frente al grupo y el docente, quien retroalimenta momento a momento las intervenciones.

2.2.5.4 Experimentación: acompañamiento entre pares

En parejas, los estudiantes efectúan acompañamiento con focusing u otros ejercicios similares actuando tanto de acompañante como de participante, o en clubes de tres, como acompañante, participante y retroalimentador. Esta experiencia no es un juego de roles sino un acompañamiento genuino, en el que se comparten experiencias personales reales.

2.2.5.5 Experimentación: acompañamiento a cliente invitado

La evaluación final consiste en un taller con invitados externos. La docente facilita la creación de la relación o inclusión, explicita a los participantes los objetivos de la sesión y genera las condiciones para el establecimiento de parejas de trabajo. Los estudiantes efectúan acompañamiento con focusing. Al final, en ronda, los participantes comparten su experiencia y evalúan el acompañamiento.

2.2.5.6 Clase invertida

Con los contenidos teóricos complementarios en este curso se maneja la estrategia de clase invertida. Los estudiantes miran videos y leen textos antes de presentarse a clase, de forma que manejan los conceptos clave con anticipación y en clase participan de actividades que clarifican y refuerzan el aprendizaje.

2.2.5.7 Apoyo a la comprensión lectora

Los estudiantes trabajan en su aula virtual, donde cada semana encuentran el material teórico correspondiente desplegado en distintos formatos: presentaciones, videos, PDFs con resúmenes y lecturas seleccionadas de libros de texto. Los estudiantes responden cuestionarios con preguntas automatizadas para asegurar la comprensión de los conceptos principales de cada unidad, estos cuestionarios no tienen calificación y pueden repetirse cuantas veces se desee. En segunda instancia, los estudiantes pueden acceder a un sistema de estudio con tarjetas de pregunta-respuesta, también sin calificación. Finalmente, se abre un cuestionario que contiene aleatoriamente en un 30% algunas preguntas de las ya ensayadas en los cuestionarios de control, más un 60% de preguntas en las que se describe una situación y el estudiante debe aplicar los conceptos para responder; algunas de estas preguntas son parametrizadas, otras son libres. Este cuestionario es calificado.

A continuación se exponen el programa analítico y el sílabo de la asignatura con base en la estructura sugerida por Cortijo (2015).

Tabla 6

Programa analítico de la asignatura Desarrollo Corporal II

DATOS GENERALES					
Asignatura	Horas de aprendizaje docente	Horas del aprendizaje práctico experimental	Horas de aprendizaje autónomo	Total horas	Prerrequisitos
Desarrollo Corporal II	30	30	30	90	Desarrollo Corporal I
Campo amplio del conocimiento	Campo específico del conocimiento	Campo detallado del conocimiento	Organización curricular	Perfil del Profesor o profesora:	Experiencia

Humanidades	Artes y Humanidades	Filosofía	Unidad profesional	Tercer nivel: Psicóloga. Tecnóloga en Desarrollo Humano, Personal y Social.	Académica: 12 años Práctica: 12 años
-------------	---------------------	-----------	--------------------	---	---

PRERREQUISITOS

El estudiante debe haber cursado Desarrollo Corporal II, y por lo tanto, a nivel cognitivo conocer (entre otros temas) los estados del sistema nervioso autónomo y el concepto de neurocepción de seguridad. En lo afectivo-actitudinal tiene que manejar la respiración como vía de auto y corregulación, y estar consciente del impacto de las propias señales no verbales en la neurocepción de seguridad del otro. En lo procedimental, debe saber acompañar a otras personas con al menos tres modalidades de respiración consciente.

Es recomendable, además, sin que sea un prerrequisito, que esta asignatura se curse en el segundo periodo del segundo semestre, después de Desarrollo Humanístico II, es decir, que conozca de Terapia Centrada en la Persona y escucha activa rogeriana.

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

Desarrollo Corporal II prepara al estudiante para prestar atención a sus sensaciones interoceptivas en el aquí-ahora, tomar contacto con las mismas y darse cuenta de lo que significan al ser observadas y explicitadas, en tanto componentes del proceso emocional. Esta forma de atención y contacto con la experiencia interna, denominada *experiencing*, es una habilidad básica para el autoconocimiento y la regulación emocional, y además constituye una metadestreza transversal para el acompañante de terapia experiencial mente-cuerpo.

Saber producir en el cliente una neurocepción de seguridad mediante las señales corporales propias es la primera habilidad de un acompañante, seguida por un nivel de *experiencing* alto. Ambas destrezas permiten la baja de defensas y modelan el contacto interno del cliente consigo mismo al trabajar con cualquier método de acompañamiento, en particular, la escucha activa rogeriana (Desarrollo Humanístico I) y la Gestalt.

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

Cognitivos

Conocer:

1. Comprender los conceptos que sostienen el abordaje terapéutico integral mente-cuerpo, a saber:
 - Niveles de *experiencing*
 - Fases del proceso emocional, con énfasis en la evaluación visceral
2. Conocer los principios y la técnica del enfoque corporal.

Analizar:

3. Analizar sesiones de acompañamiento con Focusing y distinguir:
 - Nivel de *experiencing* del cliente
 - Etapas del proceso
 - Intervenciones

Debatir:

4. Argumentar:
 - Oportunidad de las intervenciones
 - Formulación de las intervenciones

Afectivos-actitudinales

Comprender:

1. Identificar el nivel de *experiencing* propio.

-
2. Valorar la utilidad del Focusing desde el rol de cliente.

