



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**MANUAL DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS PARA LOS PONENTES DEL
DIPLOMADO “PSICOTERAPIAS DE PAREJA” EN EL MARCO DE LA
EDUCACIÓN CONTINUA EN LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA**

SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR
“COMUNICACIÓN EN EL AULA”

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

ROSANGEL MORALES RODRÍGUEZ

ASESOR: LIC. JESÚS MANUEL HERNÁNDEZ VÁZQUEZ

ABRIL DE 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

A TI PAPÁ:

Por tu amor, tu apoyo y las palabras de aliento que siempre me das.

A TI MAMÁ:

Por tu amor, apoyo y paciencia, ¡Aunque ya no estés conmigo siempre vivirás en mi corazón!.

A MIS HERMANOS:

Por su cariño, apoyo y buenos consejos.

A PACO, JAVIS Y LALO:

Por su apoyo, comprensión y por ser el motor de mi vida.

A MIS AMIGOS

Por sus consejos, apoyo y contribución en el cumplimiento de esta meta.

A DIOS POR PERMITIRME CUMPLIR CON ESTA META

ÍNDICE

INTRODUCCCIÓN	Pág. 4
CAPÍTULO I FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA COMUNICACIÓN	7
1.1. Contextualización de la Educación Continua	7
1.2. La comunicación como un sistema	14
1.3. Comunicación Educativa	19
1.4. El aula como espacio de comunicación interpersonal	22
1.5. Funciones de la comunicación	27
CAPÍTULO II COMUNICACIÓN EN EL AULA: ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE CATEGORIAS EN EL DIPLOMADO “PSICOTERAPIAS DE PAREJA”	31
2.1. Introducción	31
2.2. Estructura organizacional de diplomado	32
2.2.1. Planta docente	32
2.2.2. Perfil de los participantes	33
2.2.3. Características del espacio áulico	33
2.2.4. Recursos didácticos	34
2.3. Análisis y aplicación de categorías	34
CAPÍTULO III PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	61
3.1. Presentación	61
3.2. Estructura general	61
3.3. Justificación de la propuesta	66
3.4. Objetivos y metas	66
3.5. Proceso	67
3.6. Estructura de la propuesta de intervención	69

3.7. Fundamentación teórica	70
3.8. Gestión de procesos	72
3.9. Seguimiento	73
3.10. Evaluación	74
EVALUACIÓN DE HABILIDADES COMUNICATIVAS DEL PONENTE (INSTRUMENTO)	75
MANUAL PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS	77
REFLEXIÓN	88
ANEXOS	
BIBLIOGRAFÍA	

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende contribuir en la práctica docente de los ponentes que laboran en educación continua en la FES Iztacala, con una propuesta concreta que incida en la dinámica grupal, en las relaciones interpersonales que se establecen dentro del aula y en el ambiente adecuado para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del desarrollo de habilidades comunicativas en los ponentes del diplomado de Psicoterapias de Pareja y posteriormente en los ponentes de otras actividades de educación continua.

El capítulo I muestra en primera instancia un panorama de la educación continua en la UNAM, así como los fundamentos teóricos de la comunicación en el aula desde una visión sistémica, en donde los componentes mantienen relaciones de interdependencia al interior (relaciones interpersonales entre los actores) y al exterior con el sistema social.

Se hace referencia a la comunicación educativa orientada al desarrollo de habilidades intelectuales y socioafectivas del individuo, en este caso se enfatiza la superación profesional de los alumnos por tratarse del ámbito de Educación Continua donde la finalidad es actualizar a los participantes en su ámbito laboral.

En el capítulo II se realiza un análisis de las estrategias didácticas empleadas por los ponentes del Diplomado de Psicoterapias de Pareja en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales están mediadas por las habilidades comunicativas que poseen los ponentes.

En el capítulo III se desarrolla la propuesta de intervención fundamentada en la necesidad de contar con información acerca de las habilidades comunicativas de los ponentes de educación continua, tomando en cuenta que éstas son indispensables para una comunicación eficaz con el grupo, es por eso que se elaboró el instrumento de evaluación que toma en cuenta habilidades de expresión, habilidades de escucha y manejo de la comunicación no verbal.

A los ponentes que resulten con deficiencias en habilidades comunicativas se pretende proporcionarles asesoría comunicativa apoyada en un manual para el desarrollo de habilidades comunicativas.

La asesoría y el manual son una propuesta encaminada a coadyuvar en la práctica docente de los ponentes proporcionándoles estrategias para el desarrollo de habilidades comunicativas de expresión y de escucha, comunicación no verbal, manejo de conflicto, empatía, apertura, entre otros.

Con objeto de dar seguimiento a la propuesta y generar un espacio de intercambio de experiencias, conocimientos y puntos de vista entre los ponentes se propone realizar un foro de discusión en línea donde se discutirán los temas tratados en la asesoría y en el manual para el desarrollo de habilidades comunicativas.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA COMUNICACIÓN

1.1. Contextualización de la Educación Continua

El origen de la educación continua se puede encontrar en las primeras acciones organizadas de la educación de adultos. Las condiciones de trabajo derivadas de la industrialización requirieron un mayor grado de especialización, suscitándose el desplazamiento de la mano de obra menos capacitada. Así la instrucción se tornó una necesidad que, idealmente, contribuiría a mejorar las condiciones de trabajo y de vida de los trabajadores. Sin embargo la educación de adultos en el siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX poseía un carácter “correctivo”, en tanto se ofrecía como la oportunidad de iniciar o concluir la instrucción que por diversos motivos no se había recibido en la infancia. Existía la idea generalizada de que después de esta etapa, el individuo no tenía ya nada que aprender. La experiencia educativa con adultos fue desmintiendo esta creencia y se aceptó que los adultos podían aprender cosas nuevas independientemente de su edad. Aun más, que había cosas que sólo ellos podían comprender dada su experiencia y desarrollo moral, político y social.

En la evolución de la sociedad “el cambio” constituye una poderosa constante en la conceptualización de la Educación Continua. Las nuevas situaciones a las que los individuos tenían que responder condujeron a que el hombre se diera cuenta de que no le bastaba con la educación que había recibido en la juventud, pues los cambios sociales, políticos, científicos y tecnológicos se presentaban hasta dos o más veces durante su vida. Así pues, la educación tenía que deslindarse de tiempos y espacios definidos, con el fin de brindar al individuo posibilidades para enfrentar los problemas que se le presentaban en un momento histórico determinado.

Durante la Tercera Conferencia Internacional de Adultos, organizada por la UNESCO, celebrada en Tokio, Japón, en 1972, se sugiere que se adopte el término “Educación

Permanente” para referirse a las acciones educativas que implican en el hombre una influencia con doble dirección: vertical, es decir, durante toda la vida, y horizontal, en todos los aspectos de la vida. En la cuarta Conferencia sobre educación de adultos, celebrada en París en 1985, se define a la educación de adultos como:

“ ...la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o remplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus actitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente...” (Monclus, A. 1990: 35).

Las nuevas realidades evidenciaron la innegable tendencia a la obsolescencia de los conocimientos. Conforme se avanza en las diferentes etapas de existencia de las sociedades, se acentúa la brevedad de los períodos en los que el hombre domina ciertos conocimientos necesarios para su subsistencia en el planeta.

La Educación Continua, entendida como la actualización y reciclaje de los conocimientos y sus aplicaciones, pretende contribuir a la formación de hombres y profesionistas capaces de enfrentarse a los problemas propios de su tiempo. La nueva estructura económica y política mundial tendiente a la globalización internacional exige no sólo profesionales preparados para afrontar los requerimientos del sector productivo y de la sociedad en general, sino también sujetos que en su actuar cotidiano contribuyan a su propio desarrollo y al de su entorno.

La Educación Continua Universitaria ofrece formación específica a personas insertas en la práctica profesional que requieren actualización y adquisición de nuevos conocimientos para responder a dicha práctica. Aun cuando la Educación Continua es ofrecida en gran parte por instituciones educativas, los programas que en ella se elaboran son independientes del plan de estudios y de los lineamientos escolarizados, caracterizándose por su

flexibilidad y diversidad. La educación continua se constituye como una importante alternativa en la adquisición de nuevos conocimientos, pero sobre todo implica la adopción de actitudes tendientes a la creatividad, a la participación social y a la toma de decisiones responsable y acorde con las condiciones del medio.

Por otro lado es relevante la idea que subyace en los fundamentos de la Educación Continua: el hombre es un ser en constante desarrollo, por lo que es necesario poner a su alcance los conocimientos y actitudes que contribuyan al perfeccionamiento de sus capacidades humanas más allá de los límites del salón de clases. La Educación Continua representa una alternativa viable para la extensión de la educación a diversos sectores y en distintas fases de la vida del hombre.

En México la Educación Continua es una modalidad educativa novedosa si se considera que comenzó hace apenas unas cuantas décadas. Tal como sucedió en otros países, las acciones organizadas para la actualización y reciclaje derivaron de la necesidad de adecuar las prácticas sociales a nuevas condiciones de desarrollo. Mario Pocero asocia las primeras actividades de Educación Continua, iniciadas en 1933 en la Escuela Nacional de Medicina y en 1962 en la Facultad de Ingeniería con la transformación y el cambio en que se vieron sometidas las sociedades:

“...los cursos se produjeron como consecuencia del desarrollo del país que impuso la condición de que el profesional conociera con mayor amplitud y profundidad temas específicos de su actividad a fin de lograr la eficiencia y eficacia requeridas...” (Moreno, P. 1988:193).

Desde el inicio, las actividades de educación continua han tenido un marcado carácter universitario: La Educación Continua Universitaria comprende las actividades educativas de la Universidad relacionadas con la ampliación de conocimientos, la actualización y la capacitación que propicia la superación profesional.

El Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) destaca esa peculiaridad al definir a la Educación Continua como:

“una actividad académica de extensión universitaria con cierto grado de organización técnico-pedagógica, ubicada fuera de la estructura del sistema formal de educación, la cual tiene requisitos de ingreso y acreditación que no llevan a la obtención de un grado académico, y está dirigida a profesionales o a personas con práctica técnica profesional que en uno u otro caso se encuentren insertos en el medio laboral, por lo cual requieren actualización de conocimientos, adquisición de destrezas y habilidades, cambio de hábitos y actitudes para el mejor desempeño de su trabajo” (ANUIES, 1988: 31).

La ANUIES establece tres etapas en la práctica de la Educación Continua:

Período inicial (1965-1970). Destacan las actividades de Educación Continua iniciadas por el Instituto Mexicano del Petróleo, la Facultad de Medicina de la UNAM y la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Período de desarrollo y consolidación (1971-1979). El prestigio y reconocimiento nacional e internacional alcanzado, sobre todo en las áreas de ingeniería, administración y medicina, hace de las actividades de educación continua una alternativa de financiamiento extraordinario para las universidades.

Período de expansión (1980-1988). La concepción de Educación Continua se extiende entre las instituciones de Educación Superior. Sobresale el interés por el intercambio de experiencias entre las instituciones que la realizan.

De 1989 a la fecha, la Educación Continua ha sufrido un acelerado crecimiento cuantitativo y ha dejado de ser exclusivamente contribución de las universidades; diversos son los organismos que intentan vincularse, por este medio, con el sector productivo.

El Programa Nacional Indicativo del Posgrado documento de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), señala que el objetivo de la

Educación Continua es: “Actualizar y profundizar los conocimientos, habilidades y destrezas de los profesionales y técnicos en función de las labores que desempeñen en el mercado laboral”.

Se propone un perfil de la educación continua, el cual sugiere que las acciones a desarrollar por la Educación Continua deberán perfilarse hacia:

1. La interacción con el sector de bienes y servicios.
2. La actualización permanente de los profesionales.
3. La regulación nacional, es decir, la adecuación de normas aplicables a todas las actividades de Educación Continua.
4. La comunicación interinstitucional, para compartir experiencias y recursos y fortalecer las acciones en Educación Continua.
5. La planeación y la evaluación. Indispensables para retroalimentar las acciones y responder a las necesidades profesionales.
6. La calidad. Las actividades de Educación Continua deberán satisfacer a los usuarios y garantizar resultados en forma individual y colectiva.

La Universidad Nacional Autónoma de México, como en muchas de las actividades que realiza, es pionera en el desarrollo de la Educación Continua. Las primeras acciones de esta modalidad educativa son organizadas por las dos escuelas de estudios superiores de mayor tradición en México: la Escuela Nacional de Medicina y la Facultad de Ingeniería. A partir de entonces, la Educación Continua en la UNAM se esfuerza por ser un campo de máxima exigencia académica en el interior de la institución y un medio de comunicación con su entorno social.

“La educación continua (universitaria) establece el nexo de estrecha vinculación con los procesos complementarios de formación y actualización del conocimiento, mantiene al día

los conocimientos de los egresados, retroalimenta por su conducto a la sociedad con los progresos de la ciencia, la tecnología y la prestación de servicios y obtiene asimismo de ella información renovada para adecuar los programas educativos” (UNAM, Sría. General. 1988: 2).

Actualmente, las dependencias que realizan Educación Continua a la que llamaremos de aquí en adelante E.C., coinciden en que las actividades a desarrollar deben dirigirse a la búsqueda de un objetivo común: La efectividad y pertinencia de las actividades de E.C., como respuesta a la problemática laboral y social.

Las escuelas y facultades e institutos de la UNAM que organizan y ofrecen programas de Educación Continua, ofrecen diversos tipos de actividades tales como: curso, curso vía satélite, curso internacional, curso-taller, diplomado, módulos de diplomado, encuentro nacional, mesa redonda, seminario de titulación, seminario internacional, seminario-taller, taller vivencial y videocursos.

Las actividades de E.C. se difunden tanto en el interior como en el exterior de la UNAM, en un esfuerzo por hacer llegar los conocimientos generados en la universidad para beneficio de la sociedad en general. En esta promoción, cada facultad difunde sus programas en tres niveles:

- a) En el interior de la facultad o escuela, mediante carteles y trípticos con información general.
 - b) A la comunidad universitaria; la escuela oferente envía información al resto de las escuelas, facultades y centros de la UNAM, o por lo menos a aquellas que considere conveniente, dependiendo del tema de la actividad. Además, la Universidad cuenta con una gaceta informativa que se edita y distribuye dos días a la semana: en ella se publican las diferentes actividades de las instituciones, incluyendo las de educación continua.
-

-
- c) En el exterior, la universidad también difunde en diarios y otras publicaciones de circulación nacional las actividades a desarrollar. Con estas acciones se pretende llegar a diversos sectores de la sociedad.

La E.C. posibilita en el hombre un mayor nivel de respuesta a las exigencias de una sociedad cada vez más evolucionada, permite el acercamiento más tangible entre el sector productivo y las instituciones educativas, cuyo objetivo principal es formar profesionales y técnicos que satisfagan las necesidades del país. Para las instituciones que incursionan en esta área, la E.C. les resultan de gran interés, pues es una fuente de recursos extraordinarios y permite a los participantes resolver problemas conceptuales a corto plazo y les da la posibilidad de aplicación inmediata.

“Hoy más que nunca nuestro país necesita la participación de la universidad como un elemento fundamental en sus aspiraciones de desarrollo y para hacer frente a los cambios que la humanidad y el planeta viven. Considerando a la universidad como la entidad de carácter público integrada por estudiantes y profesores que, a través de la investigación y la docencia se consagran a la contemplación de la verdad, a la unidad orgánica del conocimiento, al cumplimiento de las vocaciones personales y a la preparación de profesionales necesarios para la realización del bienestar común en nuestro país” (Jesús Sandoval, R. 2003:2).

La educación continua parte del principio que busca desarrollar en el individuo la capacidad creadora que le permita elaborar respuestas precisas e inmediatas ante las interrogantes y requerimientos de la sociedad, del mundo y del campo de acción de cada hombre, por amplio o específico que sea, en un momento histórico determinado.

1.2. La comunicación como un sistema

El Marco Teórico que fundamenta el presente trabajo se basa en el estudio de la comunicación como un sistema, para lo cual aclararemos los conceptos relevantes dentro de la Teoría Sistémica.

El concepto de sistema se refiere a un conjunto de elementos organizados, que ocupan una posición y una función específica, permitiendo que el sistema cumpla su función general y se reproduzca. Por lo que la comunicación puede ser estudiada sistémicamente, pues es un objeto de estudio organizado, cuyos componentes cumplen con las características necesarias para ser analizados como un sistema: 1) Han sido seleccionados, 2) Se distinguen entre sí, 3) Se relacionan entre sí.

Dentro del análisis de la organización de los sistemas, la selección de los elementos componentes se realiza en base al criterio de implicación dentro del sistema, es decir, un componente pertenece a un sistema dado, cuando su existencia es necesaria para que el sistema funcione o permanezca organizado como tal.

La implicación de un elemento dentro del sistema puede ser de dos tipos: obligatoria (cuando la existencia de ese elemento es necesaria para el funcionamiento del sistema, de lo contrario desaparece, se transforma en otro diferente o es incapaz de funcionar) y optativa (cuando el sistema puede funcionar sin desaparecer, reproducirse sin transformarse en otro sistema, sustituyendo ese componente por otro).

La flexibilidad o la rigidez de un sistema dependen de la medida en que selecciona componentes obligatorios y optativos. Un sistema en el que todos sus componentes son obligatorios es completamente rígido y un sistema en el que todos los componentes son optativos es completamente flexible.

La distinción o diferenciación entre los componentes de un sistema es de dos tipos:

Estructural: “Existe al menos una configuración o estado del sistema en el cual la existencia de ese componente es necesaria para que ocupe al menos una de las posiciones que presente esa configuración...” (Martín Serrano, 1994: 99).

Funcional: “Existe al menos una configuración o estado del sistema en el cual la existencia de ese componente es necesaria para que asuma al menos una de las funciones que contiene ese estado....” (Martín Serrano, 1994: 99).

En el sistema los componentes establecen relaciones necesarias para que el sistema funcione, a estas relaciones se les denomina dependencias, ya que el estado de cada componente se ve afectado por uno y otro componente y viceversa, las cuales se clasifican en 3 categorías: a) Solidarias (cuando el cambio de un componente significa el cambio en otros y viceversa, b) Causales (cuando el cambio de un componente significa el cambio en otros componentes pero no a la inversa) y c) Específicas (cuando el cambio de un componente, no implica necesariamente el cambio en algún otro componente).

La comunicación presenta las características de los sistemas, es decir, presupone la existencia de más de un componente organizado. El repertorio mínimo de componentes es el siguiente:

- Dos actores: Integrados por el emisor y el receptor quienes interactúan, es decir el primero formula y envía un mensaje, el segundo lo recibe, lo interpreta y retroalimenta el mensaje, generando un ir y venir de información en el cual los actores de la comunicación ocupan una y otra posición.
- Una sustancia expresiva o expresiones comunicativas: Son las materias informadas (objetos, bienes, organismo humano y animal) es decir, cualquier entidad perceptible por algún sentido del receptor, sobre la cual el emisor ha realizado un trabajo expresivo. Una sustancia está informada cuando presenta diferencias perceptibles y estas diferencias o estados designan algo para alguien.

-
- Un sistema biológico o tecnológico de modificación de la sustancia expresiva: Son los mecanismos biológicos como la articulación de las palabras, los gestos, el lenguaje corporal, entre otros, que permiten tanto al emisor como al receptor informar (darle un sentido o intención) a las sustancias expresivas; o a través de un sistema tecnológico como el micrófono.
 - Un instrumento biológico o tecnológico de captación de señales: Se refiere a los sentidos en una comunicación interpersonal o a los instrumentos tecnológicos empleados por ejemplo en la comunicación de masas como la radio y la televisión.
 - Una representación: Es la interpretación que los actores de la comunicación le dan a los mensajes, es decir, es la organización de un conjunto de datos de referencia proporcionados por el producto comunicativo, en un modelo que posee sentido para el usuario de esa representación.

Se analiza el proceso comunicativo desde el modelo dialéctico, como un sistema abierto a las influencias de otros sistemas, principalmente el sistema social, con el cual establece una relación de interdependencia. En base a este modelo analizaremos la comunicación en el aula como un producto de las relaciones que se establecen entre las bases materiales (infraestructura), la organización de esas bases materiales reflejo de la organización social que se sirve de ellas (estructura) y el modelo cultural, axiológico e ideológico que se articula con ella.

Otro sistema al cual está abierto el sistema de comunicación es el sistema de objetos de referencia y a las intervenciones y mediaciones originadas en el sistema social, que controlan a cada uno de los componentes del sistema comunicativo y al sistema en su conjunto.

Dentro del aula de educación continua los actores son los responsables académicos, los ponentes y los participantes, dentro de este ámbito dichos actores juegan los tres roles del proceso de comunicación, es decir, son productores, consumidores y distribuidores de información.