Integrar:

3. Incorporar el hábito de atender a las sensaciones propias como vía para la regulación y la toma de decisiones.
 4. Utilizar el Focusing en la resolución de conflictos personales.
 5. Incorporar nuevos hábitos en el ritmo del habla que faciliten la corrección en los distintos entornos en que se mueve el estudiante.
-

Procedimentales Saber hacer:

1. Crear la relación con el cliente.
2. Apoyar en el cliente o participante y en sí mismo un estado del sistema nervioso autónomo favorable para el contacto emocional.
3. Elevar el nivel de *experiencing* mediante el uso de señales no verbales propias, pausas y apuntes
4. Ayudar a nombrar sensaciones interoceptivas y encontrar el referente.
5. Facilitar el contacto con la sensación sentida y la comprensión de su significado
6. Apoyar la expresión de las partes o polaridades en el proceso emocional.
7. Acompañar procesos de Focusing.

Integrar:

8. Facilitar procesos individuales y grupales con niveles de *experiencing* altos tanto en el acompañante como en el o los participantes.
-

METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Aprendizaje colaborativo	X	Aprendizaje basado en casos	X	Apoyo a la comprensión lectora	X
Aprendizaje a través de la experimentación	X	Juego de roles	X	Clase invertida	X

CONTENIDOS DE ESTUDIO

- Interocepción y propiocepción
 - El proceso emocional.
 - El *experiencing*
 - La sensación sentida: entre la evaluación visceral y la respuesta subjetiva
 - El yo en presencia o *self*
 - El proceso de Focusing
-

PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Un cuestionario con preguntas parametrizadas y descriptivas cada semana. • Análisis de caso (dos sesiones presenciadas y/o vividas)
Afectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del significado cada ejercicio en un párrafo, o reportería de la experiencia personal durante los acompañamientos.
Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> • Transcripción del acompañamiento realizado con el cliente.

Tabla 7

Sílabo de la asignatura Desarrollo Corporal II

UNIDAD 1: LA SABIDURÍA DEL CUERPO					
Resultados de aprendizaje		Indicadores de evaluación	Aprobado	Bueno	Muy bueno
	<ul style="list-style-type: none"> Conocer los ocho sentidos del cuerpo Diferenciar sensaciones interoceptivas de sensaciones propioceptivas Incrementar el vocabulario para nombrar sensaciones Presenciar un acompañamiento con Focusing 		<ul style="list-style-type: none"> Describe al menos dos sensaciones interoceptivas sin confundirlas con propiocepción, cognición o afecto. Presencia el acompañamiento con atención. 	<ul style="list-style-type: none"> Lo anterior, y Describe al menos dos sensaciones interoceptivas y a continuación asocia con cogniciones (<i>experiencing</i> medio). Identifica correctamente las sensaciones interoceptivas reportadas por el cliente. Retroalimenta al cliente con <i>experiencing</i> medio. 	<ul style="list-style-type: none"> Lo anterior, y Describe al menos dos sensaciones interoceptivas y a continuación asocia con cogniciones y con afectos (<i>experiencing</i> alto). Es consciente de sus propias sensaciones interoceptivas. Retroalimenta al cliente con <i>experiencing</i> alto.
Estrategias asincrónicas	<p>Video: The eight senses (InfOT, 2022).</p> <p>Texto: Conociendo los ocho sentidos (Terapia Ocupacional Marina, s/f)</p> <p>Video: ¿What is Interoception? (Fundación Radika, 2019)</p> <p>Video: Interoception: Our Real-Life Superpower Carrie DeJong (TEDx Talks, 2022)</p>	Plan de clase sincrónica	<ol style="list-style-type: none"> Tomar asistencia con palabra de la lectura. Exposición teórica: Interocepción y propiocepción, definición y diferencias. Práctica de atención plena: Consciencia del cuerpo. Compartir en ronda dos sensaciones propioceptivas, luego dos sensaciones interoceptivas. Ejercicio sensoriomotriz Presión profunda: Apretar con la mano el brazo opuesto. Movimiento y frote. Notar la diferencia en las sensaciones. Nombrar las sensaciones utilizando la tabla de Lenguaje de la sensación (Ogden & Fisher, 2016). Compartir. Ejercicio Vocabulario de las sensaciones: Describir una sensación agradable, en qué situación se presenta, cogniciones y sentimientos asociados. Lo mismo con una sensación desagradable. Trabajo colaborativo en Padlet. Compartir. 		

	Texto: Explorar la sensación corporal (Ogden & Fisher, 2016, pp. 194–200)		6. Experiencia de acompañamiento: A partir de una de las situaciones descritas anteriormente, se acompaña con Focusing a un estudiante. Se cierra con retroalimentación grupal.						
Instrum. de evaluación (antes de clase)	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario para apoyar la comprensión lectora, no puntuado. 	Instrum. de evaluación (después)	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo personal: reunirse con un compañero distinto, crear la relación. Volver a describir una de las sensaciones mencionadas en clase, notar si se activa una sensación, quedarse sintiendo. Notar palabras e imágenes que surgen, notar si cambia la sensación. Entregar reportería. • Cuestionario de evaluación con preguntas parametrizadas (calificado). 						
UNIDAD 2: EL PROCESO EMOCIONAL									
Resultados de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el modelo modal de la emoción. • Experimentar una evaluación visceral. • Presenciar un acompañamiento con Focusing. • Familiarizarse con las etapas del Focusing. 	Indicadores de evaluación	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Aprobado</th> <th>Bueno</th> <th>Muy bueno</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Distingue las fases del proceso emocional. • Comprende en qué consiste la evaluación visceral. • Presencia el acompañamiento con atención. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Lo anterior, y • Reconoce su evaluación visceral y puede formularla en términos polares. • Presencia el acompañamiento y empatiza. • Retroalimenta gestálticamente expresando su respuesta cognitiva (<i>experiencing</i> medio). </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Lo anterior, y • Reconoce distintas partes o voces en su evaluación visceral. • Presencia el acompañamiento y conecta con algo propio. • Retroalimenta gestálticamente expresando su respuesta afectiva y cognitiva (<i>experiencing</i> alto). </td> </tr> </tbody> </table>	Aprobado	Bueno	Muy bueno	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue las fases del proceso emocional. • Comprende en qué consiste la evaluación visceral. • Presencia el acompañamiento con atención. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo anterior, y • Reconoce su evaluación visceral y puede formularla en términos polares. • Presencia el acompañamiento y empatiza. • Retroalimenta gestálticamente expresando su respuesta cognitiva (<i>experiencing</i> medio). 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo anterior, y • Reconoce distintas partes o voces en su evaluación visceral. • Presencia el acompañamiento y conecta con algo propio. • Retroalimenta gestálticamente expresando su respuesta afectiva y cognitiva (<i>experiencing</i> alto).
Aprobado	Bueno	Muy bueno							
<ul style="list-style-type: none"> • Distingue las fases del proceso emocional. • Comprende en qué consiste la evaluación visceral. • Presencia el acompañamiento con atención. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo anterior, y • Reconoce su evaluación visceral y puede formularla en términos polares. • Presencia el acompañamiento y empatiza. • Retroalimenta gestálticamente expresando su respuesta cognitiva (<i>experiencing</i> medio). 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo anterior, y • Reconoce distintas partes o voces en su evaluación visceral. • Presencia el acompañamiento y conecta con algo propio. • Retroalimenta gestálticamente expresando su respuesta afectiva y cognitiva (<i>experiencing</i> alto). 							
Estrategias asincrónicas	<p>Video: Presentación del artículo (Ávila, 2023)</p> <p>Texto: El proceso emocional o de organización de la experiencia (Ávila, 2022)</p> <p>Presentación Genially: La evaluación visceral.</p>	Plan de clase	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compartir testimonios del trabajo personal de la semana. ¿Se dio la actualización de la sensación? 2. Práctica de atención plena: 20 minutos de respiración con yoga. Notar el efecto, sentir el contacto con el centro. 3. Pequeño experimento. En consciencia ampliada se ofrece un estímulo neutro: un rótulo con la frase Prepárate escrita. En grupos pequeños, los participantes comparten su respuesta visceral en términos polares: me gusta / no me gusta, peligroso / seguro, y nombran sus sensaciones interoceptivas. 						

			<ol style="list-style-type: none"> Exposición sobre teorías de la emoción. Apoyada por diagrama gráfico sobre el proceso emocional. Experiencia de acompañamiento: Desde el estado de centramiento y calma, elegir algo que se desea observar. Se acompaña con Focusing a un estudiante. Se cierra con retroalimentación grupal. Reflexión de la facilitadora sobre los momentos del proceso realizado, se responden inquietudes de los estudiantes. 								
Instrum. de evaluación (antes de clase)	<ul style="list-style-type: none"> Cuestionario para apoyar la comprensión lectora, no puntuado. 	Instrum. de evaluación (después)	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo personal: Dibujar una escena relacionada con ser apoyado o sostenido. Discriminar los elementos del proceso emocional vivido siguiendo el modelo de Gross. Cuestionario de evaluación con preguntas parametrizadas (calificado). 								
UNIDAD 3: EL EXPERIENCIAR											
Resultados de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Conocer el concepto de <i>experiencing</i>. Reconocer el nivel propio habitual. Discutir recursos para elevar el nivel de <i>experiencing</i>. Manejar la escala del experimentar de Gendlin. 	Indicadores de evaluación	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Aprobado</th> <th>Bueno</th> <th>Muy bueno</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td> <ul style="list-style-type: none"> Reconoce los tres niveles de <i>experiencing</i>. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> Lo anterior, y Reconoce el propio nivel de <i>experiencing</i>. Evalúa argumentadamente el <i>experiencing</i> de otra persona utilizando la escala. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> Lo anterior, y Aplica pausas para elevar un nivel bajo en el cliente. Aplica respiración para elevar un nivel bajo en el cliente. </td> </tr> </tbody> </table>		Aprobado	Bueno	Muy bueno		<ul style="list-style-type: none"> Reconoce los tres niveles de <i>experiencing</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Lo anterior, y Reconoce el propio nivel de <i>experiencing</i>. Evalúa argumentadamente el <i>experiencing</i> de otra persona utilizando la escala. 	<ul style="list-style-type: none"> Lo anterior, y Aplica pausas para elevar un nivel bajo en el cliente. Aplica respiración para elevar un nivel bajo en el cliente.
	Aprobado	Bueno	Muy bueno								
	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce los tres niveles de <i>experiencing</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Lo anterior, y Reconoce el propio nivel de <i>experiencing</i>. Evalúa argumentadamente el <i>experiencing</i> de otra persona utilizando la escala. 	<ul style="list-style-type: none"> Lo anterior, y Aplica pausas para elevar un nivel bajo en el cliente. Aplica respiración para elevar un nivel bajo en el cliente. 								
Estrategias asincrónicas	<p>Texto: Historia de la investigación que condujo al desarrollo del concepto de experimentar. (Weiser Cornell, 2016, pp. 27–34)</p> <p>Video: Carl Rogers discusses Gene Gendlin’s concept of experiencing (Lynn Preston Focusing Relational Psychotherapy, 2023)</p>	Plan de clase	<ol style="list-style-type: none"> Práctica de atención plena: 10 minutos de atención a la experiencia presente, en parejas. Experiencia para observar el nivel de experiencing: Todos los estudiantes, en ronda general (a elegir) describen: 1. Una escena que viví esta semana, 2. Una foto de infancia, cómo en ésta se muestra una característica presente, 3. Un lugar de mi casa, a través de sus características mostrar algo del estado interno actual. Interacción con cada estudiante. Posteriormente, se invita a los estudiantes a comentar sobre los niveles de experiencing observados. Escala de experiencing: En parejas, se usa la escala para reflexionar sobre el nivel propio de experiencing. 								