Los docentes son productores cuando son responsables de la información que circula en el sistema de comunicación (exposiciones, argumentaciones, narraciones, transmisión de experiencias); son distribuidores cuando exponen los principios teóricos y prácticos de diferentes autores para fundamentar su práctica profesional y son consumidores cuando escuchan, analizan o cuestionan las exposiciones, argumentaciones, narraciones, de los participantes.

“Evidentemente, ambas funciones pueden coincidir en un mismo actor. Por ejemplo, en una charla yo puedo actuar como productor y consumidor de información a lo largo del coloquio, y en algún momento intervenir como distribuidor de información leyendo un documento elaborado por terceros” (Martín Serrano. 1994: 163).

En la comunicación en el aula de educación continua se utilizan instrumentos de comunicación, además de los aparatos biológicos que poseen los actores, se utilizan diferentes aparatos tecnológicos como son videoprojector, retroprojector, computadoras, videocassetas, entre otros.

Las expresiones dentro de las aulas de educación continua, giran en torno a diferentes disciplinas dependiendo de la actividad. La comunicación se lleva a cabo de forma verbal y no verbal (lenguaje paralingüístico, gestos, posturas), mediante las cuales el ponente transmite información a los participantes y promueve el aprendizaje.

Un elemento importante dentro del proceso comunicativo en el aula son las representaciones que serían los significados que tienen para el ponente y los participantes los diferentes mensajes que intercambian.

“La representación, en el campo de la comunicación actúa organizando un conjunto de datos de referencia proporcionados por el producto comunicativo, en un modelo que posee algún sentido para el usuario o los usuarios de esa representación” (Martín Serrano.1994: 167).

La representación es la interpretación que los actores de la comunicación dan a las expresiones (mensajes) de acuerdo a sus experiencias, a su código, al lenguaje, a su matriz cultural. Es importante comentar que dentro del aula las representaciones tanto del docente como del participante deben corresponderse para que pueda realizarse una comunicación eficaz.

Retomando los elementos anteriores, considero que el sistema comunicativo en la Educación Continua está integrado por diferentes elementos que ocupan cada uno una posición y cumplen una función específica. Los actores que son los docentes, alumnos y personal administrativo, interactúan con fines académicos (promoción del aprendizaje en el participante), y con fines de planeación, operación, seguimiento y evaluación de las actividades con el objetivo de retroalimentarlas y mejorar su calidad.

A nivel del aula de Educación Continua el sistema comunicativo está integrado por los docentes, los alumnos, las expresiones comunicativas, las representaciones, los instrumentos de comunicación. Cada uno de ellos ocupa una posición y una función específica para que se lleve a cabo la comunicación: Los docentes y los participantes formulan expresiones comunicativas y representaciones con el objeto de entenderse, llegar a acuerdos y promover el aprendizaje, para ello se apoyan de instrumentos de comunicación como el videoprojector, el retroprojector, el CPU, entre otros.

Por otro lado el sistema de comunicación en el aula de Educación Continua esta abierto a otros componentes externos como es el sistema de objetos de referencia que serían las ideas, valores, emociones, sentimientos, aspiraciones, categorías, relaciones, objetos, personas, grupos, instituciones a propósito de las cuales se comunican; y a las intervenciones y mediaciones originadas en el sistema social que sería las prácticas personales o institucionales que afecta a los componentes del sistema.

1.3. Comunicación Educativa

Existen diferentes definiciones de comunicación educativa entre las cuales destacan:

“La comunicación educativa es un proceso de intercambio de información entre el que enseña y el que aprende, cuya finalidad es propiciar el ambiente con la meta de colaborar en la formación integral de la persona, a través del uso de los medios pertinentes para propiciar el ambiente adecuado para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice adecuadamente” (Torres Lima. 1998:1)

De acuerdo con la definición anterior, la comunicación educativa sería el medio por el cual se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje, usando los recursos pertinentes para ello, es decir, el docente además de utilizar diferentes técnicas didácticas e instrumentos comunicativos, debe poseer competencias comunicativas para lograr una comunicación eficaz, que promueva el aprendizaje de los participantes.

No debemos dejar de lado a los participantes (alumnos), ya que la comunicación educativa es un proceso común que se lleva a cabo por la participación de docentes y alumnos, quienes mediante ella toman acuerdos, se transforman y llegan a una comprensión mutua.

“La comunicación educativa se puede definir como un proceso de creación y distribución de información conducente a una comprensión recíproca, a un acuerdo solidario y a una acción transformadora emprendida en común, donde el protagonista deja de ser el mensaje y pasa a ser la información” (Mena. 1998:2).

Considero que las dos definiciones mencionan aspectos importantes que suceden en la comunicación educativa, por lo que yo los retomaría para elaborar otra definición: La comunicación educativa es un proceso de intercambio de información y de retroalimentación entre docente-alumno y alumno-alumno con el objeto de propiciar el ambiente adecuado para el desarrollo integral del sujeto (desarrollo de habilidades

intelectuales y procesos socio-afectivos), con el apoyo de instrumentos tecnológicos. Entenderemos la comunicación educativa

La comunicación educativa orienta su perfil al desarrollo de habilidades para lograr la superación profesional de los individuos y mejorar sus formas de vida. La velocidad de los cambios científicos y tecnológicos obliga a las escuelas a mejorar la calidad educativa, desarrollando habilidades básicas que les permita a los alumnos aprender a aprender.

“En el marco de los criterios para lograr la modernidad, la comunicación educativa se inscribe perfectamente orientando su perfil, no tanto hacia cuestiones de productividad y competencias en mano de obra calificada, sino buscando lograr a través de habilidades el desarrollo y superación profesional de los individuos para acceder a un mejor modo de vida. (.....) En estas habilidades se trata de que las clases no se conviertan en exposiciones de los profesores, sino en talleres en donde se desarrollen principalmente las habilidades y se tomen de pretexto los contenidos, es decir, vincular los contenidos a los retos y necesidades que los estudiantes tendrían no para aprobar materias sino para obtener mejores niveles de vida fuera de las escuelas. Este perfil se compone de dos grandes grupos: habilidades intelectuales y procesos socio-afectivos”. (Armenta Fraga, V.1999:1).

De acuerdo con González Martínez (2003:34) existen diferentes áreas desde las cuales podemos abordar la comunicación educativa: Comunicación educativa en el aula, comunicación educativa por los medios y comunicación educativa para los medios.

Para efectos de este trabajo resaltaremos la comunicación educativa en el aula que es el objeto de estudio del seminario.

Comunicación educativa en el aula

Se define como el conjunto de los procesos de intercambio de información entre el profesor y el alumno, así como entre compañeros, con el fin de llevar a cabo la relación personal y el proceso de enseñanza aprendizaje.

Le interesa la producción de materiales verbo-audio-visuales con contenidos educativos, a través del empleo de los diversos lenguajes de los instrumentos de comunicación tecnológicos al interior de un salón de clase, en el caso de la educación continua los ponentes utilizan frecuentemente presentaciones en Power Point en las cuales desarrollan los temas para apoyar sus exposiciones.

Comunicación educativa para los medios

Le interesa la educación para la recepción crítica de los mensajes de los medios masivos de comunicación, a través del diseño y aplicación de cursos. La educación para los medios es un proceso que busca formar en el sujeto estas dimensiones educativas: alfabetizado mediáticamente, conciente, activo, crítico, social y creativo, según las teorías más recientes. Tal educación le permitirá participar más plenamente en la cultura popular contemporánea que presentan los medios masivos de comunicación.

Pretende que el sujeto sea actor y coautor de sus propias maneras de pensar, de criticar y de elegir lo que verá, escuchará o leerá en los diferentes medios de comunicación. La educación para los medios permitirá que los sujetos sepan aprovechar los elementos positivos y estar alertas frente a los elementos negativos de los medios.

Comunicación educativa por los medios

Le interesa comprobar o desmentir lo que se ha argumentado acerca de los medios masivos de comunicación, es decir, si es o no posible educar a través de éstos.

Considero que si es posible educar a través de ellos siempre y cuando se de un tratamiento pedagógico a los medios, por ejemplo, algunos programas de canal 11 del IPN, T.V. UNAM , Canal 22, la Telesecundaria y Plaza Sesámo son programas que contribuyen a la formación integral del ser humano por la adaptación pedagógica de sus programas en cuanto a su objetivo, contenido, estructura, entre otros.

Resumiendo, el ser humano a lo largo de su vida está involucrado en las tres áreas de la comunicación educativa, cuando forma parte de un grupo de aprendizaje dentro de un aula a cualquier nivel establece relaciones tanto con los docentes como con sus compañeros mediadas por procesos comunicativos para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado por ser un ser social, está influenciado por los medios de comunicación por lo que la comunicación educativa pretende prepararlo para la recepción de la información transmitida por dichos medios, fomentado en el una conciencia crítica, social y creativa.

La comunicación educativa es el medio por el cual los actores dentro del aula de educación continua llevan a cabo la construcción conjunta del conocimiento, a través del uso del lenguaje verbal, no verbal y de los instrumentos tecnológicos de comunicación e información. Los ponentes y participantes establecen relaciones interpersonales de respeto, apertura y cooperación, que les permiten llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y cumplir los objetivos académicos y profesionales.

1.4. El aula como espacio de comunicación interpersonal.

El salón de clases es un espacio de relaciones intrapersonales, interpersonales y grupales, donde entran en juego los diversos marcos de referencia de las personas que propician muchas veces progreso y otras conflictos, donde el maestro es un figura que propicia, promueve y media la relación del grupo, pero otras veces también la desorienta o conflictúa.

Definiremos a la comunicación educativa en el aula como el conjunto de procesos de intercambio de información entre el profesor y el alumno y entre los compañeros, con el fin de llevar a cabo la relación personal y el proceso de enseñanza aprendizaje.

La comunicación entre el maestro y el alumno es esencial cuando surge algún problema o cuando se quiere intercambiar información o concepciones de la realidad; ésta es más que

intercambio de palabras, es la manera de expresar, la forma de dirigir el mensaje, el cual tiene dos significados, el directo dado por las palabras y el metacomunicativo, dado por la relación simbólica que se establece entre maestro y alumno. La voz, las posiciones de su cuerpo, las palabras que usan y los gestos expresa diferentes mensajes.

El primer principio de la comunicación según Fragoso (1999:2).

“Las personas responden a lo que ellas pensaron que se dijo o se refirieron y no necesariamente al mensaje que quiso dar el interlocutor”.

Por lo que propone que el primer paso para comunicarse con los estudiantes es escuchar realmente lo que dicen, poner atención, estar receptivo, perceptivo y sensible para captar los sentimientos que subyacen en las palabras del estudiante. Asimismo los alumnos deben estar atentos a lo que el maestro dice y pedir aclaración de conceptos, actitudes, formas de expresar, con el objeto de entenderse y convivir.

El lenguaje es un mediador en las relaciones que se dan en el salón de clases, en su uso se concretan muchas determinaciones de los procesos escolar y extraescolares que inciden en el aula.

La comprensión de las conversaciones en el salón de clase depende del conocimiento sobre el contexto y la cultura de la clase, de las convenciones y significados que se hayan creado en cada situación particular; ya que la actividad y comunicación dentro del aula están determinadas por el contexto institucional y el currículum, por concepciones pedagógicas e interpretaciones del mundo ahí materializadas, por la cultura, saberes, lenguajes e historias sociales y personales de maestro y alumnos.

Coronado (1992:18) a la comunicación interpersonal como “encuentro entre hombres”, como acercamientos casuales, biográficos (constituyen la historia de cada uno con otros) y temporales. Los hombres se vuelven próximos física y personalmente, relacionados entre sí.

Los encuentros son hechos que se transforman en experiencias, y éstas abren perspectivas a las teorías cuando los hechos se meditan y se entienden las razones de por qué suceden. Por lo tanto el valor de la enseñanza de los encuentros es teórico y práctico, porque a fuerza de repetir encuentros reales obtenemos pensamientos claros sobre la amistad, la soledad, el valor de la presencia y compañía de otros, la naturaleza de la comunicación, y normas prácticas sobre cómo comportarnos en casos ordinarios.

La comunicación posee una fuerza transformadora, los hombres con el afán de transformarse repiten los encuentros grupales, por lo que la comunicación por naturaleza se basa en una interacción por esencia evolutiva.

El término comunicación vine de la palabra latina “communis” “común” y consiste en hacer que la actividad de uno se haga común entre varios comunicándose las actividades, y entraña tres aspectos: transmisión, participación y manifestación. Transmisión porque el ser que transmite traspasa algo de sí a otros, participación porque comparte algo de sí a otros y manifestación porque revela algo de sí a otros, su pensamiento.

El intercambio es multiforme, pero tiene ciertas características comunes para todos los seres que se comunican: Se orientan unos hacia otros, se aproximan, se agrupan, se traban entre sí por medio de sus acciones y cambian de modo de actuar y de ser.

El intercambio es asunto entre varios, y necesita de la alteridad en todas las comunicaciones biológicas y humanas; se refiere a seres que se activan mutuamente, se involucran unos y otros haciéndose interdependientes.

La comunicación es actividad que va de viaje con rumbo fijo hacia los otros seres y se desarrolla en cuatro etapas: sale, llaga, entra y llena vacíos de otros, por tanto es abierta pues esta dispuesta a salir hacia otro, es dinámica con fuerza para llegar a otro y complementaria con capacidad para llenar las carencias del otro.

Como mencioné anteriormente la comunicación es una actividad abierta en busca del otro, la apertura es una disposición interna porque dentro del ser se hacen los preparativos, el ser humano sale o se comunica cuando experimenta algún atractivo que le impulsa a hacerlo. Es dinamizante porque tiene fuerza para entrar en el otro y activarlo e influir en él, consigue que el otro no sea indiferente y que la actividad del primero forme parte de la experiencia del otro, efectuándose un proceso de coparticipación.

Los seres se comunican porque tienen la tendencia a satisfacer sus carencias, a complementarse por naturaleza y llegar a ser lo que pueden ser.

Coronado (1992:196) propone como modelo “la comunicación es un intercambio”, y afirma:

“... al decir intercambio se abre todo un horizonte de formas múltiples de actuar e interactuar de los seres”, (...) “La idea de comunicación, de hecho, es comparable a la idea de vida, simple en expresión, riquísima en extensión e infinitamente variada en aplicaciones”.

Dentro del modelo comunicativo de intercambio se distinguen tres actores o componentes principales que se enumeran en la tabla siguiente:

Componente 1	Componente 2	Componente 3
Transmisor	Lo transmitido	Al que se le transmite
Manifestante	Lo manifestado	Al que se le manifiesta
Participante	Lo participado	Al que se le participa
Emisor	Mensaje	Receptor
Quién	El qué	A quién

Cuadro 1 (Coronado. 1992:200)

Los tres componentes del acto comunicativo van unidos o eslabonados formando una unidad o sistema, al estudiarlos no se deben separar.

“En el acto comunicativo como en un disparo se relacionan los tres componentes, los tres se ven eslabonando hasta completar un solo sistema comunicativo. Si falta uno solo de los elementos se derrumba el sistema” (Coronado. 1992: 201).

El emisor es el que toma la iniciativa, es el origen de los mensajes y el que se empeña en que lleguen a los receptores, y no puede ser indiferente a los efectos que sus mensajes produzcan en el otro. Para salir y manifestarse sobrepasa el proceso dinámico interno como son inercia física, renuencias afectivas o temores al que dirán; es decir, vence dificultades y prepara con sus propias fuerzas su salida; también dirige bien sus actividades hacia otro, estudiándolo, calculando los accesos probables del otro y los puntos estratégicos de entrada (niño, joven, adulto, anciano o multitudes).

El mensaje es el segundo componente esencial de la comunicación, es la prueba evidente y externa de lo que planeó el emisor y de lo que logró hacer, patentizar y donar al otro.

“El mensaje siempre es externo y es un aparador en donde se exhiben algunas mercancías de las muchas que el emisor tiene encerradas en las bodegas. Se externa y se venden a los demás y se ven. Los mensajes por el mismo hecho, comprometen al emisor y se le juzga por sus buenas o malas mercancías”, (Coronado. 1992: 203).

Es el puente que une al emisor con el receptor y que tiene que adaptarse al modo de ser del otro para poder llegar a él, esto implica conocer al otro para presentarle un mensaje que sea visible a sus ojos, oíble a sus oídos, tolerable a sus sentimientos y entendible a su mentalidad y cultura.

El receptor es el centro y destino final de la comunicación, es el elemento que determina la clase y la calidad de la comunicación; se debe conocer cual es la su condición socio-cultural para poder llegar a él y que haya comprensión de los mensajes y entendimiento entre emisor y receptor más si estamos abordando en el ámbito de la educación. El receptor en la comunicación humana no es pasivo, sino agudamente crítico, por lo que acepta o rechaza la información que se le presenta.

1.5. Funciones de la comunicación

La comunicación en general tiene como operación característica realizar encuentros con otros, colaborar con otros, ayudarlos o defenderse de otros. Sus funciones principales son:

- ♦ La comunicación es acción que busca a otros y se vuelve interacción en el momento en que el otro reacciona y devuelve otra acción en dirección opuesta: responde a una pregunta, opina sobre el contenido expuesto, etc., de esta manera se establece un intercambio dialógico de informaciones, ideas o sentimientos.
- ♦ Es interacción relacionante, progresiva, sistemática y transformadora:
 - Relacionante porque los sujetos al interactuar establecen nexos, por ejemplo el profesor y el alumno establecen nexos de empatía, cordialidad, comprensión, etc.
 - Progresiva porque a medida que interactúan avanzan, aprenden uno del otro y se complementan, es el caso de las relaciones interpersonales que se establecen dentro del salón de clases, que permiten que se lleve a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.
 - Es sistemática porque al relacionarse los sujetos establecen una forma de hacerlo, por ejemplo, dentro del aula se explicitan reglas para comunicarse, pedir la palabra, participar con aportaciones que enriquezcan los temas tratados, etc.
 - Es transformadora porque se modifican las actitudes, los puntos de vista, las concepciones tanto de los alumnos como de los profesores.

La acción misma de comunicar mejora la habilidad de los comunicantes, se desarrolla si se activa, si se ejercita, es decir, hablando se mejora la palabra y fluye, crece la seguridad de la locución, mejora la pronunciación y las frases.

La acción comunicativa fecunda al otro o a muchos, al compartir experiencias desconocidas enriquecen la propia y la visión del mundo se hace más amplia, hace caer en la cuenta de

que hay otros distintos, que actúan y se comunican con diferentes estilos, se descubre el pluralismo.

La acción comunicativa también une a los comunicantes, siendo ésta una de sus funciones por naturaleza, quita el aislamiento y la soledad, une a los separados en el espacio y en el tiempo, ejemplo de esto son los medios de comunicación electrónicos que permiten que se lleve a cabo la educación a distancia.

“La comunicación de sentimientos a otros cubre las distancias psíquicas y quita la soledad del corazón...”, “La comunicación de pensamientos suprime las distancias ideológicas y quita la soledad intelectual, “Y la comunicación social elimina las distancias sociales y hace que los que viven en forma comunitaria traten con sus grupos...” (Coronado. 1992:218).

La interacción como función de la comunicación permite que la transmisión consiga la retransmisión, que la participación se haga coparticipación y la manifestación sea mutua; realizándose la circulación completa. Se agiliza las facultades de dar y recibir, por ejemplo, se agiliza las facultades de hablar, escuchar, ver con los ojos propios y con los ojos de otros.

La interacción aumenta la calidad de la comunicación pues los tres componentes alternan sus funciones, el emisor primero toma la actitud de emisor y después realiza la función de receptor, por lo que deben saber dar y recibir. De esta manera se realiza doble comunicación o comunicación bidireccional. En el aula de educación continua -por ejemplo- tanto el profesor como el alumno intercambian los roles, el profesor cuando expone las temáticas o cuando demuestra el procedimiento a seguir para la realización de alguna actividad, se convierte en emisor y el alumno recibe; por otro lado, cuando el alumno pregunta alguna duda sobre la exposición, comparte alguna experiencia profesional o participa con aportaciones que amplían o enriquecen la temática pasa a ser emisor y el profesor receptor, de esta manera se relacionan y se establece una comunicación circular, bidireccional y retroalimentativa.

Para que una comunicación sea bidireccional se requiere que las respuestas de los receptores sean retro-alimentativas es decir que modifique el contenido del mensaje transmitido. Las respuestas pueden realizarse por el mismo canal o por canales diferentes haciendo uso los actores de variados recursos para responder, en el aula el profesor puede formular una pregunta a un alumno, a la cual este responde verbalmente y con gestos, el profesor lo retroalimenta moviendo la cabeza afirmativamente.

Por otro lado las respuestas en la comunicación bidireccional o circular deben ser inmediatas, pues la alternancia de mensajes de unos y otros determina la retroalimentación, se corrigen los errores de unos con las respuestas de los otros. En este tipo de comunicación las respuestas van en una dirección y vuelven por otra cambiando el contenido del mensaje.