	Texto: Descripción de los niveles del experimentar (Weiser Cornell, 2016, pp. 62–67)		4. Conclusiones de estudiantes y teorización: Se recogen las observaciones y se teoriza sobre el experimentar y los pasos de cambio.				
Instrum. de evaluación (antes de clase)	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario para apoyar la comprensión lectora, no puntuado. 	Instrum. de evaluación (después)	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo personal: Llamar a un conocido, conversar, evaluar el nivel de <i>experiencing</i> utilizando la Escala de Gendlin. • Cuestionario de evaluación con preguntas parametrizadas y preguntas abiertas (calificado). 				
UNIDAD 4: LA SENSACIÓN SENTIDA (sesiones 4 y 5)							
Resultados de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la noción de sensación sentida, referente corporal y simbolización del significado. • Comprender la noción de lo implícito y lo explícito. • Manejar intervenciones para formar la sensación sentida y hallar el asidero. 	Indicadores de evaluación	Aprobado	Bueno	Muy bueno		
			Entiende el concepto de sensación sentida. Distingue entre referente corporal y significado.	Lo anterior, y Conoce formulaciones para invitar a formar una sensación sentida. Conoce formulaciones para invitar a encontrar frases, metáforas o imágenes para simbolizar el significado de la sensación sentida.	Lo anterior, y Participa en el juego de roles y formula invitaciones a formar una sensación sentida. Participa en el juego de roles y formula invitaciones a encontrar frases, metáforas o imágenes para simbolizar el significado de la sensación sentida.		
Estrategias asincrónicas	<p>Presentación Genially: La sensación sentida.</p> <p>Texto: La sensación de ser olvidado (Weiser Cornell, 2016, pp. 57–61).</p> <p>Texto: Una sensación desagradable es la ausencia de algo necesario (Weiser Cornell, 2016, pp. 68–79).</p> <p>Texto: Capítulo 3. Reconocer y cultivar sensaciones sentidas (Weiser Cornell, 2016, pp. 105-131).</p>	Plan de clase 1	1. Práctica de atención plena: Movimiento y respiración, estiramientos. Consciencia de la sensación.	2. Juego de roles. Un estudiante voluntario de segundo semestre toma el rol de terapeuta, otro estudiante el de cliente. Practican los pasos del acompañamiento con retroalimentación de la docente.	3. Ronda de comentarios. Se discuten dudas sobre el proceso.	4. Experiencia de acompañamiento: Se forman parejas o clubes de tres personas. Los estudiantes mayores brindan acompañamiento.	5. Ronda de conclusiones. Antes de cerrar el grupo construye un resumen de los pasos del Focusing en papelógrafos.

			Durante la semana: La docente y el equipo de apoyo realiza acompañamientos individuales con los estudiantes a los que les faltaba recibir uno (horas de tutoría).
Instrum. de evaluación (antes de clase)	Cuestionario para apoyar la comprensión lectora, no puntuado.	Instrum. de evaluación (después)	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario en línea que permite discriminar los momentos del proceso vivido, tanto del facilitador como del participante. • En parejas, se construye un mapa mental resumiendo un protocolo de atención.
Estrategias asincrónicas 2	<p>Video: Visualización de las sesiones grabadas, subidas a una carpeta compartida.</p> <p>Texto: Reconocer y cultivar las sensaciones sentidas (Weiser Cornell, 1999, pp. 105–131)</p>	<p>Plan de clase 2</p> <p>Sesión presencial</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Práctica de atención plena: Continuo de consciencia en pareja. 2. Experiencia de acompañamiento: Se forman parejas entre pares y se realiza acompañamientos de ida y vuelta. 3. Cierre con valoración. En ronda, se significa la experiencia.
Instrum. de evaluación (antes de clase)	Cuestionario para apoyar la comprensión lectora, no puntuado.	Instrum. de evaluación (después)	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo personal: Reportería de la experiencia personal. • Preguntas y respuestas. Cada estudiante se plantea tres preguntas sobre sus propias dificultades durante el acompañamiento, investiga en los materiales y se responde. • Cuestionario de evaluación con preguntas parametrizadas y preguntas abiertas (calificado).

UNIDAD 5: EL YO EN PRESENCIA O SELF (sesiones 6 y 7)

Resultados de aprendizaje	Indicadores de evaluación	Aprobado	Bueno	Muy bueno
		<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el concepto de identificación-desidentificación. • Comprender la propuesta de Weiser sobre el yo en presencia. • Manejar el cambio en el lenguaje requerido para producir el yo en presencia en uno mismo. • Manejar el cambio en el lenguaje requerido para 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las intervenciones dirigidas a introducir el yo en presencia en los cuestionarios parametrizados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo anterior. • Invita a «quedarse con eso», y a «observar». • En su práctica, hace apuntes empáticos usando «algo en mí» y parte de mí. • Hace apuntes empáticos útiles.

	<p>producir el yo en presencia en uno mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y manejar los apuntes empáticos. • Integrar modos para verificar el cambio sentido. 		<ul style="list-style-type: none"> • Interviene para verificar el cambio sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende la perspectiva de la sensación sentida. • Distingue el momento «ajá». • Obtiene un grado de cambio sentido en el otro.
<p>Estrategias asincrónicas 1</p>	<p>Presentación Genially: La actitud ante la experiencia.</p> <p>Texto: Cultivar el Yo-en-presencia del cliente (Weiser Cornell, 1999, pp. 155–186)</p> <p>Mapa mental: El apunte empático permite...</p> <p>Mapa mental: construimos el apunte empático...</p> <p>Presentación Power Point: El apunte empático, ideas clave</p>	<p>Plan de clase 1</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Práctica de atención plena: Psicodanza. 2. Experiencia de acompañamiento: Dos estudiantes trabajan al centro. 3. Retroalimentación. 4. Valoración. 	
<p>Instrum. de evaluación (antes de clase)</p>	<p>Fichas de estudio de conceptos (no puntuado).</p>	<p>Instrum. de evaluación (después)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante realiza un acompañamiento a una persona conocida. La persona llena un cuestionario de evaluación en línea con preguntas parametrizadas y preguntas abiertas. El estudiante presenta una reportería y su autoevaluación. 	
<p>Estrategias asincrónicas 2</p>		<p>Plan de clase 2</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Práctica de atención plena: Un estudiante dirige la práctica. 2. Experiencia de acompañamiento. Trabajo entre pares. 3. Compartir dudas y comentarios. 4. Organización del examen final 	

Instrum. de evaluación (antes de clase)	-	Instrum. de evaluación (después)	No hay tareas, los estudiantes se preparan para el final revisando sus materiales y la rúbrica de evaluación del examen final.
--	---	---	--

EVALUACIÓN PRÁCTICA (sesión 8)

Plan de taller		1. Presentación y bienvenida.
Sesión presencial en salón grande. Los estudiantes traen un invitado cada uno.		2. Inclusión. Trabajo corporal y respiración. Ejercicios para romper el hielo. Girasol con la persona invitada para conocerse más.
		3. Focusing. El estudiante hace acompañamiento siguiendo el protocolo planteado: <ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa del reporte • Resumen • Focusing • Valoración
		4. Ronda general. Los invitados comparten su experiencia con el grupo. Cierre de afecto.

Instrum. de evaluación		• Transcripción de la sesión. Reunión de tutoría con la docente, para leer la sesión en conjunto y calificar con base en la rúbrica.
-------------------------------	--	--

EVALUACIÓN TEÓRICA (sesión 9)

Plan de clase		1. Yoga y respiración.
Sesión en línea.		2. Examen en plataforma. Cuestionario con preguntas parametrizadas y abiertas.
		3. Revisión de notas.
		4. Evaluación a la docente.
		5. Ronda de testimonios.

CAPÍTULO III: CONCLUSIONES DEL MODELO

3.1 Valoración de la propuesta

El modelo pedagógico fue sometido a la valoración de tres especialistas con el siguiente perfil:

- Título de Maestría o Doctorado en Ciencias de la Educación o Pedagogía.
- Al menos cinco años de experiencia en el ejercicio de su profesión.

Se solicitó a los especialistas completar un cuestionario que explora los criterios de pertinencia, aplicabilidad o funcionalidad y contribución mediante preguntas con respuestas en escala Likert. Además, se les invitó a ofrecer una retroalimentación libre.

Tabla 7

Valoración por criterios de especialistas

Criterios	Muy adecuada	Adecuada	Poco adecuada	Inadecuada
¿Cómo evalúa usted la pertinencia de la propuesta en relación con el problema planteado?				
¿Qué tan congruente le parece la propuesta en el contexto institucional?				
¿Qué opina de la aplicabilidad o funcionalidad del modelo propuesto?				
¿Cómo califica la contribución de la propuesta?				

Elaboración propia (2023).

Como referencia para plantear la rúbrica de evaluación, se revisaron los trabajos de Rodríguez (2019), Valladares (2022) y Rodríguez (2022).

3.2 Resultados de la valoración

Valoración de la propuesta

Nombre de la especialista: Karina Delgado Valdivieso Ph.D.

Perfil profesional: Doctora en Pedagogía Aplicada por la Universidad Autónoma de Barcelona, Master en Administración Educativas y Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente en pregrados y postgrado en diferentes universidades en asignaturas alineadas a la investigación educativa y la inclusión.