Los hombres al comunicarse se relacionan, estas relaciones ya sean positivas o negativas implican dar, recibir y coparticipar, es un proceso paulatino, en el que las funciones son continuas e integrativas, pues los participantes están conectados y son interdependientes.

La comunicación causa transformación en los actores, el profesor al manifestarse modifica sus actitudes, su tono de voz, sus gestos para entrar en el alumno, es decir, modifica la organización de su sistema comunicativo en función del otro, se adapta a él para que su mensaje le llegue, pero también el alumno modifica sus dispositivos interiores (sistemas de ideas o representaciones) en el momento de aceptar el mensaje. Es un continuo ir y venir porque ambos –profesor y alumno- dentro del aula se ven en la dinámica del proceso enseñanza aprendizaje; responden, reformulan sus mensajes y tratan de que el otro acepte el mensaje reformulado.

“...la comunicación engendra cambios y mejora a los comunicantes e impulsa su desarrollo y la evolución de los seres. Entendiendo por evolución progreso hacia delante”, (Coronado. 1992:247)

En el aula la comunicación es la actividad mediadora del proceso de enseñanza aprendizaje, mediante ella el profesor se enfrenta a los alumnos descargando sus energías hacia afuera y se afianzan las interiores, es decir, la práctica hace al maestro, enseñando el maestro

exponen sus ideas, las sistematiza, se centra en el uso de sus sistemas para exponerlas (desarrolla habilidades cognitivolingüísticas: narrar, describir, explicar, argumentar, justificar, entre otras) y se agiliza en la defensa de ellas con el objeto de convencer, negociar, persuadir, etc. De igual manera el alumno se manifiesta, expresa sus puntos de vista, sus experiencias y desarrolla sus habilidades comunicativas, así es como se realiza la comunicación como un proceso de intercambio retroalimentativo.

Aristóteles habla de euprexia: “la acción mejora la acción, el ejercicio mejora el ejercicio y esa es la obvia explicación de las transformaciones incluso por acciones unidireccionales y con más razón las bidireccionales” (Aristóteles citado por Coronado. 1992:249).

El hombre existe con sus potencialidades, la práctica hace que éstas se realicen y desarrollen, el alumno posee capacidades, la escuela debe proveerle las circunstancias que le faciliten y le den la oportunidad de ponerlas en práctica, fomentando los encuentros con sus compañeros y con el maestro y reconociendo la diversidad de ideas, formas de pensar, sentir y actuar de los individuos con los que interactúan, desarrollando estrategias de manifestación, participación, intercambio y retroalimentación.

CAPITULO II

COMUNICACIÓN EN EL AULA: ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE CATEGORIAS EN EL DIPLOMADO “PSICOTERAPIAS DE PAREJA”

2.1. Introducción

En el presente capítulo realice un análisis y aplicación de categorías manejadas por Neil Mercer en la construcción guiada del conocimiento destacando la reformulación, la recapitulación, la afirmación, entre otras, en base a la observación del acontecer en el aula del diplomado de Psicoterapias de Pareja, en el marco de la educación continua en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Por otro lado aplique categorías manejadas por Gómez Alemany como las habilidades congnitivolingüísticas integradas por la narración, explicación, argumentación, justificación, entre otras, las cuales son empleadas por los ponentes del diplomado en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se emplean las categorías indicadas porque considero que son generales, es decir, que son empleadas por docentes en todos los ámbitos educativos incluyendo la educación continua.

La educación continua es una modalidad educativa extracurricular que permite al recurso humano actualizarse y adquirir una formación sólida en ciertas áreas del conocimiento. Su objetivo es brindar servicios de excelencia y calidad académica para dar respuesta a las demandas educativas de los diferentes sectores profesionales y de la sociedad.

Las actividades de educación continua se caracterizan por la flexibilidad de sus programas y por estar destinadas a la actualización, capacitación y formación de profesionistas y técnicos en alguna área específica.

Para garantizar la excelencia y calidad académica de las actividades, éstas son evaluadas por el H. Consejo Técnico (antes Comité Académico Auxiliar de Educación Continua), revisando su congruencia en cuanto a objetivo, estructura pedagógica, metodología didáctica, contenido temático y experiencia académica y profesional de los responsables y ponentes.

2.2. Estructura organizacional del diplomado

La experiencia de observación ocurre en el Diplomado Psicoterapias de Pareja caracterizado por ser una actividad de educación continua en la FES Iztacala, que fue aprobada por el Comité Académico Auxiliar de Educación Continua en el año 2001, llevándose a cabo en el 2003 y actualmente. El diplomado inició el 14 de Octubre de 2005 y concluye el 13 de Octubre de 2006, tiene una duración de 168 horas distribuidas en 42 sesiones, se imparte los días viernes en el horario de 9:00 a 13:00 hrs., en la Unidad de Seminarios (calendarización, anexo 1); está dirigido a profesionales del área de la salud con experiencia clínica y tiene como propósito que el participante analice los elementos necesarios para el diseño y planeación de intervenciones terapéuticas, a partir del manejo de los conceptos epistemológicos, teóricos y metodológicos aplicados al trabajo sistémico con parejas, su estructura pedagógica está compuesta por cinco módulos: I) Sistemas y pareja, II) Sistemas de evaluación en pareja III) Modelos sistémicos de tratamiento e intervención con parejas, IV) La pareja y sus crisis, y V) Práctica clínica supervisada, con sus unidades correspondientes como se puede observar en el programa académico (programa académico, anexo 2).

2.2.1. Planta docente

La planta docente está conformada por 9 ponentes (cuadro de ponentes, anexo 3), los cuales son licenciados en Psicología con estudios de posgrado en el área de terapia sistémica, son docentes en licenciatura en diferentes dependencias de la UNAM, como FES Iztacala, FES

Zaragoza, entre otras, y en instituciones privadas; algunos son docentes en la Maestría en Terapia Familiar en la FES Iztacala, poseen experiencia mínima de 10 años en el área de terapia familiar sistémica y de pareja, tanto en docencia, como en la práctica clínica privada.

Dentro de la planta docente hay un responsable académico que es el autor del programa académico del diplomado y coordina la participación de los ponentes

La vinculación de los ponentes con el Departamento de Educación Continua se realiza a través del responsable académico, quién invita a los ponentes a participar, de esta forma prestan sus servicios y reciben su pago de honorarios.

2.2.2. Perfil de los participantes

El perfil que deben poseer los participantes para ingresar al diplomado es que sean profesionales del área de la salud, concretamente psicólogos, médicos, enfermeras y trabajadores sociales, que tengan conocimiento del enfoque sistémico y una historia de vida y relación familiar que sea propicia para dar terapia.

2.2.3. Características del espacio áulico

El espacio físico del aula donde se lleva a cabo el Diplomado es amplio de 36 m². aproximadamente, tiene piso laminado, es frío y oscuro por lo que se mantiene iluminado artificialmente durante el día, tiene ventanales grandes del lado derecho con cristales ahumados y persianas, del lado izquierdo hay tres ventanas más pequeñas con persianas, posee dos puertas en cada extremo del lado derecho, las mesas son rectangulares para 2 personas, acomodadas en dos columnas con cuatro filas de dos mesas cada una y sus sillas correspondientes, en medio hay un espacio por donde se puede caminar al igual que del lado derecho e izquierdo y al frente, donde se encuentra una mesa para colocar los recursos

didácticos (videoprojector, proyector de acetatos, entre otros) y el material didáctico del ponente, atrás de ésta mesa se encuentra la pantalla para proyectar, a un costado izquierdo de la pantalla se encuentra el pintarrón sobre un caballete.

Considero que la distribución de las mesas no facilita mucho la comunicación pues están acomodadas en una forma tradicional en donde la comunicación es lineal maestro-alumno y viceversa, y es poco propicia para la comunicación entre todos los miembros del grupo, pues no se ven de frente a frente, solo con los compañeros de los lados.

2.2.4. Recursos didácticos

Los recursos didácticos empleados por los docentes favorecen la comunicación dentro del aula, ya que a través del uso del videoprojector, la computadora (presentaciones en Power Point), el pintarrón, el proyector de acetatos, entre otros; los docentes exponen a los participantes los contenidos del diplomado.

Otro recurso didáctico muy importante es una antología que se les proporciona a los alumnos al inicio de la actividad con los temas que se abordan en el diplomado, además de los libros que los maestros recomiendan a los alumnos y que frecuentemente les prestan para fotocopiar.

2.3. Análisis y aplicación de categorías

El análisis se concretará en el Módulo III “Modelos Sistémicos de Tratamiento e Intervención con Pareja”, que tiene como objetivo que el participante analice las características de algunos modelos de intervención sistémica con parejas, a fin de diseñar alternativas y objetivos terapéuticos eficaces para su manejo clínico.

Sesión 1

Tema: Terapia estructural y pareja.

Objetivo: El participante identificará y aplicará el modelo de terapia estructural en el manejo de conflictos de pareja.

Se inició la sesión con la presentación de la Ponente por parte de la Responsable Académica, enseguida la Maestra describió las actividades que realiza dentro de la FES Iztacala como ser docente de la Residencia en Terapia Familiar y algunos aspectos de su vida personal.

La maestra manifestó al grupo que observaba entre ellos dos bloques, pues hay quienes cursaron previamente el Diplomado de Psicoterapia Sistémica y Familia o el caso de un participante que está en la Maestría en Terapia Familiar, y para ellos tal vez resulte repetitivo algunos contenidos a diferencia del resto del grupo.

Inició su exposición del tema “Modelos Sistémicos en Terapia Familiar” dando una explicación del modelo de Terapia Estructural y Pareja. Después informó al grupo que la primera sesión revisarían los principios generales de dicho modelo, la segunda realizarían algunas técnicas de aplicación del modelo y la tercera analizarían la película Memorias de Antonia. Enseguida explicó algunas tareas a realizar durante las tres sesiones de su intervención, primero la realización de un trabajo en equipos de tres personas que consiste en elegir una película relacionada con el tema de pareja, verla y elaborar una síntesis y un diagnóstico estructural de la pareja, así como proponer algún plan de intervención resaltando los objetivos terapéuticos y las técnicas terapéuticas a manejar.

Continuando con el tema de exposición la maestra preguntó al grupo ¿Cuáles son los principios del modelo estructural en pareja? ¿Quién quiere contestar?, con el objeto de explorar el conocimiento de los participantes, y sólo dos participantes respondieron. Después la maestra proyectó en la pantalla los principios de la Terapia Familiar con el apoyo de un proyector de acetatos, procediendo a leerlos, después los explicó verbalmente

y gráficamente en el pintarrón, por su parte los participantes tomaban notas y algunos de ellos pedían la palabra para preguntar o aclarar algún contenido.

Al término de la sesión la maestra manifestó que observó que no manejaban a profundidad la temática, por lo que aunque fue más pesada tuvo que ser más teórica, ¿cómo observó dicha situación la profesora?; a través de formular preguntas a los participantes como ¿alguien a leído al autor o algo sobre el tema?, a la que nadie contesto afirmativamente, ésta es una estrategia de la maestra para sondear el conocimiento de los alumnos y en base a ello ir guiando la construcción conjunta del conocimiento de la que habla Mercer (1997:36):

“Los profesores de los colegios y otras instituciones educativas utilizan el lenguaje para llevar a cabo sus propósitos y sus metas profesiones. Uno de sus propósitos es guiar la actividad de aprendizaje de sus estudiantes, según las órdenes requeridas por un currículum e intentar construir una versión conjunta y compartida de conocimiento educativo con sus estudiantes”.

Esto quiere decir, que los docentes utilizan diferentes estrategias comunicativas para guiar el aprendizaje de los alumnos, entre ellas el manejo del lenguaje oral, escrito y paralingüístico, ejemplo de ello son la formulación de preguntas para sondear y guiar el conocimiento de los alumnos, así como el uso del lenguaje corporal para aprobar, corregir o desaprobado las respuestas o argumentos de ellos.

Sesión 2

Tema: Estructura Familiar

La maestra expuso el tema “Estructura Familiar” con el apoyo de un proyector de acetatos, **leyó** al grupo la definición de estructura familiar, después la explicó desde el enfoque sistémico en el pintarrón, con el apoyo de gráficos. Enseguida preguntó al grupo ¿Como serían los límites difusos en una pareja?, para sondear la comprensión de los alumnos de éste aspecto de la estructura familiar e ir guiando la construcción conjunta del concepto, según Mercer (1997:36)

“los profesores dentro del aula utilizan formas de conversación intencionales y dirigidas a una meta.....En el intento de guiar el conocimiento, utilizan la conversación para obtener conocimiento relevante de los estudiantes, para que puedan detectar que es lo que saben y comprenden...”

La maestra hace preguntas de las que ya sabe la respuesta, para saber si los alumnos comprenden el concepto. Sólo dos participantes dieron respuesta, este hecho orientó la estrategia de la maestra a explicar el concepto y a dar ejemplos de casos concretos.

Por otro lado, una participante pidió la palabra para narrar una experiencia en su centro de trabajo, una clínica para adolescentes. Ella refirió el caso de un adolescente de 15 años que presentaba problemas de conducta en la familia y en la escuela; la situación que estaba viviendo era el reciente divorcio de sus padres, por lo que la mamá salió a trabajar, delegándole responsabilidades al chico con sus hermanos y la casa.

Gina, otra participante, manifestó que le parecía muy interesante este ejemplo y que le gustaría que se visualizara el caso desde el enfoque sistémico que estaban revisando.

La maestra explicó el caso desde la visión sistémica argumentando que la construcción de la realidad que la madre posee es que el hijo mayor es el ayudante, el que tiene que cuidar a los hermanos menores, por mencionar un ejemplo; el problema es cuando hay límites rígidos y no se dan explicaciones previas de la madre hacia el hijo acerca de la situación familiar. Agregó que tan importante es el ciclo vital de la persona como el ciclo vital de la familia.

Una participante pidió la palabra para externar una duda y una compañera le respondió leyendo un fragmento del libro de Minuchin, S. Y Fishman, Ch. (1989). Técnicas de terapia Familiar. México, Paidós (lectura previa a la sesión) y dando su interpretación. La maestra también expresó su interpretación y narró una experiencia con una familia para ejemplificarla.

La experiencia antes descrita da cuenta de las interrelaciones que suceden dentro del aula, las cuales denotan el compromiso de los participantes por su propio aprendizaje, colaborando en la construcción del conocimiento.

Después Carmen inicia otra conversación:

Carmen: ¿Cuál es mi papel dentro del proceso de cambio de la pareja?

Maestra: ¿Quién quiere contestarle a Carmen?

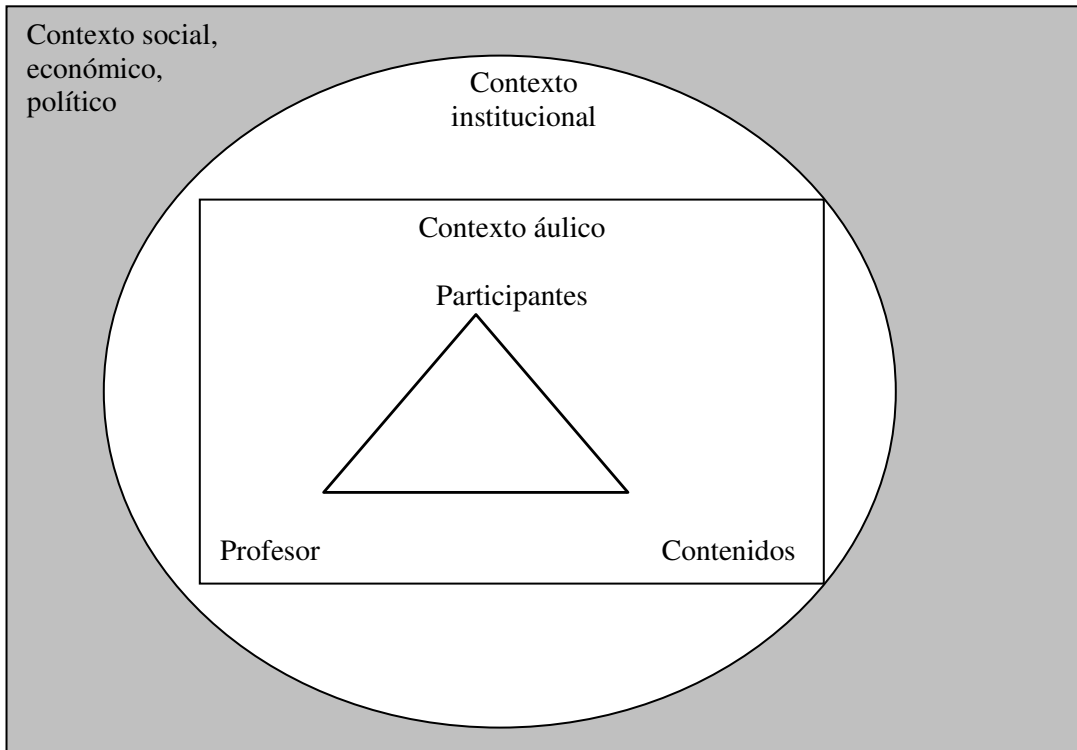
Gina: Yo me contesté eso con Minuchin, creo que la responsabilidad del terapeuta es el cambio y proponer estrategias para lograrlo.

Jael: Minuchin habla de la coparticipación, de procesos de acomodamiento, donde va cambiando tu responsabilidad en relación como va cambiando la familia o la pareja.

Maestra: Yo creo que esto que dice Jael “coparticipación” es muy importante, hay 2 modelos cibernética de primer orden y cibernética de segundo orden, la responsabilidad de cambio es compartida, aquí entra lo que la terapia sistémica asume.

Esta conversación es un ejemplo de la construcción del conocimiento en el aula, de las interacciones que se llevan a cabo entre profesor, alumnos y contenidos, mediante la comunicación, de acuerdo con Gómez Alemany (2000:74).

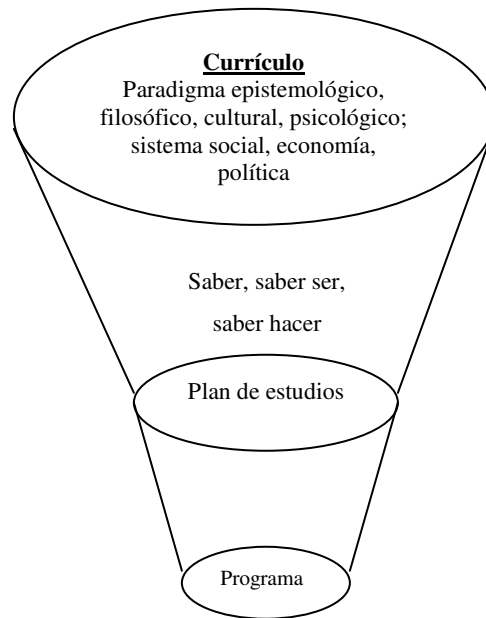
“Según la perspectiva sociocultural, la educación es una actividad social y socializadora: se produce gracias a la comunicación, por medio del uso de signos. Tiene como función el desarrollo de capacidades de las personas y su integración en una cultura. La mediación en esta actividad se produce a través del triángulo interactivo: profesor-alumno-contenidos, a través del cual la educación alcanza sus funciones en el aula”.



Contextualización macro y micro del aula

El cuadro anterior muestra que los fines de la educación están permeados por el contexto social, económico, político e institucional, es decir, el contexto áulico está influenciado por el contexto institucional (misión, visión, objetivos, concepto de hombre, de educación, de sociedad) y por el contexto social, económico y político (leyes, modo de producción, organización social y política, etc.)

El currículo formado por la filosofía institucional, por el paradigma epistemológico y filosófico; permeado por lo sociocultural, político, económico y el paradigma disciplinar determinan el programa educativo en este caso del diplomado Psicoterapias de pareja, así como el contexto áulico, como lo muestra el esquema siguiente:



Por otro lado, en las interacciones en el aula la matriz cultural de las participantes juega un papel muy importante, pues cada sujeto tiene una historia de vida, experiencias, lenguajes particulares que entran en juego dentro del aula y los ponentes deben tener en cuenta estos aspectos para orientar sus estrategias de enseñanza. De acuerdo con Mercedes Charles (1988:43):

“...la matriz cultural de los interlocutores del proceso, más que un simple “ruido” que desvirtúa las prácticas comunicacionales, actúa como un elemento que determina, en buena medida, el “éxito” o “fracaso” escolar”.

Esto quiere decir que dentro del aula los participantes y los docentes poseen ciertos códigos y lenguajes que no necesariamente son simétricos, los participantes deben manejar la información, el lenguaje y el código necesarios para la comprensión de los contenidos, para que éstos les sean significativos, por lo que el docente debe operar estrategias para la adquisición de éstos elementos por parte de los participantes.

La maestra continuó la sesión con el tema “Proceso Terapéutico”, leyendo de la pantalla las funciones del terapeuta dentro de dicho proceso y los objetivos del mismo, -indicó que se encontraban en el libro de Minuchin por lo que los participantes buscaron en sus copias para leerlos-. Después explicó el concepto de síntoma y de consenso de familia, cambio el

acetato y explicó tres formas de “coparticipación” que tiene el terapeuta: a) posición de cercanía, b) posición intermedia: de rastreo y c) posición distante: verificador, director, experto.

Erick: ¿Es posible que la posición cercana, intermedia y distante sucedan en la misma sesión?

Maestra: Sí, depende de tus pacientes, de ti y de los objetivos de la terapia.

Después la maestra dio las indicaciones a los participantes para la realización de un trabajo en equipos de tres personas, los cuales tenían que ver la película “Memorias de Antonia” dirigida por Marleen Gorris en 1995, para analizar la problemática de alguna pareja de la película y elaborar un diagnóstico estructural y proponer algunas estrategias de tratamiento.

Con esta tarea la maestra pretende explícitamente evaluar a los participantes mediante la aplicación de los conocimientos teóricos a un caso hipotético, construyendo conjuntamente el diagnóstico estructural de una pareja y las propuestas de estrategias de tratamiento; e implícitamente pretende que los participantes compartan significados, analicen, discutan, tomen acuerdos y lleguen a una síntesis. El factor que moviliza este proceso es la interacción entre los participantes, es decir, el intercambio, el contraste, la colaboración, el conflicto sociocognitivo y la controversia.

El intercambio se refiere al compartir significados, experiencias, conocimientos, entre los miembros del grupo, mediante este intercambio los participantes ponen en juego su actividad mental para contrastar sus propios significados con las aportaciones de los demás y reconstruir su propia interpretación de la realidad de acuerdo a sus esquemas de conocimiento, al contexto social y a las experiencias y vivencias personales.

La colaboración consiste en la participación de maestro y participantes en el logro de la tarea, de los objetivos de aprendizaje, mediante su participación en las actividades de aprendizaje.

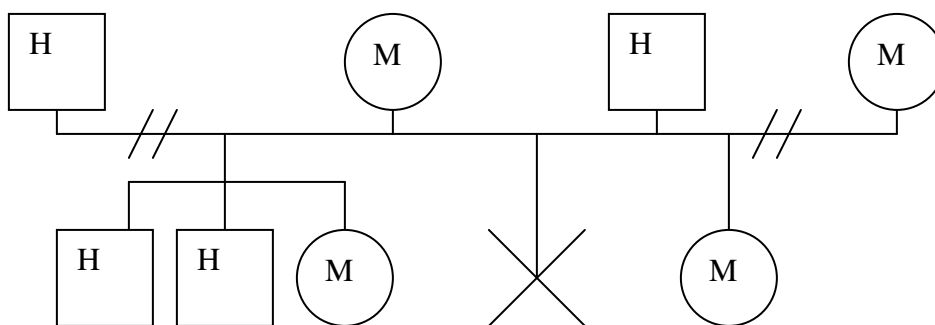
Continuando con la sesión la maestra preguntó a los participantes quién quería exponer algún caso de su experiencia terapéutica, a lo que dos participantes Carmen y Graciela levantaron la mano, y la maestra les dijo que se echaran un volado, finalmente Carmen pasó al frente indicándole la maestra que dibujara el familiograma del caso.

El familiograma ha sido utilizado en terapia familiar desde 1978 por Murray Bowen, y representa esquemáticamente a una familia nuclear integrada por padres e hijos.

Carmen tomó el plumón y comenzó a dibujar el familiograma al tiempo que lo explicaba, conforme ella narraba la historia familiar y de pareja la maestra la guiaba en la elaboración del familiograma:

Carmen: Ella es mi paciente, tuvo una pareja anteriormente con la que tuvo una hija, actualmente mantiene una relación con un hombre divorciado, el cuál tiene tres hijos, ella tuvo un aborto en esta relación actual y quiere tener una relación estable con el y formar una familia.

Una vez terminado el familiograma, la maestra pidió a Carmen que lo enfocara desde la relación de su paciente con su actual pareja, y no enfocara sus relaciones pasadas. Carmen externó sus inquietudes respecto al caso, la maestra le sugirió que determinara con su paciente si le iba a dar terapia individual o terapia de pareja. Algunos participantes dieron sus puntos de vista respecto al caso, sugiriéndole también algunas alternativas.



Familiograma del caso

Cuando la maestra le pide a Carmen que enfoque el familiograma desde otra perspectiva, está reformulando lo que ella expuso, para ofrecer al grupo una versión revisada y ordenada, que explique mejor el caso a tratar. La maestra emplea la reformulación como una estrategia para guiar el conocimiento del grupo, proponiendo otra visión del caso que vaya más acorde con lo que desea tratar en clase.

Durante las dos sesiones anteriores en las que ha guiado el conocimiento la Maestra ha empleado diferentes habilidades cognitivolingüísticas, como son la explicación fundamentalmente de los conceptos teóricos de la temática utilizando el lenguaje verbal, escrito y gráfico. Ha empleado la argumentación para justificar sus puntos de vista y proporcionar a los participantes una visión sistémica de la pareja y sus problemáticas. Una habilidad que emplea mucho es la narración de experiencias terapéuticas las cuales sirven para ilustrar sus explicaciones teóricas, dicha habilidad también la utilizan frecuentemente los participantes, pues les permite relacionar hechos (experiencias terapéuticas) y conceptos (elaborado disciplinar) y organizar el conocimiento en función de sus vivencias personales, de su contexto social y de su actitud frente al aprendizaje, como afirma Gómez Alemany (2000:72).

“El conocimiento construido por el alumnado no es pura repetición o reproducción del elaborado disciplinar, sino que es una reconstrucción de forma personal, un uso y elaboración específicos según las características de cada alumna o alumno....”.

Esto quiere decir, que el participante pone en juego su matriz cultural, experiencias, códigos, lenguajes, para reconstruir el conocimiento, dándole significado de acuerdo con sus estructuras cognitivas.

Por otro lado, el lenguaje ha sido utilizado por la maestra para: explicitar sus intenciones y objetivos a los participantes, explicar temas, provocar y guiar las discusiones, relacionar el pensamiento con la acción, consolidar experiencias compartidas, etc.

La enseñanza y el aprendizaje son procesos de comunicación social entre ponentes y participantes, en donde se negocian significados para la construcción conjunta de

conocimientos. He aquí la importancia de que los ponentes implementen estrategias didácticas dentro del aula que fomenten la verbalización de las representaciones de los participantes, que permita explicitarlas y contrastarlas con las de sus compañeros y profesores y se favorezca el aprendizaje significativo.

Dicha verbalización se realiza a través del desarrollo de habilidades cognitivolingüísticas en los participantes y con la apropiación del uso de determinados lenguajes e instrumentos culturales de su área de estudio (psicoterapia de pareja).

Las habilidades cognitivolingüísticas están en la base de los aprendizajes, los ponentes dentro del diplomado además de fomentarlas en los participantes a través de las actividades de aprendizaje, también las emplean para regular el proceso.

Sesión 3

Tema: Terapia estructural y pareja

La Maestra inició la sesión preguntando ¿leyeron el marco teórico y las técnicas de Minuchin? ¿Qué dudas tienen?

Carmen: Sí leí y tuve la fortuna de atender a una familia y aplicar las técnicas.

Gina: A mi me gustaría saber, cómo aplicar las técnicas a la situación de pareja, desde la visión estructural.

Maestra: En el diagnóstico de pareja desde una visión estructural hay que incorporar el contexto, analizando los siguientes elementos:

- Subsistemas/sistema
 - Coaliciones
 - Alianzas
 - Límites
 - Jerarquías
 - Individuación
 - Pertenencia
 - Premisas de la realidad
-

-
- Amalgamiento
 - Secuencia de interacción

Erick: ¿En la terapia de pareja es necesario analizar la estructura familiar de la pareja?

Maestra: ¿Tú que piensas?, te regreso la pregunta ¿cómo te imaginas que sería una terapia sin un análisis de la familia de origen?

Erick: Yo pienso que se debe analizar las relaciones que se dan en la familia inmediata.

Maestra: Pero si tú lo haces así tendrías una visión atomizada de la pareja, lo sistémico es tener que ver o analizar los sistemas y subsistemas. En la terapia estructural sistémica cuando éstas diagnosticando e interviniendo lo haces desde un marco teórico del sistema y subsistemas donde hay determinaciones e influencias entre ellos; ¿sí va quedando claro?. Dependiendo del marco teórico, por ejemplo, en el marco sistémico hay interrelación entre los sistemas y subsistemas.

La secuencia anterior da cuenta de las interacciones comunicativas que se dan dentro del grupo y que van construyendo el conocimiento, en ella la maestra fomenta la explicitación de las dudas acerca de la lectura previa a la sesión, ésta es una estrategia de enseñanza para ir construyendo el conocimiento.

Gina: Hay una posible compatibilidad entre un marco teórico biologista y este marco sistémico epistemológicamente constructivista.

Maestra: Hay diferencia entre marco teórico y modelos de terapias sistémicos, nosotros estamos explicando la relación de pareja desde el marco teórico sistémico dentro del cual existen diferentes modelos como la escuela de milán, la terapia breve, la terapia estructural, narrativa, entre otras. La terapia sistémica contempla el cambio y el no cambio, como dos estrategias del terapeuta.

Norma: Nosotros (equipo de trabajo) tuvimos un caso en el ISSSTE, durante el diplomado pasado, de una niña obsesiva compulsiva, usábamos el cuento como terapia ¿sería un modelo narrativo?.

Maestra: Sería más bien una herramienta, falta ver cuál es la epistemología desde donde estás manejando el cuento, ¿si va quedando claro?, -agrega dirigiéndose a una participante-, ahora sí cuenta tu caso.

Patricia: Es una pareja de novios que viene a terapia porque tienen problemas que se han acentuado cada vez más, ellos llevan una relación de 2 años y medio y quieren definir si se casan o no.

Maestra: Primero identificó el síntoma, que sería las constantes peleas entre la pareja, después investigo las pautas de interacción haciendo preguntas, con el fin de analizar la relación.

Carmen: Me doy cuenta que tengo enredado todo, de repente estoy mezclando varios modelos, estoy haciendo una intervención híbrida.

Gina: Yo te quiero recordar una cosa, cuando tienes un paciente, hay que pensar en un modelo determinado.

Maestra: Si, debes tener claridad epistemológica.
Estas tres clases que hemos tenido son muy pocas para ver terapia estructural, ustedes deben de leer y profundizar con otros libros de Minuchin.

La Maestra continuó comentando junto con el grupo la película “Memorias de Antonia” y de manera conjunta elaboraron el familiograma de la pareja principal.

Maestra: Lo que ustedes van a ser con ésta película, es un diagnóstico en equipo de una de las parejas o de un conjunto de parejas, escojan un universo de información y delimiten la puntuación que van a ver. Cada equipo haga su trabajo completo, me lo hace llegar a través de la Maestra Rosalina; se los reviso y se los regreso con correcciones.

El trabajo deberá contener:

- Breve reseña de la película
 - Introducción del modelo estructural
 - Puntuación
 - Explicitación
 - Recorte
 - Diagnóstico de la pareja
 - Definición de la estructura
 - Definición del síntoma/sistema
-

-
- Hipótesis

El objetivo es que ustedes aprendan a detectar la estructura y a establecer hipótesis.

Bueno, pues hemos terminado con la temática, les dejo mi correo para que me escriban por si tienen dudas.

Sesión 4

Tema: Terapia breve enfocada a los problemas y pareja.

Maestra: ¡Buenos días!: Me presento, soy la Maestra Rosalina Pérez Jiménez, soy coordinadora de este diplomado, junto con la Maestra Sofía Gómez, soy docente desde hace 17 años en la FES Iztacala, mi formación es psicóloga con maestría en Orientación y Terapia Familiar por la Universidad Iberoamericana, estoy por titularme en el doctorado.

¿Quiero que me comenten lo que han visto durante el tiempo que lleva el Diplomado?, Vamos a hacerlo de otra manera diferente a la habitual, entre ustedes dos coméntenme lo que vieron durante la primera sesión.

Participantes: Vimos la definición de pareja y su evolución.

Maestra: -Anotaba en el pintarrón los temas y seguía preguntando-¿y la segunda sesión?

Participantes: El amor y la pareja, los mitos del amor, las características actuales.

Maestra: ¿En la tercera?

Participantes: Hablamos sobre el ciclo de la pareja.

Maestra: ¿En la cuarta?

Participantes: La simetría, axiomas de la comunicación.

Maestra: ¿En la quinta?

Participantes: Psicoanálisis, psicodinamia, la entrevista, un ejercicio de la primera entrevista, como llega el paciente por primera vez, diferentes terapeutas.

Maestra: ¿En la sexta?

Participantes: Sistemas y pareja, psicoanálisis, procesos de pareja, la elección de pareja

Maestra: ¿En la séptima, octava y novena?

Participantes: Entrevista, coterapia y genograma

En la secuencia anterior la maestra recapituló los temas vistos en las sesiones pasadas para hacer ver a los participantes la importancia de éstos para la construcción del conocimiento que se realizará durante las sesiones siguientes, de acuerdo con Neil Mercer (1997:47)

“deja que los alumnos se expresen por ellos mismos según sus experiencias diarias para afirmar el valor que tienen sus ideas. De este modo intenta crear un grupo pequeño y cohesionado cuyo conocimiento y comprensión pueda guiar en las sucesivas semanas”.

También a partir de esta recapitulación, la maestra sondeo los temas que tenían que reforzarse, por lo que les sugirió a los participantes la lectura de un libro.

Continuando con la sesión la Maestra Rosalina afirmó:

Maestra: Este salón no me gusta, se me hace muy tradicional la forma en que se encuentran acomodadas las mesas, me gustaría que estuvieran sentados en medio círculo.

- Enseguida los participantes realizaron el cambio y la maestra preguntó-
¿Cómo ven este cambio, se les hace poco trascendente?

Carmen: A mi me gusta más, porque de la otra forma no nos veíamos cara a cara todos.

La secuencia anterior muestra que la distribución de las mesas dentro del aula influyen en el tipo de comunicación que se establece dentro del aula, por ejemplo la forma tradicional de acomodar las mesas en varias columnas con sus respectivas filas, favorece una comunicación lineal del profesor hacia los participantes y viceversa, no favorece la interacción entre todos los miembros del grupo, pues la mayoría de los participantes no se ven cara a cara, en cambio la distribución semicircular como la que propuso la Maestra Rosalina, favorece la interacción y comunicación con el docente y entre todos los miembros

del grupo. De acuerdo con Parejo (1995:69) en este tipo de organización de la clase para trabajar:

“cada uno comunica con algunos directamente y con otros indirectamente (.....) Permite una buena corrección de errores (.....) el resultado es la satisfacción y alegría por lo hecho”.

Esta manera de organización de la clase es más solidaria y cooperadora, se sitúan a las personas en mayor plano de igualdad y facilita la comunicación en un plano de mayor aceptación y mejor clima para las cosas que se propongan.

Continuando con la sesión, la maestra preguntó a dos participantes que conversaban en voz baja:

Maestra: ¿Ustedes que comentan?

Deny: Comentábamos que lo de los límites y jerarquías lo vimos como conceptos, pero para aplicarlos a la terapia, pienso que tendríamos que tener algún conocimiento antecedente.

Maestra: Estamos acostumbrados a pensar linealmente, nuestro pensamiento es mosaico, es circular, pensando varias cosas a la vez, independientemente de las definiciones que los docentes demos aquí.

Gina: - Pide la palabra -, yo pienso que los límites son como las reglas que se tienen para saber lo que uno hace o no hace en la relación de pareja.

Maestra: Pueden ser reglas flexibles, cambiantes, modificables, como las olas que modifican el estado de la arena, sí conversamos con una pareja y escuchamos atrás de las palabras, podremos entender si los límites (reglas) son rígidos o flexibles. El terapeuta no puede poseer la realidad, sino ver cuestiones de ella a través de sí mismo, sólo establece fragmentos de la realidad, entonces durante la terapia hay dos historias danzando, las de los miembros de la pareja y la del terapeuta. El terapeuta tiene que tener la habilidad para dar una respuesta lógica, de acuerdo a las cualidades del

paciente; esta es una analogía, que tiene que ver con principios de construcción del conocimiento y de intervención en pareja.

¿Se acuerdan de lo que es un sistema?

Carmen: El sistema está formado por elementos interdependientes que interactúan.

Gina: Hay sistemas abiertos y cerrados, abiertos es cuando interactúan hacia fuera.

Maestra: Con la claridad de estos dos conceptos límites y jerarquías, pueden ustedes abordar el modelo sistémico en la intervención con parejas, hay otros dos conceptos las coaliciones y alianzas que tienen que ver con estos límites.

En la secuencia anterior la maestra explica algunos conceptos empleando como estrategia el lenguaje figurado de las metáforas. Las metáforas son una herramienta muy útil en la intervención con parejas, por lo que el ponente enseña su construcción y uso con fines terapéuticos.

Graciela: Las coaliciones y las alianzas, ¿cómo serían?.

Maestra: Coalición, es cuando te unes con alguien para perjudicar a otro, es un modelo de funcionamiento, se convierte en patología cuando son formas de relación permanentes. Voy a poner ejemplos: ellas dos son amigas, se sientan juntas, comparten apuntes, comparten la torta, de esta manera ponen un cerco hacia los demás miembros del grupo y se convierte la relación en permanente.

Graciela: Entonces ¿alianza es cuando te unes a alguien por algún interés y coalición es cuando esta relación persiste?.

Maestra: Sí, hay que leer un poquitín sobre esto.

Yo les voy a pedir que se pongan otros lentes. Vamos a analizar los procesos, es decir, los patrones conductuales en la terapia breve enfocada a los problemas.

Quiero hacer un paréntesis de 2 minutos, ya me hicieron favor de acomodarse, así nos vemos las caras, ahora falta conocer sus nombres. Quise crear cierta expectativa, curiosidad, sorpresa, ¿de que va a tratar Rosalina?;

tiene que ver con una cuestión de estrategia para motivarlos a esta introducción al tema, cambiando la manera tradicional.

La forma de trabajo que vamos a seguir es:

Vamos a empezar por un marco histórico, hoy va a estar la sesión más cargada a los conceptos teóricos, las dos sesiones siguientes me gustaría que realizáramos técnicas de aplicación de la teoría al plano clínico y analizarlas, la tercera parte analizaremos videos, tengo algunas películas para analizar. De esta manera la secuencia será teoría, práctica y aterrizar en la integración de los conceptos a la práctica.

La Maestra indicó a los participantes la forma de presentarse, repitiendo el nombre de sus compañeros anteriores y el de él.

Enseguida empezó su exposición del Modelo de Terapia Breve del Mental Research Institute, que surge en Palo Alto California, cerca de San Francisco, donde está el instituto, que es una casa grande de 2 pisos, en la parte de en medio hay un patio y alrededor los cubículos, en el se encuentran trabajando diversos grupos de investigadores. El cubículo de los investigadores del modelo de Terapia Breve esta en el primer piso, entras y esta un sala con una mesa en medio con revistas y a un costado derecho está el cristal de la cámara de Gesell y del otro lado del cristal el lugar donde se observa la terapia. La maestra realizó esta descripción verbal para que el grupo se imaginara el lugar de trabajo y se ubicaran.

Después, la maestra organizó al grupo en dos equipos, el primer equipo discutiría las características del modelo desde el enfoque individual y el segundo las características del modelo desde un enfoque familiar.

Explicó con el apoyo de una presentación en PowerPoint un cuadro comparativo de las diferencias entre un enfoque individual y un enfoque familiar, y dio ejemplos de la vida cotidiana. Después cambio a otra diapositiva “Antecedentes teóricos” para explicar el contexto de la segunda guerra mundial en el que surge el constructivismo, al cual define como captar porciones de la realidad tomando un marco explicativo, según ella es la

interpretación del observador, interpretamos porciones de la realidad, debiendo tener capacidad de observador y cuidado con los prejuicios de hombre y mujer.

La siguiente diapositiva que presentó fue “Aportaciones de autores a la terapia familiar”, resaltando los principales autores y sus aportaciones, esto con el objeto de brindar un marco conceptual desde el cual el participante interprete la realidad y establezca relaciones entre la teoría y la práctica.

Enseguida explico la diapositiva “Principios básicos del Modelo de Terapia Breve”, como un marco teórico desde el cual explicar la relación de pareja, recalcando que el síntoma es una forma de comunicación del paciente.

Erick: ¿El síntoma forma parte del patrón comunicacional de la pareja?.

Maestra: Por ejemplo, una pareja donde la mujer es celosa el síntoma es una forma de comunicar cosas, ella comunica de esta forma que lo necesita.

Continuando con el tema la maestra explica los principios siguientes:

- El foco de atención es el problema.
- Los problemas son dificultades relacionales entre el paciente identificado y su familia.
- El problema es la conducta presente inadecuada.
- Los problemas se mantienen por los intentos de solución, círculo de retroalimentación.
- Para solucionar el problema hay que interrumpir el círculo vicioso interaccional.
- Las observaciones están en el aquí y el ahora.