Rúbrica:

Criterios	Muy adecuada	Adecuada	Poco adecuada	Inadecuada
¿Cómo evalúa usted la pertinencia de la propuesta en relación con el problema planteado?	X			
¿Qué tan congruente le parece la propuesta en el contexto institucional?	X			
¿Qué opina de la aplicabilidad o funcionalidad del modelo propuesto?	X			
¿Cómo califica la contribución de la propuesta?	x			

Comentario:

El trabajo y aporte de investigación respecto al Trabajo de Titulación de la Psicóloga Yolanda Verónica Áviles Suárez, es un aporte muy relevante respecto al desarrollo de un modelo pedagógico para la asignatura de Desarrollo Corporal II para el aprendizaje efectivo de Focusing. La propuesta desarrollada es un modelo innovador que fusiona diversos modelos para crear el Modelo Pedagógico Fundamentalmente Confluyente - Experiencia, la cual se describe claramente. Se recomienda realizar una esquematización a dicho modelo en la que de manera precisa se explique respecto a: contenidos, fines, perfil del docente y del estudiante y los métodos que se utiliza.

Firma:



Valoración de la propuesta

Nombre de la especialista: Sara Eugenia Madera Gómez Ph.D.

Perfil profesional: PhD Promovendus at Erasmus Universiteit Rotterdam, Master of Science en Filosofía, Universidad de Edinburgh, Licenciada en Filosofía y Pedagogía, Universidad Politécnica Salesiana. Docente en pregrados y posgrados en PUCE, UPS, EPN.

Rúbrica:

Criterios	Muy adecuada	Adecuada	Poco adecuada	Inadecuada
¿Cómo evalúa usted la pertinencia de la propuesta en relación con el problema planteado?	X	X		
¿Qué tan congruente le parece la propuesta en el contexto institucional?		X		
¿Qué opina de la aplicabilidad o funcionalidad del modelo propuesto?	X	X		
¿Cómo califica la contribución de la propuesta?	X	X		

Comentario:

Pertinencia: ¿Cómo evalúa usted la pertinencia de la propuesta en relación con el problema planteado?

Muy adecuada: El documento presenta una propuesta que aborda directamente las problemáticas actuales en el ámbito de la pedagogía. La relevancia de su enfoque es evidente y se alinea con las tendencias modernas de investigación educativa.

Adecuada: Si bien la propuesta se relaciona de manera adecuada con el problema planteado, hubiera sido útil tener una descripción más detallada de cómo se conecta con problemas pedagógicos específicos en el contexto ecuatoriano.

Congruencia: ¿Qué tan congruente le parece la propuesta en el contexto institucional?

Adecuada: La propuesta se alinea de manera adecuada con la misión y visión de el Instituto CRE-SESER. Sin embargo, sería valioso que el documento profundizara más en cómo este trabajo se vincula con los objetivos a largo plazo de la institución.

Aplicabilidad: ¿Qué opina de la aplicabilidad o funcionalidad del modelo propuesto?

Muy adecuada: El modelo propuesto en el documento tiene un alto potencial de ser aplicado en contextos educativos reales. Las estrategias y métodos sugeridos parecen ser prácticos y efectivos.

Adecuada: Sin embargo, sería útil que se incluyeran más detalles sobre cómo se puede implementar el modelo en escenarios específicos o cómo podría adaptarse a diferentes contextos educativos.

Contribución: ¿Cómo califica la contribución de la propuesta?

Muy adecuada: La propuesta tiene el potencial de hacer una contribución significativa al campo de la pedagogía en Ecuador. La perspectiva y enfoque adoptados son novedosos y pueden ofrecer insights valiosos para educadores y administradores.

Adecuada: No obstante, sería beneficioso si el documento proporcionara más ejemplos concretos o estudios de caso para ilustrar cómo su modelo puede ser utilizado en la práctica.

Firma:



Sara Eugenia Madera Gómez - 1724238694

PhD Promovendus at Erasmus Universiteit Rotterdam

+44 07517434993 – maderagomez@esphil.eur.nl

Valoración de la propuesta

Nombre de la especialista: Ana Gabriela Eguiguren

Perfil profesional: Licenciada en Educación. Máster en Investigación Educativa, mención en Innovación y Desarrollo Curricular. Docente de pregrado, UDLA.

Rúbrica:

Criterios	Muy adecuada	Adecuada	Poco adecuada	Inadecuada
¿Cómo evalúa usted la pertinencia de la propuesta en relación con el problema planteado?	x			
¿Qué tan congruente le parece la propuesta en el contexto institucional?	x			
¿Qué opina de la aplicabilidad o funcionalidad del modelo propuesto?	x			
¿Cómo califica la contribución de la propuesta?	x			

Comentario: El proyecto de titulación "Modelo Pedagógico para la asignatura de Desarrollo Corporal II en el Instituto Tecnológico Cre-Ser" presenta una propuesta metodológica integral en la cual los contenidos teóricos y las experiencias prácticas se encuentran de manera equilibrada y coherente para que los estudiantes logren alcanzar los resultados de aprendizaje. En este sentido, el orden en el cual se propone desarrollar las actividades prácticas para luego analizarlas a la luz de las teorías que sustentan este modelo de acompañamiento, permitirá a los estudiantes vivenciar lo que se espera que sus futuros clientes experimenten durante una sesión de Focusing. De esta manera, estas clases tendrán una carga afectivo – emocional que se traducirá en aprendizajes realmente significativos y brindará una perspectiva más clara al acercarse a los textos y contenidos. Finalmente, la sustentación teórica de esta propuesta es coherente y está alineada, tanto a los principios más relevantes de la pedagogía, así como al contexto del Instituto y los objetivos que persigue la asignatura.

Se realizaron recomendaciones de forma sobre el proyecto, concretamente el orden de los apartados de sustento teórico y la aclaración de algunos términos dentro del documento.