Ya que explicó los conocimientos conceptuales (teóricos) continua con la explicación de los conocimientos procedimentales (prácticos) apoyándose en la diapositiva “Forma de operación”:

1. Presentación de las condiciones del tratamiento, explicando a la pareja como se va a trabajar, cuanto tiempo, etc.
-

-
2. Descripción del problema
 3. Valoración de las conductas que mantienen el problema
 4. Establecer los objetivos del tratamiento
 5. Selección e implementación de las intervenciones terapéuticas
 6. Terminación del caso

Maestra: Esto es lo que vamos a ensayar, vamos a ver los cómo y su aplicación.
Continúo con la explicación del procedimiento para realizar la primera entrevista:

- a) Conocer motivo de consulta
- b) Sondar soluciones ensayadas
- c) Preguntar cambio mínimo a la meta
- d) Intervenciones generales

La Maestra dejó de tarea leer el capítulo 4 “La praxis clínica en terapia estratégica” del libro de: Nardone, Giorgio y Watzlawick, Paul. (1993). El Arte del Cambio. Barcelona: Herder. También “Las intervenciones y la primera entrevista” del libro de: Fisch, R., Weakland, J. H. y Segal, I. (1982). La Táctica del Cambio. Como abreviar la Terapia. Barcelona, Herder.

Sesión 5

Tema: Terapia breve enfocada a los problemas y pareja.

Cambiaron el aula, las mesas son hexagonales, acomodadas en medio círculo.

Maestra: Todos trajeron su tarea, revisaron lo de Nardoni de las entrevistas, si hubo lectura trabajaremos más fuerte.

¿Qué recuerdan de la sesión anterior?

Graciela: Vimos los principios básicos de la terapia breve, un cuadro comparativo del enfoque individual y el enfoque interaccional.

Maestra: Nos quedamos en las intervenciones, vamos a echarles un ojito.
- Explicó algunas técnicas para realizar intervenciones -:
a) No apresurarse
b) Peligros de una mejoría
c) Cambio de dirección
d) Cómo empeorar el problema y redefinición del problema
e) De acuerdo a la situación, el terapeuta va ir bordando la intervención
d) Deben aprender a hacer metáforas, cuentos, etc.
e) Hay que meterse en lo que le gusta a la gente, hablar en el lenguaje del paciente, ponerse en su lugar.
¿A quien se le ocurre una metáfora?

Participante: No se me ocurre ninguna.

Maestra: Piensa en cómo sería el grupo si fuera un jardín.
Una sugerencia, no expliquen las metáforas al paciente.

Participante: Yo veo al grupo como un jardín donde las flores están creciendo y floreciendo con lo que están aprendiendo.

Maestra: De que color son las flores.

Participante: Amarillas.

Maestra: Percibes el olor.

Participante: Sí.

Maestra: Esto es una metáfora.

La maestra continuó con la exposición de la diapositiva “intentos de solución”, procediendo a confirmar la comprensión del concepto:

Maestra: Jael, dime un ejemplo de un intento de forzar algo que sólo puede ocurrir de modo espontáneo.

Jael: El caso de alguien que sufre insomnio, si no puede dormir sino hasta las dos de la mañana, que intente dormir hasta las tres.

Maestra: Bien.

¿Quién nos explica el segundo punto?

-
- Ana: Recuerdo que es cuando hay problemas en la relación de pareja con adolescentes.
- Maestra: Si se usa para problemas de pareja y con adolescentes.
¿Alguien quiere ayudarle a Ana?, los que no han hablado van a ejemplificar el siguiente punto.
- Sandra: - Levanto la mano -, yo en la mañana le dije a mi hijo Pepe quiero que hagas tu cuarto, pero quiero que los hagas por que quieres y no porque yo te lo diga.
- Maestra: Muy bien Sandra.
¿Quién quiere ejemplificar el siguiente punto?
- Elia: Cuando una esposa celosa quiere que su esposo le confirme sus sospechas para descansar del estrés en que vive.

En la secuencia anterior la maestra confirma la comprensión de las técnicas por parte del grupo.

A continuación dio las instrucciones para realizar un ejercicio:

- Maestra: Escojan con quién quieren trabajar en pareja, una va a ser A y la otra B, paréense en alguna parte del salón, de espaldas uno del otro, en éste primer momento A le va a contar a B una anécdota de su niñez en voz baja, no pueden preguntar.
- Participantes: - Empezaron a conversar -
- Maestra: Alto, ahora B le cuenta a A una anécdota.
- Participantes: - Continuaron con la tarea -
- Maestra: Alto, voltéense viéndose de frente, ahora A le cuanta otra historia a B.
- Participantes: - Continuaron con la tarea.-
- Maestra: Alto, quédense juntas las parejas y siéntense.
- Explicó -, tenemos campo que nos permite entrar al mundo de los demás por medio de varios canales que lo permiten; auditivo, visual, kinestésico y cognitivo.

¿Cómo sintieron la primera charla?, en base a lo que escucharon, cuál creen que es el canal preferido de su compañera.

Participante B: Ella es kinestésica, porque al contarme su experiencia usaba mucho la frase “yo siento”.

Participante A: Ella es visual, usa palabras al explicar su experiencia como “yo veo” tratando de imaginar algo.

Maestra: Dirigiéndose a otra pareja - ¿ustedes que vieron?

Participante B: Somos visuales las dos, inclusive cuando estábamos de espalda, intentábamos vernos cuando estábamos contando nuestras anécdotas.

Cuando todas las parejas expresaron sus impresiones, la maestra indicó la realización de otro ejercicio:

Maestra: Van a hacer una intervención usando el lenguaje del paciente, uno va a ser el terapeuta y el otro el paciente, - paso a escuchar a cada una de las parejas y agregó-, el terapeuta tiene que inventar un cuento pequeñito y contárselo al paciente.

Terminado el ejercicio la maestra indicó:

Maestra: Levanten la mano los pacientes que el cuento tiene que ver con su anécdota. Ahora el terapeuta va a prescribir, le va a dejar alguna tarea.
- Cuando las parejas terminaron, la maestra preguntó.-
¿Tuvo sentido la tarea?, ¿sí la haría?

La siguiente actividad de aprendizaje consistió en la elaboración de una metáfora por parte de cada participante, de lo que la anécdota del otro representó para él.

Maestra: Ahora voy a empezar del centro, empieza tú Carmen.

Carmen: Dalia yo te pensé a ti como un espejo que tiene luz propia.

Dalia: Yo te vi como la reina de las hormigas, trabajadora, incansable, viendo por el bien común de los que te rodean, de tu familia.

Todos los participantes elaboraron su metáfora.

Después la maestra indicó que acababan de tener probaditas de lo que es una terapia breve, de cada unos de los pasos, y agregó que la próxima sesión trabajaría en la aplicación de las estrategias en dñadas, leen la entrevista y lo que falta de La Tática del Cambio.

Los ponentes que han intervenido en el Diplomado tienen una postura epistemológica respecto a la comunicación denominada interestructuración, fundamentada en los postulados teóricos de Piaget, Vigotski, Freire, entre otros. Piaget plantea este tipo de comunicación como una construcción del conocimiento basada en la interacción entre el sujeto y el objeto, a través de los procesos de asimilación, acomodación y estructuración, quienes tienen una relación permanente. De acuerdo con este esquema de comunicación, dentro del aula lo más importante son las relaciones profesor-alumno, alumno-alumno, que son reguladas por la comunicación que se establece en el grupo.

Los ponentes emplean estrategias para facilitar y promover experiencias de aprendizaje en base a los conocimientos que poseen los alumnos, a sus experiencias y a la relación con los demás.

Los libros son una herramienta para la adquisición de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los ponentes y los participantes exponen, discuten, conversan el contenido de las lecturas y las van vinculando con sus experiencias profesionales.

La conversación entre ponente-participante, participante-participante es la base para la construcción del conocimiento, los ponentes platican sus experiencias profesionales a los participantes y a su vez estos intercambian experiencias y puntos de vista respecto a su práctica terapéutica. Desde el punto de vista cognitivoconstructivista, los participantes a

partir de las exposiciones y preguntas que los ponentes formulan, van relacionando los conocimientos teóricos con su práctica terapéutica y tienen la oportunidad de practicarlos en situaciones hipotéticas a través de las experiencias de aprendizaje que los ponentes planean para trabajar en el grupo, como las simulaciones de terapias por equipos, donde los participantes interactúan, intercambian puntos de vista, comparten significados, negocian y se ponen de acuerdo en el significado del cuerpo disciplinar (modelo terapéutico que están abordando). Además de clarificar sus conocimientos conceptuales del modelo revisado, lo ponen en práctica mediante la aplicación de los conocimientos procedimentales y actitudinales para la realización de la terapia.

Desde la visión sociocultural, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de las personas son procesos que se dan conjuntamente, entrelazados y configuran el proceso socializador de las personas. Según Gómez Alemany (2000:73).

“La socialización es la integración de las personas en una comunidad y cultura concretas. Esta integración opera progresivamente mediante el aumento de las posibilidades de acción de los aprendices, que es posible por la ayuda y la colaboración con otros, iguales o más expertos, que facilitan la cultura y sus principales instrumentos”.

La integración se refiere a la apropiación del uso de determinados instrumentos y contenidos. En el diplomado de Psicoterapias de Pareja los ponentes proporcionan contenidos e instrumentos del cuerpo disciplinar específico y el participante entra en contacto con ellos a través de la interacción con el ponente y sus compañeros, se familiariza con ellos y progresa gradualmente en su dominio, usándolos de forma autónoma, en situaciones y contextos variados.

Los signos son los medios por los cuales el participante se hace una representación de la realidad. El lenguaje y los sistemas de códigos integran los signos, algunos son parte del currículum escolar, es decir, son contenidos e instrumentos para el aprendizaje. En el caso de este estudio, el lenguaje juega ese doble papel, pues es el conjunto de signos verbales, escritos, gráficos mediante los cuales ponentes y participantes se comunican y son también

contenidos (elaboración de metáforas, el lenguaje del paciente) que la ponente enseña a los participantes para su aplicación en la intervención terapéutica.

Las habilidades congntivolingüísticas que los profesores dominan son la descripción, el resumen, definición, explicación, justificación y argumentación.

La descripción la entenderíamos como la habilidad del profesor para producir proposiciones o textos que enumeren cualidades, propiedades, características, acciones; de objetos, hechos, fenómenos, acontecimientos, mediante diferentes códigos y lenguajes. La descripción responde a alguna idea de organización que la persona tiene en mente y ha de permitir que el receptor se haga una representación de lo que se describe. Se basa en la observación y en la comparación. Los ponentes del diplomado emplean dicha habilidad al describir las relaciones y dinámica que se da en las parejas.

Resumir se refiere a la selección y condensación de ideas de más valor estructural, que se hace de manera conciente de acuerdo con la tarea propuesta, implica también construir oraciones tópicas. Puede ser una tarea de lectura o escritura de diferente complejidad. La complejidad de estructura de un texto nos obliga a ordenarlo y aplicar determinados principios para las reducciones, basándose en qué es lo más importante o relevante. En el diplomado los ponentes presentan los principios teóricos del modelo terapéutico que están abordando y seleccionan la información más relevante para exponer a los participantes, es decir, a partir de un texto, realizan exposiciones orales, videos, entre otros.

Definir es expresar las características esenciales, necesarias y suficientes para que un concepto no se pueda confundir con otro, con la ayuda de términos conocidos. Es preciso escoger las propiedades o características de los objetos, hechos o fenómenos compararlas y establecer las diferencias y semejanzas, para pasar de las propiedades generales a las esenciales. Los ponentes definen los conceptos principales dentro del área de terapia de pareja, como son: pareja, sistema, subsistema, terapia, síntoma, coalición, alianzas, límites, jerarquías, individuación, pertenencia, premisas de la realidad, amalgamiento, entre otros, así como los métodos y técnicas que se manejan.

Explicar es presentar razonamientos o argumentos estableciendo relaciones en el marco de las cuales los hechos, acontecimientos o cuestiones explicadas adquieren sentido y llevan a comprender o a modificar un estado de conocimiento. Es poner en relación causa-afecto hechos o acontecimientos o ponerlos en relación con una idea o sistema de ideas. Su objetivo es hacer comprensible un fenómeno, hecho o acontecimiento. Los ponentes a menudo durante sus exposiciones presentan razonamientos o argumentos para hacer comprender a los participantes las relaciones que se dan en la pareja y sus causas y efectos, así como el procedimiento para el manejo terapéutico del síntoma (conflicto en la pareja).

Justificar es validar una afirmación o tesis, acreditar un comportamiento, mediante razones o argumentos. Tiene como finalidad facilitar o provocar la aceptación de su intención por parte del interlocutor, sus criterios de aceptación son la pertinencia y la fuerza. Los ponentes validan si práctica terapéutica mediante razonamientos, afirmaciones, argumentos o tesis, fundamentados teóricamente desde el modelo terapéutico por el que se inclinan.

Argumentar es producir razones o argumentos para convencer, hacer compartir un sistema de valores, una opinión; producir un discurso para modificar o reforzar la disposición favorable de una persona a una tesis o conclusión. Los razones o argumentos deben ser aceptables, es decir, pertinentes al contenido y fuertes para resistir los contra argumentos. Se organizan los argumentos en el orden que parece más conveniente para conseguir la adhesión a la tesis defendida. El ponente comparte con los participantes un sistema de valores, opiniones, discursos, modelos, ideas, tesis, para convencer a los participantes del procedimiento terapéutico a seguir.

En la construcción conjunta del conocimiento dentro del aula de E.C. los ponentes y participantes emplean la descripción, la explicación, la definición, la argumentación y la justificación para negociar significados, llegar a acuerdos, entenderse y comprenderse. Por ser un ámbito educativo en el que los alumnos son profesionales con experiencia laboral, la argumentación y la justificación son habilidades que se deben manejar para lograr la aceptación de las tesis.

CAPITULO III

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. Presentación

Dentro del marco de la Educación Continua en la FES Iztacala los eventos educativos tienen como propósito la actualización, formación y desarrollo de profesionales, por lo que es un ámbito de máxima exigencia académica y profesional.

Las habilidades comunicativas son esenciales para el trabajo docente, ya que son el medio por el cual se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. Representan un conjunto de aptitudes y actitudes que emplea el docente de manera acertada, tomando en cuenta las características y exigencias de los participantes y el contexto donde tiene lugar la comunicación.

La presente propuesta de intervención tiene como propósito obtener información acerca de las habilidades comunicativas de los ponentes de Educación Continua de la FES Iztacala, inicialmente sólo se aplicará el instrumento de evaluación a los ponentes del Diplomado de Psicoterapias de Pareja, con el fin de realizar los ajuntes pertinentes, y posteriormente se aplicará a las demás actividades. A los ponentes que resulten deficientes en habilidades comunicativas se les proporcionará asesoría comunicativa apoyada en el un manual para el desarrollo de habilidades comunicativas.

3.2. Estructura general

La institución que respalda la propuesta es la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, a través de la División de Extensión Universitaria adscrita a la Secretaría de Desarrollo y Relaciones Institucionales.

El Departamento de Educación Continua y a Distancia es el área que ejecutará la propuesta, que tiene como objetivo evaluar las competencias comunicativas de los ponentes y

proponer estrategias comunicativas que coadyuven en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Dentro del marco de la educación continua en la FES Iztacala los diplomados son una modalidad educativa con ciertas características, entre las que destacan:

- Tienen una duración de 120 a 240 horas.
- Su programación es anual.
- Están estructurados por módulos con una duración de más de 20 horas
- El perfil de ingreso de los participantes es que sean profesionales en el área, en ejercicio profesional.
- Los docentes se clasifican en ponentes, facilitadores o conferencistas dependiendo de las horas de su participación y del tipo de actividades que realizan:
 - Ponente: Lleva a cabo exposiciones teóricas, participa 10 horas mínimo.
 - Facilitador: Lleva a cabo actividades teórico-vivenciales, participa 10 horas mínimo.
 - Conferencista: Llevan a cabo exposición teórica, con 5 horas como máximo.
- La participación de la planta docente es por módulo o por temática, cada uno de los módulos tiene una duración de más de 20 horas y cada temática menos de 20 horas.

A manera de ejemplo, en las tablas siguientes se muestra la participación de los ponentes en el Diplomado de Psicoterapia de Parejas, donde la participación de los ponentes es por temática:

Módulo I

Nombre	Sesión	Horas	Temática
González Montoya Carmen Susana	1	4	La relación de pareja: Aspectos generales
González Montoya Carmen Susana	2 y 3	8	Fundamentos sistémicos y la relación de pareja
Aguilera Hermida Ana Patricia	4, 5 y 6	12	Fundamentos psicodinámicos y relación de pareja

Módulo II

Nombre	Sesión	Horas	Temática
Cortés Martínez Eduardo	1 y 2	8	La entrevista
Cortés Martínez Eduardo	3	8	El uso de la coterapia
Cortés Martínez Eduardo	4	12	Genogramas
Cortés Martínez Eduardo	5 y 6	8	El terapeuta de pareja

Módulo III

Nombre	Sesión	Horas	Temática
Desatnik Miechimsky Ofelia	1, 2 y 3	12	Terapia estructural y pareja
Espinosa Salcido María Rosario	4, 5 y 6	12	Terapia enfocada a problemas
González Montoya Carmen Susana	7, 8 y 9	12	Terapia enfocada a soluciones
Espinosa Salcido María Rosario	10, 11 y 12	12	Narrativa y parejas

Módulo IV

Nombre	Sesión	Horas	Temática
González Montoya Carmen Susana	1	4	Áreas de relación en pareja: Género, sexo, poder, lealtad, privacía, dinero y manejo de hijos
Mejía Anzures María Olga	2	4	Infidelidad
Mejía Anzures María Olga	3	4	Divorcio
Bengoa González Juana	4 y 5	8	Violencia conyugal
Jacobo Lourdes	6 y 7	8	Parejas homosexuales
Bejos Lucero Mario	8 y 9	8	Adicciones y pareja

Módulo V

Nombre	Sesión	Horas	Temática
González Montoya Carmen Susana	1 a la 18	72	Supervisión clínica
Espinosa Salcido María Rosario	1 a la 18	72	Supervisión clínica

Como podemos observar en los cuadros anteriores, la participación de los ponentes es variable, hay ponentes que participan en varios módulos y hay quienes sólo participan en un módulo y no vuelven a participar en el diplomado, por lo que se plantea que la evaluación de las competencias comunicativas de cada uno de ellos se realice al término de su intervención en cada módulo.

En el caso de los ponentes que participan en varios módulos se tendrá la oportunidad de evaluarlos en varias ocasiones para corroborar los resultados obtenidos y valorar de acuerdo con un análisis contextual si realmente ese ponente posee alguna carencia de habilidades comunicativas, o si hubo algunos factores que intervinieron en los resultados como:

- ◆ La historia de vida, experiencias y cultura de los participantes.
- ◆ El tipo de lenguaje y códigos que manejan .
- ◆ Las relaciones interpersonales.

En el caso de los ponentes que participan sólo en un módulo también serán evaluados y en el caso de resultar deficientes en habilidades comunicativas no podrán etiquetarse como incompetentes, hasta no corroborarlo en evaluaciones en programaciones posteriores, y junto con el análisis contextual se llegará a una conclusión.

La meta es contar con un instrumento de evaluación que proporcione información acerca de las habilidades comunicativas de los ponentes para tomar decisiones adecuadas.

Se elaborará un manual para el desarrollo de habilidades comunicativas dentro del aula, para apoyar junto asesoría pedagógica, la práctica docente de los ponentes que resulten deficientes.

Mi función como responsable de la intervención es diseñar y aplicar el instrumento de evaluación, y junto con la Jefa del Departamento realizar un análisis de los resultados obtenidos y del contexto áulico, es decir de los elementos contextuales que intervinieron en los resultados obtenidos, como las relaciones interpersonales, las experiencias e historias de vida de los participantes y los ponentes, el tipo de lenguaje manejado por ponentes y participantes, etc.

En el caso de los ponentes que resulten con carencia de ciertas habilidades comunicativas se le informará al responsable académico del diplomado para tomar junto con él las decisiones pertinentes, una alternativa es proporcionarle asesoría apoyada con el manual

para el desarrollo de habilidades comunicativas o condicionar su participación al ingreso a alguna actividad de comunicación en el aula.

Título de la propuesta:	Habilidades comunicativas de los ponentes de Educación Continua de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala: Instrumento de evaluación y manual.
Institución que la respalda:	Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
Área ejecutora:	Departamento de Educación Continua y a Distancia.
Responsable del área:	Lic. Ana María Juárez Rosas
Necesidad a atender:	Se reconoce como una de las competencias básicas para el trabajo didáctico de los ponentes, las llamadas habilidades comunicativas, sin embargo a la fecha no existe instrumento alguno que valore el uso e importancia de éstas en el trabajo didáctico de los ponentes en el Área de Educación Continua.
Objetivo de la propuesta:	Evaluar las habilidades comunicativas de las que hacen uso los ponentes del Diplomado de Psicoterapia de Pareja con el fin de proponer estrategias de acción que coadyuven en el proceso de enseñanza aprendizaje.
Metas:	Diseñar un instrumento de evaluación de habilidades comunicativas para los ponentes de educación continua, así como un manual para el desarrollo de habilidades comunicativas
Población meta:	Ponentes del Diplomado de Psicoterapias de Pareja.
Ámbito de aplicación:	De manera presencial y vivencial con los ponentes.
Naturaleza de las actividades:	Apoyo académico a los ponentes del diplomado.
Funciones del responsable de elaborar de la propuesta:	Diseñar y aplicar el instrumento de evaluación y de manera conjunta con la Jefa de Departamento analizar los resultados obtenidos para generar las estrategias de acción correspondientes, es decir, planear, operar y evaluar la asesoría apoyada con el manual para el desarrollo de habilidades comunicativas

3.3. Justificación de la propuesta

El análisis de la pertinencia de la intervención de los ponentes en los eventos de educación continua se realiza en base a su nivel académico y trayectoria profesional; y el análisis de su desempeño didáctico-pedagógico se realiza en base a los resultados que se obtienen mediante el instrumento de evaluación de ponente que evalúa de manera general dicho desempeño.

Los diplomados dentro del marco de educación continua en la FES Iztacala son actividades educativas que promueven el proceso de aprendizaje de los participantes, a través del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que requieren en su práctica profesional, dicho proceso está mediado por los intercambios comunicativos que se llevan a cabo dentro del aula, y se verá favorecido por las habilidades comunicativas de los ponentes y por la comunicación interpersonal maestro alumno y alumno-alumno.

De aquí la necesidad de contar con un instrumento de evaluación que proporcione información sobre las habilidades comunicativas de los ponentes y permita al Departamento de Educación Continua tomar las decisiones pertinentes.

3.4. Objetivos y metas

Objetivos	Metas
➤ Evaluar las habilidades comunicativas de los ponentes	➤ Instrumento de evaluación de ponente con escala likert
➤ Obtener información acerca del desempeño comunicativo de los ponentes	➤ Detectar deficiencias comunicativas en los ponentes, en base a un análisis de los resultados obtenidos con el instrumento de evaluación y el contexto áulico.
➤ Proponer un manual que apoye a los ponentes en el desarrollo de habilidades comunicativas que coadyuven al proceso enseñanza-aprendizaje	➤ Dar asesoría a los ponentes con ciertas deficiencias de habilidades comunicativas con apoyo del manual.

3.5. Proceso.

La evaluación de las habilidades comunicativas de los ponentes de Educación Continua en la FES Iztacala debe considerarse como un proceso de comprensión y valoración de las mismas, a partir de la obtención de información y su análisis, para estimar alternativas y tomar decisiones pertinentes.

En este caso se evaluarán las habilidades comunicativas de los responsables académicos y de sus ponentes, y se propondrá un manual que apoye en el desarrollo de las mismas a quienes resulten deficientes.

- 1) **Evaluación de desempeño:** Esta fase tiene como objetivo obtener información sobre las habilidades comunicativas de los ponentes aplicando el instrumento de evaluación, y analizarla de acuerdo al contexto áulico, es decir, tomando en cuenta los elementos que confluyeron en los resultados. Yo soy la responsable de aplicar el instrumento

 - 2) **Evaluación de corroboración:** A los ponentes que participan dos o más veces en el Diplomado, se aplicará el instrumento al terminar cada intervención, corroborando así la información obtenida. En el caso de los ponentes que sólo participan una vez y resultaran deficientes en la evaluación, no se podrá corroborar sino hasta la próxima programación del diplomado.

 - 3) **Análisis e informe de la evaluación:** En esta fase se analizan los resultados de las evaluaciones de los responsables académicos y ponentes, tomando en cuenta los elementos que confluyeron dentro del espacio áulico, con el fin de elaborar un informe integral del desempeño comunicativo que se dará a conocer al responsable académico y al ponente. En esta etapa la Asesora Pedagógica junto con la Jefa del Departamento realizarán el análisis, así como el informe
-

En el caso de los ponentes que resulten con carencias de ciertas habilidades comunicativas se les brindará asesoría con el apoyo del manual para el desarrollo de habilidades comunicativas.

Fase 1.- Evaluación de desempeño

Actividad	Materiales o Instrumentos	Tiempo
Elaboración del instrumento de evaluación	Fuentes de consulta	Junio
Aplicación del instrumento en los diplomados que están operando	Instrumento de evaluación	De Agosto a Diciembre de 2006
Informe de los resultados a la Jefa del Departamento de Educación Continua	Oficio	De Agosto a Diciembre de 2006

Fase 2.- Evaluación de corroboración

Actividad	Materiales o Instrumentos	Tiempo
Aplicación del instrumento de evaluación por segunda ocasión a los ponentes que resultaron deficientes en la primera evaluación para corroborar los resultados	Instrumento de evaluación	De Agosto a Diciembre de 2006
Informe de los resultados a la Jefa del Departamento de Educación Continua	Oficio	De Agosto a Diciembre de 2006

Fase 3.- Análisis e informe de la evaluación

Actividad	Materiales o Instrumentos	Tiempo
Recabar la información de las evaluaciones de cada ponente	Registro de evaluaciones	De Agosto a Diciembre de 2006
Analizar la información con el contexto áulico		De Agosto a Diciembre de 2006
Elaboración de informe de resultados de la evaluación por ponente		De Diciembre de 2006 a Enero de 2007
Reunión de la Jefa del Departamento de Educación Continua con los Responsables Académicos para entrega del informe de evaluación de sus ponentes y tomar decisiones pertinentes	Informe	De Diciembre de 2006 a Febrero de 2007

3.6. Estructura de la propuesta.

Producto: Instrumento de evaluación y manual para el desarrollo de habilidades comunicativas

Contenidos y habilidades:

Conceptuales:

- ◆ Definición de habilidad
- ◆ Definición de habilidades comunicativas
- ◆ Inventario de habilidades comunicativas
 - Habilidades de recepción
 - Habilidades de emisión
 - Manejo de comunicación no verbal
 - Manejo del conflicto

Procedimentales:

- ◆ Estrategias de enseñanza: Papel del docente como promotor y guía en la construcción del conocimiento

Actitudinales:

- ◆ Actitudes que favorecen la comunicación en el aula
- ◆ Empatía
- ◆ Escucha activa

3.7. Fundamentación teórica.

La evaluación de los eventos de educación continua en la FES Iztacala se fundamenta en el Modelo de Stufflebeam, que tiene como propósito perfeccionar y administrar los programas, además de proporcionar información útil para la toma de decisiones.

En este modelo la evaluación se concibe desde la teoría de sistemas, que distingue cuatro componentes: entrada, proceso, salida y retroalimentación: En correspondencia con ello, el autor propone el modelo CIPP que integra cuatro tipos de evaluación: contexto, insumo (entrada), proceso y producto.

- a) La evaluación de contexto tiene como finalidad identificar las virtudes y defectos del desarrollo de una institución, un programa, una población específica, una persona, entre otros, y proporcionar una guía para el perfeccionamiento de dicho objeto. Esta evaluación corresponde a las etapas de evaluación de desempeño y de corroboración de esta propuesta, que proporcionan información a administrativos y docentes acerca de las habilidades comunicativas de los ponentes.
- b) La evaluación de insumo debe identificar y valorar críticamente los métodos aplicados a fin de ayudar a prescribir un programa alternativo mediante el cual se efectúen los cambios necesarios en el contexto de sus circunstancias ambientales.

Esta evaluación se realizó durante la observación que realice en el diplomado de Psicoterapias de Pareja.

- c) Evaluación de proceso: Es una comprobación continua de la realización del plan, busca proporcionar información continua a los administrativos y docentes acerca de hasta qué punto las actividades del programa siguen su ritmo, si se desarrollan como se tenía planeado y si utilizan los recursos disponibles de manera eficiente. El evaluador puede trazar un panorama del funcionamiento del programa visitando y observando los centros de actividad, revisando el documento del programa, asistiendo a reuniones y entrevistándose con los principales responsables del objeto evaluado.
- d) Evaluación del producto: Tiene como finalidad valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa, población o persona, con el objeto de averiguar hasta que grado ha satisfecho las necesidades del grupo. Esta evaluación se realizará en la fase de seguimiento y evaluación mediante el foro de discusión de los temas del manual, para valorar el impacto del manual en la práctica docente.

El manual para el desarrollo de habilidades comunicativas se fundamenta en el enfoque sociocultural de Vigotski, concretamente en los principios del paradigma de la cognición situada, que afirma que el conocimiento es situado, forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura, a través de la mediación y la construcción conjunta de significados.

Me apoyaré en la enseñanza situada y experiencial que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente en una comunidad o cultura de prácticas sociales. Aprender y hacer son acciones inseparables.

Desde una visión situada, se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, que sean coherentes, significativas y propositivas.

Según la visión vigotskiana el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. De ahí la importancia de los procesos del andamiaje del enseñante y los pares, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes.

En un modelo de enseñanza situada resaltan la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco.

Dentro de esta perspectiva la unidad básica de análisis es la acción recíproca, la actividad de las personas que actúan en contextos determinados.

3.8. Gestión de procesos.

Actores	Acciones
Asesora Pedagógica	◆ Someter a Bo. Vo. de la Jefa del Departamento el instrumento de evaluación y el manual de para el desarrollo de comunicativas.
Jefa del Departamento	◆ Someter a Bo. Vo. de la Jefa de la División de Extensión Universitaria el instrumento de evaluación y el manual para el desarrollo de habilidades comunicativas. ◆ Gestionar la reproducción de los formatos y del manual.

3.9. Seguimiento

Con el objeto de dar seguimiento a la propuesta de intervención y obtener información acerca de la relevancia de la asesoría y del manual en la práctica docente de los ponentes de educación continua, se realizará un foro de discusión en línea en el cual cada semana se abordará un tema desarrollado en el manual mediante preguntas que permitan que los participantes den su punto de vista acerca del tema, la relevancia en su práctica docente y su experiencia al aplicarlo en su contexto áulico, así mismo podrán generar propuestas y comentarios que permitan realizar ajustes al manual. Una vez hechos los ajustes se volverá a presentar la información a los ponentes.

El foro de discusión tendrá una duración de 5 semanas, en el participarán la asesora pedagógica que fungirá como coordinador o dinamizador y los ponentes a los cuales se les proporcionó asesoría en habilidades comunicativas junto con el manual. El coordinador lanzará la primera pregunta estimulando la participación de los docentes, guiará la discusión, pedirá fundamentaciones y explicaciones y sintetizará lo expuesto antes de cerrar la discusión. El viernes de cada semana el coordinador realizará una recapitulación de todos los comentarios para llegar a una síntesis del tema.

La finalidad del foro es además de obtener información acerca de la utilidad del manual en la práctica docente de los ponentes, crear un espacio de intercambio de información y experiencias acerca de la temática, que retroalimente su práctica.

3.10. Evaluación

Al finalizar el foro se proporcionará a los participantes un cuestionario para evaluar el manual, con preguntas como:

- ♦ ¿Los temas abordados en el manual son relevantes en su práctica docente? ¿Por qué?
- ♦ ¿Las sugerencias del manual se pueden aplicar en su práctica docente?
- ♦ ¿Considera que pueden incluirse otras habilidades comunicativas? ¿Cuáles?



DIVISIÓN DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN CONTINUA Y A DISTANCIA

EVALUACIÓN DE HABILIDADES COMUNICATIVAS DEL PONENTE

Distinguido participante: Deseamos conocer su opinión acerca del desempeño comunicativo del ponente con el propósito de mejorar nuestros servicios académicos, por lo que solicitamos a Usted, responder las preguntas siguientes marcando la opción de su preferencia.

✓ **Habilidades de recepción:**

1. Escucha atentamente y respeta los criterios ajenos y divergentes
a) Muy bien b) Bien c) Regular
2. Muestra empatía
a) Muy bien b) Bien c) Regular
3. Brinda retroalimentación y refuerza al interlocutor
a) Muy bien b) Bien c) Regular

✓ **Habilidades de emisión:**

1. Posee calidad de vocabulario: fluidez, riqueza léxica y empleo correcto de palabras
a) Muy bien b) Bien c) Regular
 2. Posee claridad de ideas y coherencia en sus exposiciones
a) Muy bien b) Bien c) Regular
 3. Emplea correctamente las ideas centrales en el texto oral o escrito
a) Muy bien b) Bien c) Regular
 4. Combina armónica y coherentemente el mensaje verbal y extraverbal durante el proceso de comunicación de las ideas
a) Muy bien b) Bien c) Regular
 5. Analiza, valora y reflexiona junto a los criterios ajenos y divergentes, convenciendo con argumentos sólidos
a) Muy bien b) Bien c) Regular
-

✓ **Manejo de la comunicación no verbal**

1. Mirada y contacto visual

a) Adecuada b) Regular c) Inadecuada

2. Tono de voz y ritmo del habla

a) Adecuada b) Regular c) Inadecuada

3. Manejo de la distancia y el espacio

a) Adecuada b) Regular c) Inadecuada

4. Coherencia de los mensajes enviados (canal verbal y no verbal)

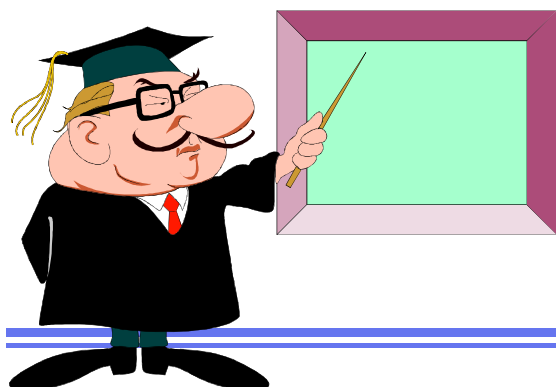
a) Adecuada b) Regular c) Inadecuada

MANUAL PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS

La Secretaría de Desarrollo y Relaciones Institucionales a través de la División de Extensión Universitaria tiene la finalidad de proporcionar a los ponentes de Educación Continua este manual de habilidades comunicativas como un apoyo en su práctica docente, considerando que la comunicación es el medio por el cual se desarrollan los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje.

Las actividades de Educación Continua en la FES Iztacala se realizan en la modalidad presencial por lo que las relaciones comunicativas que se establecen dentro del aula van a determinar en gran medida el logro de los objetivos de aprendizaje.

El Docente en la Educación Continua



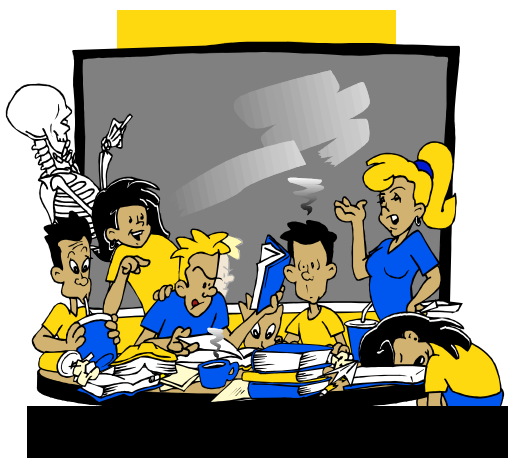
Desde una visión social e integradora se concibe al proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso social, continuo y sistemático, en el cual es primordial la colaboración de docentes y alumnos en la construcción de aprendizajes significativos.

El rol que el ponente en la educación continua idealmente debe desempeñar es el de facilitador y promotor del aprendizaje, mediante la integración de experiencias significativas de aprendizaje y el fomento en los participantes de una actitud comprometida con su formación.

El ponente como promotor del aprendizaje planea, sistematiza y opera dentro del aula actividades que promueven experiencias significativas para el participante, tomando en cuenta sus conocimientos previos, su matriz sociocultural (cultura, ideología, creencias), sus necesidades profesionales, entre otros aspectos.

En educación continua los ponentes son profesionales especializados en algún área del conocimiento, la gran mayoría de ellos poseen experiencia académica, formación didáctica y utilizan variedad de recursos didácticos para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo aún con estas características, su actividad puede verse afectada por su falta de empatía y habilidades comunicativas con sus alumnos.

El proceso comunicativo en el aula de educación continua



Entenderemos la comunicación dentro del aula como el proceso de interacción social entre docentes y participantes con el objeto de construir el conocimiento y llegar al aprendizaje.

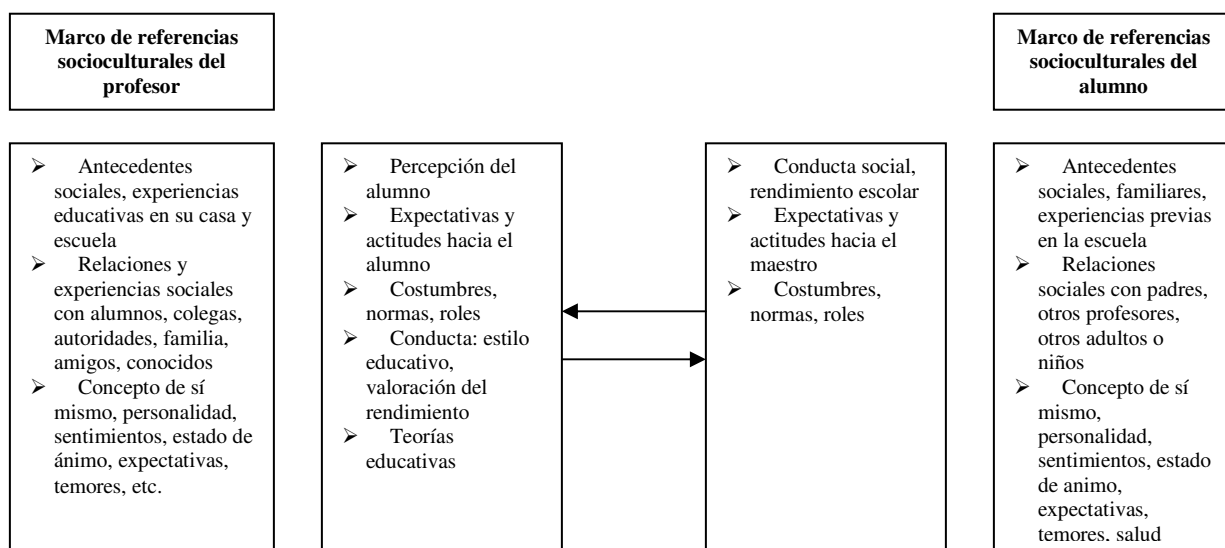
En este manual se propone abordar el proceso de comunicación en el aula desde el enfoque de la comunicación interpersonal que se preocupa por la forma y los mecanismos que las personas ponen en marcha en su relación con los demás para darle significado a los mensajes.

Este enfoque toma en cuenta los principios siguientes:

- ♦ La comunicación está mediada por el concepto que cada persona tiene de sí misma en la interpretación de la realidad y de las experiencias que ocurren en ella.
- ♦ La relevancia de la interacción simbólica, que son los mecanismos mediante los cuales se crean, convienen, asignan y comparten significados con los demás.
- ♦ La importancia de las experiencias pasadas. La historia personal de cada uno se actualiza en cada momento en que nos relacionamos con los demás.

Desde esta perspectiva, la recepción del mensaje requiere de una actitud activa por parte del escucha (docente o alumno), en la cual intervienen múltiples factores de selección, percepción, discriminación, evaluación, los cuales regulan la interpretación del mensaje. Por lo que la comunicación es un proceso interactivo en el que los interlocutores ocupan una y otra posición, y en el cual intervienen las palabras, los gestos, la percepción, las expectativas, las experiencias, las motivaciones (conscientes e inconscientes), la cultura, la inteligencia, los sentimientos y las emociones de quienes participan en el y del contexto en el cual se llevan a cabo, por lo tanto es holística.

Para clarificar lo antes expuesto, retomaremos el cuadro “Modelo de interacción profesor-alumno”, de Nickel Horst 1981, retomado de Elizondo Huerta (2001:35)



Desarrollo de Habilidades Comunicativas

Las habilidades comunicativas son un conjunto de conocimientos, actitudes y valores que posibilitan la participación apropiada del sujeto en situaciones comunicativas específicas, entre ellas se encuentran las habilidades de emisión y de recepción que engloban: leer, escribir, escuchar, hablar y observar.