Firma:



Ana Gabriela Eguiguren

CI: 1719810721

Correo: ageguiguren@gmail.com

CONCLUSIONES

Se propuso un modelo pedagógico para la asignatura de Desarrollo Corporal II, que se imparte en la Tecnología en Desarrollo Humano del Instituto CRE-SER. Para lograr un aprendizaje efectivo, el acompañante terapéutico en formación requiere vivenciar en sí mismo la técnica del focusing en el encuentro con un profesional. Cada uno de los estudiantes recibe y presencia acompañamientos. La filmación de estas experiencias se emplea para la reflexión y el estudio. A partir de estas vivencias, se organizan estrategias experienciales de trabajo colaborativo tales como el juego de roles, acompañamiento entre pares y otras, en las que se incrementa progresivamente la autonomía del estudiante. El proceso en conjunto se dirige a una integración plena del conocimiento.

Se contextualizaron los fundamentos teórico-filosóficos centrales de la asignatura así como del modelo pedagógico confluyente y la metodología experiencial.

El análisis comparativo de los resultados procedimentales de los estudiantes que cursaron Desarrollo Corporal II en 2022-2 y 2023-1, bajo dos diferentes diseños instruccionales, y la investigación cualitativa confirmaron que los cambios realizados en 2023-1 fortalecieron notablemente el proceso de enseñanza-aprendizaje y arrojaron luz sobre otras necesidades: 1. más retroalimentación, 2. menos teoría y más prácticas, y 3. un solo protocolo puesto a prueba más veces.

Se elaboró un modelo pedagógico para la enseñanza-aprendizaje eficaz de la materia de Desarrollo Corporal II aplicando el modelo pedagógico confluyente y la metodología experiencial.

Tres especialistas valoraron el modelo pedagógico propuesto para la materia de Desarrollo Corporal II y lo calificaron como pertinente, innovador, práctico e integral, muy adecuado para producir aprendizajes significativos en esta área del conocimiento.

RECOMENDACIONES

Socializar con las autoridades del Instituto Tecnológico CRE-SER para contar con su apoyo en la aplicación del modelo pedagógico. Se requiere un grado de organización para crear un proyecto en el que participen las asignaturas de Desarrollo Humanístico I y Prácticas Profesionales.

Los docentes que manejen esta asignatura necesitan cumplir con un perfil profesional muy particular puesto que, a más manejar los contenidos teóricos del sílabo, deben ser acompañantes terapéuticos experimentados en el acompañamiento individual y fogueados en el manejo grupal, ya que el modelo pedagógico propuesto es viable solamente en entornos seguros, esto implica: grupos que hayan superado la etapa de inclusión y que se hallen facilitados por docentes y asistentes cuyo lenguaje verbal y no verbal comunique al estudiante que está libre de juicio, interpretación o consejo.

La recopilación de testimonios por parte de los estudiantes ofreció información sumamente valiosa. Se recomienda mantener esta práctica como un hábito que asegure la calidad de los procesos formativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Al-Obaydi, L. H. (2021). Humanistic learning elements in a blended learning environment: a study in an EFL teaching context. *Interactive Learning Environments*, 0(0), 1–14.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1919717>
- Aleman, C., & Aguilar, E. (2008). Evaluación de niveles de experiencia en grupos de formación psicológica. *Miscelánea Comillas*, 66, 169–190.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. introducción a la metodología científica* (6a ed.). Editorial Episteme.
- Asprelli, M. C. (2012). *La didáctica en la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones.
<https://elibro.net/es/lc/bibliotecaups/titulos/67092>
- Avila Penagos, R. (2018). *Pensar de nuevo la pedagogía*. Editorial UOC.
<https://elibro.net/es/lc/bibliotecaups/titulos/59142>
- Ávila, V. (2022). El proceso emocional o de organización de la experiencia. *Revista Mente Abierta. Instituto Tecnológico de Desarrollo Humano CRE-SER*, 3, 67–72.
- Ávila, V. (2023). *El proceso emocional. Presentación del artículo en el lanzamiento de la Revista Mente Abierta 2023*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/GHJAe4l-tol>
- Brown, G. (1972). *Human teaching for human learning: An introduction to confluent education*. The Gestalt Journal.
- Castellanos, N. (2022). *Neurociencia del cuerpo*. Kairós.
- Cecilia del Rocio Valladares Valladares. (2022). *Universidad Tecnológica Israel Escuela De Posgrados "Espog" Maestría En Pedagogía* [Tesis de Maestría]. Universidad Israel.
- Cortijo Jacomino, R., & Saltos, M. G. (2015). *Premisas para el diseño curricular en la educación superior*.
- De Rosa, P. (2018). Enfoque psicoeducativo de Vigotsky y su relación con el interaccionismo simbólico: Aplicación a los procesos educativos y de responsabilidad penal juvenil. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 631. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.246>
- De Zubiría Samper, J. (2018). *Los retos a la educación en el siglo XXI*.
<https://youtu.be/V6IJEf4rW00>
- Duarte, L., & Peñaloza, G. (2014). Didáctica y comunicación: Aportes de Habermas a la educación. *Praxis & Saber. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*, 5(9), 13–29.
- Fundación Radika. (2019). *¿What is Interoception?* [Video]. YouTube.
<https://youtu.be/1p3PSM0bfWQ>