El dominio de las habilidades comunicativas es un proceso de aprendizaje constante, este proceso determina la visión de uno mismo y del mundo. Nadie enseña formalmente cómo se combinan los mensajes verbales y los gestuales, pero su aprendizaje tiene lugar desde que se inicia la socialización del sujeto a través de la experiencia interaccional cotidiana. Modificar o mejorar la comunicación requiere tomar conciencia de nuestros actos y reaprender nuevas formas de dialogar con los otros.

a) Autoestima



Lo que una persona piensa de sí misma es un factor determinante en la comunicación y en las relaciones personales, la autoestima influye en las esperanzas, actitudes y acciones de la persona, es un sentido de aprecio personal que se caracteriza por la autoaceptación. Los individuos con una autoestima alta son por lo regular seres satisfechos, orgullosos de sí mismos, conformes con su desempeño y apreciados por su comunidad; además se caracterizan por poseer mayor madurez emocional, autocomprensión, autoconfianza, responsabilidad, libertad de expresión de sentimientos y relaciones cálidas.

La autoevaluación es el contexto básico en el que actuamos y reaccionamos, elegimos nuestros valores, establecemos metas y enfrentamos los retos que se nos presentan.

El ponente de educación continua debe apoyar dentro del aula el fortalecimiento de su autoestima y la de los participantes, para lograrlo se sugieren recomendaciones siguientes:

- ✓ Elogie la labor bien hecha
- ✓ Muestre aprobación cuando esté de acuerdo con otros
- ✓ Escuche activamente
- ✓ Preste atención y anote las ideas de las otras personas
- ✓ Apoye las iniciativas de otros
- ✓ Pida opinión sobre cómo resolver problemas
- ✓ Admita que está equivocado
- ✓ Reconozca la habilidad o capacidad de alguien
- ✓ Explique las razones de sus decisiones o instrucciones

Por otro lado, es importante que el ponente tome en cuenta en su persona y en la interacción con los participantes el desarrollo de los aspectos siguientes:

- ✓ Autosuficiencia
 - ✓ Creatividad
 - ✓ Seguridad en sí mismo y en sus capacidades
 - ✓ Capacidad para tomar decisiones
 - ✓ Respeto a la palabra empeñada
 - ✓ Confianza en los talentos propios
 - ✓ Satisfacción consigo mismo
 - ✓ Disponibilidad para aprender de todos
 - ✓ Aceptación de sí mismo
 - ✓ Disponibilidad para la superación
 - ✓ Respeto por los otros
 - ✓ Respeto consigo mismo
 - ✓ Autoexploración
 - ✓ Definición de metas
 - ✓ Cumplimiento de objetivos
 - ✓ Tolerancia hacia los otros
-

b) Escuchar



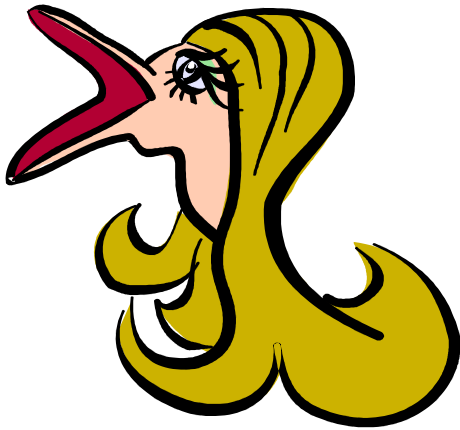
Escuchar es oír las palabras y comprender su significado. Ésta no es una habilidad innata, requiere entrenamiento, y no se debe confundir con oír, pues oímos sonidos pero es la mente la que identifica e interpreta lo que oímos, por lo que el hecho de escuchar constituye un proceso mental deliberado.

Algunas sugerencias para mejorar su habilidad para escuchar:

- Evalué sus hábitos actuales. Cuándo, qué, con quiénes, en qué circunstancias tiene mayor dificultad para escuchar.
- Ponga atención, concentración, disciplina, inversión de energía e interés deliberado por quien está comunicando.
- Resístase a las distracciones (ruidos, interrupciones, etc.).
- Ponga atención en el contenido y sentimientos de lo que expresan los participantes, es decir capte los hechos y sentimientos que acompañan al mensaje, para responder adecuadamente. Para esto también debe poner atención al lenguaje verbal y no verbal y buscar su significado.
- Haga preguntas para aclarar dudas.
- No interrumpa a su interlocutor.
- Retroalimente a los participantes con frases que indiquen que está entendiendo su mensaje, para ello puede usar la reformulación, es decir, resumir, clasificar y centrarse en la clave del mensaje.

-
- Sea empático, procure entender la idea y las actitudes desde el punto de vista del participante, esto es ponerse en su lugar y adoptar su marco de referencia en relación con el tema que está tratando.
 - Evite prejuiciar, tenga presentes las diferencias y diversidades individuales y del grupo.
 - Sea un buen observador: Preste atención a actitudes físicas, tono de voz, mirada, y gestos de los participantes.

c) Claridad de expresión

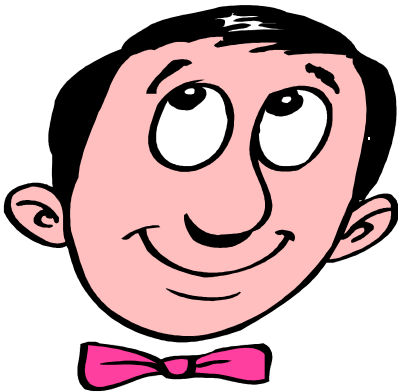


La dificultad para expresarse es uno de los principales motivos de que la comunicación se distorsione dentro del aula. El ponente debe comunicar claramente la idea o el pensamiento que quiere transmitir, elaborar y aclarar sus ideas antes de emitirlas. Debe ser receptivo a la retroalimentación que reciba del participante, para en caso de ser necesario reencauzar lo que está comunicando.

- Planee y organice sus mensajes (apoyándose con recursos didácticos como presentaciones en Power Point, dispositivas, rotafolio, etc.).
 - Utilice un lenguaje acorde a los participantes, su edad, su nivel educativo y social, es decir atienda a la diversidad cultural.
 - Sea preciso y concreto en lo que desea expresar.
 - No utilice palabras ambiguas o difíciles de comprender.
-

-
- Asegurase de que el participante entienda su mensaje, pidiéndole que exprese lo que comprendió.
 - Procure que el aula este libre de distracciones, ruidos o interferencias.
 - Muestre apertura a los comentarios de los participantes y otros ponentes respecto a sus habilidades para comunicar y procure mejorar sus aspectos débiles.
 - Sea conciente de sus emociones y de cómo éstas influyen en el proceso de comunicación. Admítalas y reconózcalas.

d) Apertura



El ponente debe darse la libertad de expresar en forma veraz y completa sus ideas, juicios, valores, miedos, frustraciones, entre otros, generando un ambiente dentro del aula de respeto mutuo, confianza y buena voluntad.

Se recomienda que ponga en práctica dos tipos de apertura:

- ❖ Participativa: Implica la libertad de expresar su opinión, de procurar mayor participación en las decisiones, contribuyendo a la colaboración o a mejorar las decisiones.
- ❖ Reflexiva: Implica un examen de nuestros pensamientos y sentimientos, estar concientes de que nuestras ideas están sometidas a la verificación y al perfeccionamiento.

Manejo del conflicto dentro del aula de educación continua



El conflicto es un fenómeno natural, inherente a toda relación humana, si los involucrados (docente y alumnos) saben manejarlo adecuadamente, dicha situación puede resultar positiva pues puede contribuir al cumplimiento de los objetivos educativos.

“Cuando hablamos más de conflicto nos referimos a actividades y conductas incompatibles entre sí; es decir, al hecho de que la conducta de una persona interfiere en la de otra” (Elizondo Huerta, 2001:110).

Las principales causas de los conflictos interpersonales dentro del aula son:

- ♦ Diferencias en las necesidades, objetivos, valores y creencias entre las personas.
- ♦ Diferencias en la forma de percibir motivos, palabras y situaciones.
- ♦ Expectativas diferentes respecto a los resultados.
- ♦ Egocentrismo, falta de disposición para comprender las necesidades de otros.
- ♦ Inadecuado manejo de sentimientos
- ♦ Conflictos emocionales y de personalidad
- ♦ Baja autoestima
- ♦ Poca tolerancia a la frustración

En el enfrentamiento de los conflictos existen algunos estilos básicos, que parten de dos variables la conducta competitiva contra la no competitiva y la conducta cooperativa contra la no cooperativa. Entenderemos la conducta cooperativa como el

esfuerzo de deliberado de una persona por satisfacer sus propias metas, y la conducta cooperativa el deseo de contribuir al logro de las metas de otra persona.

Evitación: La persona evita los enfrentamientos, los ignora y niega que sean un problema y trata de mantenerse neutral para evitar frustraciones, dificultades; dejando a un lado sus aspiraciones. Ignora las diferencias y se aísla psicológicamente. Esta situación puede producir desesperanza e impotencia para resolver los problemas.

Acomodaticia: Manifiesta una conducta de aceptación sumisa, sin agresiones, se accede a los deseos del otro aún a costa de los objetivos personales.

Ganar/perder: Si se presenta un conflicto la persona compite por alcanzar sus metas, sin que le importen las del otro, la gente se acusa de ser difícil e irracional, se limitan a cumplir sus tareas individuales en términos de metas competitivas, ganar o perder, su visión compartida y su misión común son vagas y distantes.

Negociación: Se considera que todas las personas logren sus objetivos básicos y mantengan buenas relaciones, se realizan concesiones para logra acuerdos.

Enfoque colaborativo/competitivo: Conducta competitiva y cooperativa, tiene como objetivo establecer un diálogo con las partes en conflicto, entender las necesidades mutuas y buscar el beneficio para ambos, pues las necesidades de ambas partes son legítimas e importantes.

Para enfrentar un conflicto de manera positiva se recomienda que el docente tome en cuenta los aspectos siguientes:

- a) Valorar la diversidad y enfrentar las diferencias. Se debe manejar la confrontación abierta para hacer que se expresen diversas opiniones sobre los problemas mediante el diálogo.

-
- b) Buscar los beneficios mutuos y unirse para alcanzar metas cooperativas. Adquiriendo conciencia de la dependencia mutua, los docentes y participantes, aprenden que trabajando en conjunto todos pueden mejorar.
 - c) Pedir al grupo que comunique sus ideas y sentimientos de manera abierta y honesta, y que escuche y muestre apertura a los demás
 - d) Pedirle a los participantes que reflexionen sobre sus aprendizajes y relaciones para que identifique avances y deficiencias y reciban retroalimentación de los demás miembros docente y del grupo.
-

REFLEXIÓN

La Educación Continua por ser un ámbito de exigencia académica y profesional requiere que los ponentes posean habilidades didácticas y comunicativas que les permitan promover la participación de los participantes en la construcción del conocimiento, apropiándose de las tareas y objetivos, negociando los significados, llegando a acuerdos que les permitan elaborar una representación de la realidad acorde con el elaborado disciplinar.

Además de las habilidades comunicativas abordadas en este trabajo, es importante que los ponentes de educación continua empleen otras estrategias en el proceso enseñanza aprendizaje, entre ellas, estrategias encaminadas a planificar y producir el discurso de acuerdo con la capacidad de comprensión de los estudiantes y estrategias para generar el interés y la buena disposición de los estudiantes para aprender.

La propuesta de intervención pretende contribuir en la Educación Continua a través de la evaluación de las habilidades comunicativas de los ponentes, con el propósito de perfeccionarlas mediante asesoría pedagógica y comunicativa, y con el apoyo del manual para el desarrollo de habilidades comunicativas.

Espero que el presente trabajo además de cumplir con la meta planteada de contribuir a la práctica docente de los ponentes de Educación Continua en la FES Iztacala, contribuya en el trabajo de otras personas interesadas en el desarrollo, investigación y promoción de la educación y comunicación.

ANEXOS

ANEXO 1

**CALENDARIZACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN CONTINUA Y A DISTANCIA**

Clave: 77-D-05
Diplomado: PSICOTERAPIAS DE PAREJAS
Inicio: 14-Oct-05 Término: 13-Oct-06
Duración: 168 hrs. Sesiones: 42
Horario: Viernes de 9:00 a 13:00 hrs. Sede: Unidad de Seminarios

Sesión	Fecha
1	14-Oct-05
2	21-Oct-05
3	28-Oct-05
4	04-Nov-05
5	11-Nov-05
6	18-Nov-05
7	25-Nov-05
8	02-Dic-05
9	09-Dic-05
10	13-Ene-06
11	20-Ene-06
12	27-Ene-06
13	03-Feb-06
14	10-Feb-06
15	17-Feb-06
16	24-Feb-06
17	03-Mar-06
18	10-Mar-06
19	17-Mar-06
20	24-Mar-06
21	31-Mar-06
22	07-Abr-06
23	21-Abr-06
24	28-Abr-06
25	12-May-06
26	19-May-06
27	26-May-06
28	02-Jun-06
29	09-Jun-06
30	16-Jun-06
31	23-Jun-06
32	30-Jun-06
33	04-Ago-06
34	11-Ago-06
35	18-Ago-06
36	25-Ago-06
37	01-Sep-06
38	08-Sep-06
39	22-Sep-06
40	29-Sep-06
41	06-Oct-06
42	13-Oct-06

Días no laborables

16-Dic-05 Vacaciones
23-Dic-05 Vacaciones
30-Dic-05 Vacaciones
06-Ene-06 Vacaciones
14-Abr-06 Semana Santa
5-May-06 Asueto
7-Jul-06 Vacaciones
14-Jul-06 Vacaciones
21-Jul-06 Vacaciones
28-Jul-06 Vacaciones

Programa aprobado por el Comité Académico de Educación Continua de la FES Iztacala en 2001 con número de resumen 40

Presentación

Independientemente de su origen o de su esencia, la unión con otra persona es la necesidad más profunda, el deseo más poderoso que abrigan los seres humanos. Como ha señalado Erich Fromm (1992), la búsqueda de una relación amorosa es la fuerza que une a la especie humana. Por el contrario, la experiencia de estar aislados o separados de los demás es la fuente principal de sentimientos de angustia, miedo y desamparo. A lo largo de la historia y en todas las culturas, los hombres y las mujeres han luchado sin cesar por amar y ser amados.

En psicología, la evolución de los modelos sistémico-cibernéticos llevó a conceptualizaciones diferentes a las tradicionales en el estudio de la pareja, así como a la creación de técnicas terapéuticas innovadoras y eficaces en el manejo de sus problemáticas. En el curso de este Diplomado los participantes profundizarán en estos desarrollos científicos complejos y estimulantes dentro de la psicología, específicamente en el cuerpo epistemológico, metodológico y técnico de la terapia sistémica.

Este Diplomado proveerá una visión contemporánea de la terapia sistémica aplicada a la pareja y sus aportaciones más recientes, y ofrecerá un modo de reflexión acerca de las relaciones de pareja y la resolución de sus conflictos, que se expande a muy diversos campos. Así mismo trata de proveer maneras de operar con riqueza técnica en psicoterapia, y poner en evidencia las habilidades y posibilidades con que cada terapeuta cuenta, proveyendo recursos que permiten un espectro de elecciones y caminos sumamente efectivos frente a los conflictos de pareja y su solución.

Propósito

El participante analizará los elementos necesarios para el diseño y planeación de intervenciones terapéuticas a partir del manejo de los conceptos epistemológicos, teóricos y metodológicos aplicados al trabajo sistémico con parejas.

Estructura Pedagógica

El Diplomado se conforma de los módulos siguientes:

Sistemas y pareja

Sistemas de evaluación en pareja

Modelos sistémicos de tratamiento e intervención con parejas

La pareja y sus crisis

Práctica clínica supervisada

Duración:	168 Horas
Sesiones:	42
Sede:	Unidad de Seminarios, Iztacala

Metodología Didáctica

El trabajo del diplomado se desarrolla mediante los siguientes aspectos:

Aspectos teórico-prácticos

Exposiciones. Participación de ponentes que explican los temas utilizando apoyos didácticos

Seminarios: Investigación, análisis, exposición y reflexión sobre temas específicos.

Estudio de casos clínicos. El ponente presenta las características generales de un caso que será analizado, diagnosticado y tratado por el grupo.

Demostración-ejecución: El ponente demuestra los pasos a seguir para efectuar una cierta intervención solicitando a los participantes que la reproduzcan.

Juego de roles: El participante representa, bajo la representación del ponente, una relación de pareja, permitiendo la retroalimentación de los conceptos teóricos y metodológicos adquiridos.

Reclamación en Clínica

El participante deberá cumplir con los aspectos siguientes:

- ❖ La práctica clínica supervisada se realizará fuera de las instalaciones de la unidad de seminarios en la **Clínica de Medicina Familiar Tlalnepantla del ISSSTE** (no se deberá brindar terapia en consultorios privados).
- ❖ En caso necesario el alumno en formación, podrá conseguir las parejas / pacientes necesarios para su práctica clínica, las cuales NO se podrá atender en consulta privada.
- ❖ Los participantes se dividirán en dos equipos de supervisión a criterio de las supervisoras responsables del diplomado.
- ❖ Por políticas del ISSSTE, es indispensable el uso de bata blanca.
- ❖ Se solicita el apoyo del participante para acondicionar el espacio físico donde se lleve a cabo la terapia (conectar aparatos, acomodar sillas, etc.).
- ❖ El participante deberá llevar cámara de video para grabar las sesiones.
- ❖ Los participantes deberán respetar los lineamientos de trabajo que la Clínica disponga.
- ❖ El participante deberá mostrar puntualidad en las sesiones de clínica, respetando el horario de 9:00 a 14:00 hrs.
- ❖ Cumplir con los requerimientos académicos marcados por las supervisoras y la psicóloga de la clínica del ISSSTE en cuanto a fechas, horarios y distribución de pacientes.
- ❖ Los formatos utilizados en la terapia serán entregados por el supervisor al terapeuta asignado, quien deberá encargarse de reproducir las copias necesarias.
- ❖ Cada participante deberá realizar con sus pacientes el procedimiento siguiente:
 1. Contacto telefónico para conocer motivo de consulta, explicar la forma de trabajo, fechas y horarios de consulta.
 2. En la primera sesión aplicar el formato de aceptación de las condiciones de trabajo.
 3. Aplicar el formato de la primera entrevista.
 4. Exponer al grupo de supervisión el caso clínico, indicando las posibles líneas de intervención.
 5. El tiempo de cada sesión fluctuará entre 45 y 60 minutos, haciendo un pequeño corte entre 5 y 10 minutos antes de terminar la sesión para elaborar junto con el equipo de supervisión un mensaje y/o tareas para los pacientes.
 6. Al término de la sesión especificar al paciente fecha y horario de la siguiente cita.
 7. Los siguientes 15 minutos se utilizan para que el terapeuta junto con el equipo de supervisión analicen o decidan las posibles líneas de tratamiento.
 8. Al inicio de las sesiones subsecuentes, el terapeuta asignado debe entregar una copia de los formatos de seguimiento de caso a cada uno de los integrantes del equipo de supervisión, a la supervisora, y dos a la psicóloga del ISSSTE.

-
9. Los integrantes del equipo de supervisión entregarán al inicio de cada sesión terapéutica el formato de observación (que será entregado por el supervisor a cargo).
- ❖ Presentar al término de la terapia el expediente completo.
 - ❖ Corregir los aspectos técnicos señalados por el supervisor y en los casos que se considere necesario, asistir a recibir ayuda psicológica, mostrando constancia en la misma.
 - ❖ Asistir al 100% de las sesiones en forma puntual (10 minutos de tolerancia).
 - ❖ El terapeuta asignado deberá anotar las citas en el carnet del paciente y en caso de que éste solicite comprobante de tiempo, deberá firmarlo.
 - ❖ Observar una conducta decorosa y profesional dentro de la clínica.
 - ❖ **NO** se permite el lucro en la clínica (cobrar consulta, honorarios, etc.).
 - ❖ El participante se compromete a continuar el tratamiento de sus pacientes hasta el término necesario, independientemente del tiempo estimado de duración del diplomado.
 - ❖ Manejar la ética profesional en el trabajo clínico.

Nota: Los puntos no contemplados en este reglamento se resolverán a criterio de la División de Extensión Universitaria y las Responsables del Diplomado, tal es el caso de aspectos relacionados con la Normatividad, Operatividad y Acreditación.