- Fusté, A., Ruiz, J., García-Grau, E., Saldaña, C., Bados, A., Balaguer, G., Arcos, M., & Lluch, T. (2016). Utilidad diferencial de dos métodos de aprendizaje experiencial en el entrenamiento de habilidades psicoterapéuticas. *Revista CIDUI. Impactos de la innovación en la docencia y el aprendizaje*.
- Gendlin, E. (1983). *Focusing. Proceso y técnica del enfoque corporal*. Mensajero.
- Gendlin, E. (1999). *El Focusing en Psicoterapia. Manual del método experiencial* (1ra (en es)). Paidós.
- Gross, J. (2014a). Chapter 1. Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (Second, p. 672). Guilford Publications.
- Gross, J. (2014b). Handbook of Emotion Regulation. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (Second). Guilford Publications.
- Hendricks, M. N. (2007a). Focusing-Oriented Experiential Psychotherapy: How To Do It. *American Journal of Psychotherapy*, *61*(3), 271–285.
- Hendricks, M. N. (2007b). The role of experiencing in psychotherapy: Attending to the “bodily felt sense” of a problem makes any orientation more effective. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, *37*(1), 41–46. <https://doi.org/10.1007/s10879-006-9033-x>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta.). McGraw-Hill Education.
- Heron, J. (1999). *The Complete Facilitator's Handbook*. Kogan Page.
- Ikemi, A. (2005). Carl rogers und eugene gendlin über den körperlichen felt sense: Was ihnen gemeinsam ist und wo sie sich unterscheiden. *Person-Centered and Experiential Psychotherapies*, *4*(1), 31–42. <https://doi.org/10.1080/14779757.2005.9688366>
- InfOT. (2022). *The 8 senses*. [Video]. YouTube.
- Instituto Tecnológico de Desarrollo Humano CRE-SER. (2019). *Perfil de egreso 2019*.
- Instituto Tecnológico de Desarrollo Humano CRE-SER. (2020). *Estudio epistemológico de la carrera Tecnología en Desarrollo Humano*. CRE-SER.
- Klein, M. H., Mathieu, P. L., Gendlin, E. ., & Kiesler, D. J. (1970). *The Experiencing Scale: A Research and Training Manual*. University of Wisconsin. Extension Bureau of Audiovisual Instruction.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development* (Prentice-Hall (ed.)).
- Kurtz, R. (2015). *Body Centered Psychotherapy. The Hakomi Method. Updated Edition*. LifeRyhtm.
- Linehan, M. (2015). *DBT® skills training manual, 2nd ed.* Guilford Press.

- Lynn Preston Focusing Relational Psychotherapy. (2023). *Carl Rogers discusses Gene Gendlin's concept of experiencing*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/fN03Z6xp2QA>
- Mato Tamayo, J., Vizúete Toapanta, J. C., & Peralvo Arequipa, C. del R. (2019). *Introducción a la pedagogía*. Editorial Académica Universitaria (Edacun).
<https://elibro.net/es/lc/bibliotecaups/titulos/151750>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
<https://doi.org/10.5377/typ.v1i8.15061>
- Ogden, P., & Fisher, J. (2016). *Psicoterapia sensoriomotriz: intervenciones para el trauma y el apego* (Primera ed). Desclée de Brouwer.
- Pascual-Leone, A., & Yeryomenko, N. (2017). The client “experiencing” scale as a predictor of treatment outcomes: A meta-analysis on psychotherapy process. *Psychotherapy Research*, 27(6), 653–665. <https://doi.org/10.1080/10503307.2016.1152409>
- Rodríguez, A. (2022). *Modelo pedagógico para la asignatura de emprendimiento y gestión en la Unidad Educativa Nicolás Jiménez* [Tesis de Maestría]. Universidad Israel.
- Rodríguez, J. (2019). *Aula virtual para la elaboración de un plan estratégico de relaciones públicas en la Universidad de Especialidades Turísticas* [Tesis de Maestría]. Universidad Israel.
- Rogers, C. (1981). *Psicoterapia centrada en el cliente. Práctica, implicaciones y teoría* (1a en espa). Paidós.
- Rogers, C., & Freiberg, J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación* (3ra (en es)). Paidós.
<http://ecomultiversidad.blogspot.com/2006/07/libertad-y-creatividad-en-la-educacin.html>
- Siems, M. (2002). *Tu cuerpo sabe la respuesta. Focusing como método de autoconocimiento. Una guía práctica* (3ra ed.). Ediciones Mensajero.
- TEDx Talks. (2022). *Interoception: Our Real-Life Superpower | Carrie DeJong | TEDxChilliwack*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/JGnt7L8KVXY>
- Terapia Ocupacional Marina. (s/f). *Conociendo los ocho sentidos* (p. 22).
- Trujillo Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 423–444. <https://doi.org/10.35197/rx.10.03.e1.2014.26.jt>
- Untari, L. (2016). En Epistemological Review on Humanistic Education Theory. *Leksema: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 1(1), 59–72.
- Unzueta Morales, S. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Rev. de Inv. Educ.*, 4(2), 105–144.
/scielo.php?script=sci_arttext&pid=&lang=pt

Varas Santander, P. (2015). *Manual para facilitadores del desarrollo personal, interpersonal y grupal* (I. Cre-Ser (ed.); 3a ed.).

Weiser Cornell, A. (1999). *El poder del focusing. Una guía práctica de autocuración emocional* (1ra (en es). Obelisco.

Weiser Cornell, A. (2016). *Focusing en la práctica clínica* (Primera ed). Desclée de Brouwer.