Asignación de Pacientes

El procedimiento para la asignación de pacientes, a los participantes del diplomado, es el siguiente:

- ❖ La asignación de pacientes dependerá exclusivamente de las supervisoras del diplomado y de la encargada del servicio de psicología de la clínica del ISSSTE.
 - ❖ El participante se compromete a continuar la terapia con sus pacientes hasta que ésta concluya, independientemente del término oficial del diplomado.
 - ❖ Todas las sesiones de terapia deberán realizarse en las instalaciones que proporciona la clínica del ISSSTE.
 - ❖ El terapeuta asignado tiene prohibido faltar a las sesiones con sus pacientes.
 - ❖ En caso de no contactar al paciente o que éste tenga dos faltas injustificadas, se le asignará un nuevo caso por parte de las supervisoras y la encargada del servicio de psicología del ISSSTE.
-

Evaluación

Para acreditar el Diplomado el participante deberá presentar:

Teoría

- ❖ Trabajo escrito, resúmenes y exámenes solicitados en cada módulo 50%

Clínica

- ❖ En el caso de ser terapeuta asignado, deberá entregar el expediente completo del caso 50%
- ❖ En el caso de pertenecer al equipo de supervisión, deberá entregar los formatos de observación de los casos supervisados 50%

Los criterios anteriores representan el 100% de la calificación final. Sin embargo para tener derecho a la suma de estos porcentajes, el participante tendrá que cumplir los requisitos siguientes:

- Cubrir el 95% de asistencia al total de horas teóricas y 100% al total de horas prácticas del Diplomado, especificando que en las sesiones de supervisión clínica no se puede faltar bajo ninguna circunstancia.
- Acreditar todos los módulos, sin excepción alguna, con una calificación mínima de 8.0.
- El trabajo escrito deberá contener:
 - a) Aspectos teórico-metodológicos de los temas revisados en cada módulo.
 - b) Descripción de la aplicación práctica de dichos conceptos en casos clínicos reales o simulados.

Para la práctica clínica se requiere:

- Cumplir con los requerimientos marcados por el supervisor en cuanto a fechas, horarios y distribución de pacientes.
- Corregir los aspectos técnicos señalados por el supervisor y en los casos que lo considere necesario, asistir a apoyo psicológico entregando constancia de la misma.
- El expediente clínico deberá contener:
 - Ficha telefónica.
 - Formato de entrevista inicial.
 - Formatos de sesiones subsecuentes.

NOTA: Para tener derecho al aval correspondiente, el participante deberá acreditar el Diplomado con un promedio mínimo de 8.0.

Contenido Temático

MÓDULO I. SISTEMAS Y PAREJA

OBJETIVO: Evaluará las características básicas del estudio de la pareja como sistema.

Sesión 1

Unidad 1.1 La relación de Pareja: Aspectos Generales

Objetivo: Analizar el desarrollo histórico de la pareja, así como las características que la definen en la actualidad.

Contenido:

- Φ Definición de pareja
- Φ Evolución histórica de la pareja
- Φ El amor y la pareja
- Φ La elección de pareja
- Φ Características actuales

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

1. González, Montoya, S., (2000), Parejas Jóvenes y Divorcio, Tesis para obtener el grado de Maestría en Psicología, UNAM Campus Iztacala, cap. 1
2. Yela G. C., (2000), El Amor desde la Psicología Social. Ni tan Libres, ni tan Racionales, Madrid, Pirámide, Cáp.2.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

1. Orlandini, A. (1998), El Enamoramiento y el Mal de amores, FCE, México, cap. 5 48-55, cap. XVIII 164-185
 2. Rojas, M.L., (1995), La Pareja Rota. Familia, Crisis y Superación, Espasa, México, cap. 5, pp. 56-65.
 3. Von Wobeser, I. (1993), Las Vinculaciones Afectivas. Psicología del Amor, CONAPO, México.
-

Sesión 2-3

Unidad 1.2 Fundamentos Sistémicos y la Relación de Pareja

Objetivo: Conocer los procesos sistémicos y su relación con la conformación de la pareja.

Contenido:

- Φ La pareja como sistema
- Φ Ciclo vital de la pareja
- Φ El Quid Pro Quo
- Φ Formas básicas de relación
- Φ El contrato marital
- Φ Tipos de cónyuges

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

1. Barragán, M. (1976), “ Interacción entre Desarrollo individual y Desarrollo familiar”, en Revista Mexicana de Psiquiatría Infantil, México, Monografía No. 1. 174-206
2. Minuchin, S. Y Fishman, Ch. (1989). Técnicas de terapia Familiar, México, Paidós, pp. 30-32
3. Sager, C. (1980), El Contrato Matrimonial, Amorrourtu, Buenos Aires, cap.

Sesión 4-5

Unidad 1.3 Fundamentos Psicodinámicos y la Relación de Pareja

Objetivo: Conocer los procesos intrapsíquicos y su relación con la conformación de la pareja.

Contenido:

- Φ Fundamentos psicoanalíticos de la personalidad Otto k
- Φ Relaciones de objeto y la relación de pareja
- Φ La elección de pareja y la colusión Sager
- Φ Psicoanálisis y Sistemas Lauro Estrada

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

1. Estrada-Inda, M. Y Salinas, J. (comps), (1990), La Teoría Psicoanalítica de las Relaciones de Objeto: del Individuo a la Familia, México, Hispánicas
2. Klenberg, O. (1989). La Teoría de las Relaciones Objetales en el Psicoanálisis Clínico, México, Paidós, Capítulo 7 y 8, pp. 153-197
3. Lemaire, J. (1986), La Pareja Humana: su Vida, su Muerte, su Estructura, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 69-164

MÓDULO II. SISTEMAS DE EVALUACIÓN EN PAREJA

OBJETIVO: Evaluará diversas técnicas de evaluación sistémica en parejas.

Sesión 6-11

Unidad 2.1 La Entrevista con la Pareja y otras herramientas de evaluación

Objetivo: Revisar los pasos que sigue la entrevista con parejas desde la perspectiva sistémica.

Contenido:

- Φ Tipos de Entrevista
- Φ El uso del Genograma
- Φ El uso de la Coterapia
- Φ La persona del terapeuta de pareja

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

1. González, M. Espinosa, S., Avendaño, C. y Rodríguez, R., "La Coterapia desde el Enfoque Sistémico", Revista de Psicología y Ciencias Sociales, vol. 1, núm. 2, 1997, pp. 28-31
 2. Withaker, C. (1992), Meditaciones Nocturnas de un Terapeuta Familiar, Paidós, España, pp. 242-260.
 3. Carpenter, J. y Treacher, A. (1993), Problemas y Soluciones en Terapia Familiar y de Pareja, Paidós, Barcelona, 247 p.
 4. Framo, J. (1990), Exploraciones en Terapia Familiar y Matrimonial, Descleé de Brower, España, cap. IV, pp.141-158.
 5. Penn P., "Circular Questioning", Family Process, vol. 21, núm. 3, 1982, p. 267-279.
 6. Tomm, K., "Circular Interviewing...
 7. Navarro, G. y Beyebach, M. (1995), comps., Avances en Terapia Familiar Sistémica, Paidós, España, cap. 1, pp.23-40.
-

MÓDULO III. MODELOS SISTEMICOS DE TRATAMIENTO E INTERVENCIÓN CON PAREJA

OBJETIVO: Analizará las características de algunos modelos de intervención sistémica con parejas, a fin de diseñar alternativas y objetivos terapéuticos eficaces para su manejo clínico.

Sesión 12-23

Unidad 3.1 Modelos Sistémicos en Terapia de Pareja

Objetivo: Identificar y aplicar distintas estrategias terapéuticas en el manejo de conflictos de pareja.

Contenido:

- Φ Terapia estructural y pareja
- Φ Terapia breve enfocada a los problemas y pareja
- Φ Terapia breve enfocada a las soluciones y pareja
- Φ Narrativa y parejas

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

1. Caillé, P. (1990), Familias y Terapeutas. Una Lectura Sistémica de una interacción, Argentina, Nueva Visión, Cáp. 9, 159-182.
2. Eguiluz, R. L. (2004), (compilador), Terapia Familiar. Su uso hoy en día, México, Pax - México.
3. Fisch, R., Weakland, J. H. y Segal, I. (1982), La Táctica del Cambio. Como abreviar la Terapia, Barcelona, Herder,
4. O'Hanlon, B, y Hudson, P. (1996), Amor es amar cada día, España, Paidós.
5. Ochoa de Alda, I., (1995), Enfoques en Terapia Familiar, Barcelona, Herder.

MÓDULO IV. LA PAREJA Y SUS CRISIS

OBJETIVO: Analizará las características especiales de algunas crisis maritales a fin de diseñar alternativas y objetivos terapéuticos eficaces para su manejo clínico.

Sesión 24-25

Unidad 4.1 Áreas de Relación en Pareja

Objetivo: Identificar las áreas de convivencia en parejas y las posibles dificultades que surgen de ellas.

Contenido:

- Φ Crisis y pareja
- Φ Áreas de relación en pareja: género; sexo; poder; lealtad, privacidad; dinero, y el manejo de los hijos

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

1. Carpenter, J. Y Treacher, A. (1993), Problemas y Soluciones en Terapia Familiar y de Pareja, Paidós, Barcelona, 247 p.
2. Duncan, B, y Rock, J., (1993), Mejore su Vida Conyugal. ¡Aunque su pareja se oponga!, Edamex, México, pp. 59-86

Sesión 26-33

Unidad 4.2 Problemas Comunes en Terapia de Pareja

Objetivo: Analizar las dificultades más comunes que se manejan en terapia de parejas.

Contenido:

- Φ Infidelidad
 - Φ Divorcio
 - Φ Violencia conyugal
 - Φ Homosexualidad y pareja
 - Φ Adicciones y pareja
-

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

1. Castañeda, Marina, (1999), La Experiencia Homosexual, México, Paidós.
2. Corsi J., (1994), Violencia Familiar. Una Mirada Interdisciplinaria sobre un grave problema social, Argentina, Paidós, Cáp. 2, pp. 65-132.
3. Dominian J., (1996), El Matrimonio. Guía para Fortalecer una Convivencia duradera, Buenos Aires, Paidos, Cáp. 5, pp.193-206.
4. Duncan B. Y Rock J., (1995), Mejore su Vida Conyugal ¡Aunque su pareja se Oponga!. Técnicas Innovadoras para lograr el cambio sin la colaboración del otro, México, Edamex, Cáp. 4, pp. 59-86.
5. Everstine D. Y Everstine, L. (1992), Personas en Crisis, Pax México, México, Cáp. 5, pp. 103-116.
6. Navarro, G. Y Beyebach, M. (1995), comps., Avances en Terapia Familiar Sistémica, Paidós, España.
7. Pittman F., (1994), Mentiras Privadas. La Infidelidad y la Traición de la Intimidad, Buenos Aires, Amorrourtú, Cáp. 2 y 7, pp. 31-49, 115-132.
8. Steinglass, P. (1989), La Familia Alcohólica, Barcelona , Gedisa, pp. 36-62.

COMPLEMENTARIA

1. Corsi, J. (1996), Violencia Masculina, Argentina, Paidós.
2. Cuevas A., (1992), Amantes. Ventajas y Conflictos del Adulterio y la Fidelidad, México, Pax-Mex, pp. 266.
3. Goldner V. Penn P. Sheinberg, M. Y Walker, G. (1990), “Love and Violence: Gender Paradoxe in Volatile Attachments”, *Family Process*, 29:343-364.
4. Madanes, C. (1993), Sexo, Amor y Violencia, España, Paidós.
5. Rojas, M.L. (1994), La Pareja Rota. Familia, Crisis y Superación, México, Espasa Hoy.

MÓDULO V. PRÁCTICA CLÍNICA SUPERVISADA

OBJETIVO: Brindará psicoterapia a parejas que asisten a la Clínica Familiar del ISSSTE Tlalnepantla, bajo condiciones de supervisión en vivo.

Sesión 34-42

Unidad 8. Supervisión Clínica

Objetivo: Diseñar y aplicar las estrategias terapéuticas para el manejo de parejas siguiendo a una supervisión en directo, en un escenario de salud pública.

ANEXO 3

DIPLOMADO: PSICOTERAPIA DE PAREJA

CLAVE: 77-D-05

DURACIÓN: 168 Horas

HORARIO: Viernes de 9:00 a 13:00 hrs.

SEDE: Unidad de Seminarios Iztacala

Nota: 08-Feb-06 La Mtra. Susi Informa de la participación como conferencista del Dr. Félix Velasco

NOMBRE	A	U	S	INICIO	TERMINO	HRS	UNIDAD
González Montoya Carmen Susana	P	1	1	14-Oct-05	14-Oct-05	4	Sistema y Pareja
González Montoya Carmen Susana	P	2	2	21-Oct-05	21-Oct-05	4	Fundamentos Sistémicos y la Relación de Pareja
González Montoya Carmen Susana	P	3	3	28-Oct-05	28-Oct-05	4	Fundamentos Sistémicos y la Relación de Pareja
Aguilera Hermida Ana Patricia	P	4	4	04-Nov-05	04-Nov-05	4	Fundamentos Psicodinámicos
Aguilera Hermida Ana Patricia	P	5	5	11-Nov-05	11-Nov-05	4	Fundamentos Psicodinámicos
Aguilera Hermida Ana Patricia	P	6	6	18-Nov-05	18-Nov-05	4	Fundamentos Psicodinámicos
Cortes Martínez Eduardo	P	7	7	25-Nov-05	25-Nov-05	4	La Entrevista
Cortes Martínez Eduardo	P	8	8	02-Dic-05	02-Dic-05	4	La Entrevista
Cortes Martínez Eduardo	P	9	9	09-Dic-05	09-Dic-05	4	El Uso de la Coterapia
Cortes Martínez Eduardo	P	10	10	13-Ene-06	13-Ene-06	4	Genogramas
Cortes Martínez Eduardo	P	11	11	20-Ene-06	20-Ene-06	4	El Terapeuta de Pareja
Cortes Martínez Eduardo	P	12	12	27-Ene-06	27-Ene-06	4	El Terapeuta de Pareja
Desatnik Miechimsky Ofelia	P	13	13	03-Feb-06	03-Feb-06	4	Terapia Estructural y Pareja
Desatnik Miechimsky Ofelia	P	14	14	10-Feb-06	10-Feb-06	4	Terapia Estructural y Pareja
Desatnik Miechimsky Ofelia	P	15	15	17-Feb-06	17-Feb-06	4	Terapia Estructural y Pareja
Velasco Félix	C	15	15	17-Feb-06	17-Feb-06	1	Fundamentos Psicodinámicos de la Pareja
Espinosa Salcido Maria Rosario	P	16	16	24-Feb-06	24-Feb-06	4	Terapia Enfocada Problemas
Espinosa Salcido Maria Rosario	P	17	17	03-Mar-06	03-Mar-06	4	Terapia Enfocada Problemas
Espinosa Salcido Maria Rosario	P	18	18	10-Mar-06	10-Mar-06	4	Terapia Enfocada Problemas
González Montoya Carmen Susana	P	19	19	17-Mar-06	17-Mar-06	4	Terapia Enfocada Soluciones
González Montoya Carmen Susana	P	20	20	24-Mar-06	24-Mar-06	4	Terapia Enfocada Soluciones
González Montoya Carmen Susana	P	21	21	31-Mar-06	31-Mar-06	4	Terapia Enfocada Soluciones
Espinosa Salcido Maria Rosario	P	22	22	07-Abr-06	07-Abr-06	4	Narrativa y Parejas
Espinosa Salcido Maria Rosario	P	23	23	21-Abr-06	21-Abr-06	4	Narrativa y Parejas
Espinosa Salcido Maria Rosario	P	24	24	28-Abr-06	28-Abr-06	4	Narrativa y Parejas
González Montoya Carmen Susana	P	25	25	12-May-06	12-May-06	4	Crisis y Pareja. Áreas de Relación en Pareja: Género; Sexo; Poder; Lealtad; Privacia; Dinero y el manejo de los hijos
Mejia Anzures Maria Olga	P	26	26	19-May-06	19-May-06	4	Infidelidad
Mejia Anzures Maria Olga	P	27	27	26-May-06	26-May-06	4	Divorcio
Bengoa González Juana	P	28	28	02-Jun-06	02-Jun-06	4	Violencia Conyugal
Bengoa González Juana	P	29	29	09-Jun-06	09-Jun-06	4	Violencia Conyugal
Jacobo Lourdes	P	30	30	16-Jun-06	16-Jun-06	4	Parejas Homosexuales
Jacobo Lourdes	P	31	31	23-Jun-06	23-Jun-06	4	Parejas Homosexuales
Bejos Lucero Mario	P	32	32	30-Jun-06	30-Jun-06	4	Adicciones y pareja
Bejos Lucero Mario	P	33	33	04-Ago-06	04-Ago-06	4	Adicciones y pareja
González Montoya Carmen Susana	P	34	34	11-Ago-06	11-Ago-06	4	Supervisión Clínica
Espinosa Salcido Maria Rosario	P	34	34	11-Ago-06	11-Ago-06	4	Supervisión Clínica
González Montoya Carmen Susana	P	35	35	18-Ago-06	18-Ago-06	4	Supervisión Clínica
Espinosa Salcido Maria Rosario	P	35	35	18-Ago-06	18-Ago-06	4	Supervisión Clínica
González Montoya Carmen Susana	P	36	36	25-Ago-06	25-Ago-06	4	Supervisión Clínica
Espinosa Salcido Maria Rosario	P	36	36	25-Ago-06	25-Ago-06	4	Supervisión Clínica
González Montoya Carmen Susana	P	37	37	01-Sep-06	01-Sep-06	4	Supervisión Clínica
Espinosa Salcido Maria Rosario	P	37	37	01-Sep-06	01-Sep-06	4	Supervisión Clínica

NOMBRE	A	U	S	INICIO	TERMINO	HRS	UNIDAD
González Montoya Carmen Susana	P	38	38	08-Sep-06	08-Sep-06	4	Supervisión Clínica
Espinosa Salcido Maria Rosario	P	38	38	08-Sep-06	08-Sep-06	4	Supervisión Clínica
González Montoya Carmen Susana	P	39	39	22-Sep-06	22-Sep-06	4	Supervisión Clínica
Espinosa Salcido Maria Rosario	P	39	39	22-Sep-06	22-Sep-06	4	Supervisión Clínica
González Montoya Carmen Susana	P	40	40	29-Sep-06	29-Sep-06	4	Supervisión Clínica
Espinosa Salcido Maria Rosario	P	40	40	29-Sep-06	29-Sep-06	4	Supervisión Clínica
González Montoya Carmen Susana	P	41	41	06-Oct-06	06-Oct-06	4	Supervisión Clínica
Espinosa Salcido Maria Rosario	P	41	41	06-Oct-06	06-Oct-06	4	Supervisión Clínica
González Montoya Carmen Susana	P	42	42	13-Oct-06	13-Oct-06	4	Supervisión Clínica
Espinosa Salcido Maria Rosario	P	42	42	13-Oct-06	13-Oct-06	4	Supervisión Clínica

BIBLIOGRAFÍA

1. Jesús Sandoval, R. Plan de Desarrollo Institucional 2003-2007. www.unam.mx, consultado el 29 de Octubre del 2005
 2. Ríos Hernández, C. (1995). Diagnóstico y Clasificación para el Análisis de la Educación Continua. (Tesina de Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras UNAM).
 3. Coronado, J.J. (1992). La Comunicación Interpersonal. Más allá de la Apariencia. México: ITESO.
 4. Martín Serrano, M. (1994). Teoría de la Comunicación, Epistemología y Análisis de la Referencia. México: ENEP Acatlán.
 5. Gómez Alemany, I. “Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula” en Jorba, J., et. al. (2000). Hablar y Escribir para Aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares. Madrid: Síntesis.
 6. Jorba, J. “La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas” en Jorba, J., et. al. (2000). Hablar y Escribir para Aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares. Madrid: Síntesis.
 7. Parejo, J. (1995). Comunicación No Verbal y Educación. El Cuerpo y la Escuela. Barcelona: Paidós.
 8. Mercer, N. (1997). La Construcción Guiada del Conocimiento. El Habla de Profesores y Alumnos. Barcelona: Paidós.
 9. Díaz Barriga, F. (2003). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. Revista Electrónica de Investigación Educativa. 5 (2), México: UNAM. Disponible en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>, consultado el 15 de Mayo del 2006
 10. Elizondo Huerta, A. (coordinadora) (2001). La Nueva Escuela, II. Dirección, Liderazgo y Gestión Escolar. México, Paidós.
 11. Martínez Nava, M. (2002). Manual del Asesor de Educación a Distancia. Estado de México: ENEP Acatlán.
 12. Zaldivar Pérez, D. “Competencias Comunicativas y Relaciones Interpersonales”. Infomed. Salud para la Vida. Disponible en <http://saludp/lavida.sld.cu>, consultado el 12 de Octubre del 2005
 13. Juárez Rosas, A. (1996). La Evaluación Educativa en la Formación de Pedagogos. (Tesis de Licenciatura, ENEP Acatlán, Estado de México).
-

-
14. Torres Lima, Rector Jesús, (1994). La Comunicación Educativa: Objeto de Estudio y Áreas de Trabajo. (Tesis de Maestría, Facultad de Filosofía y letras, UNAM, México D.F.)
 15. Moreno Pecero, Gabriel. (1988). “La Educación Continua en México. Problemática Nacional, Fórmula de Solución”, en: Memorias del Seminario “La Educación Continua”, Citado en Ríos Hernández, Claudia. (1995). Diagnóstico y Clasificación para el Análisis de la Educación Continua. (Tesina de Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras UNAM, México D.F.).
 16. Monclus, A. (1990). “Educación de Adultos”. España Fondo de Cultura Económica, Citado en Ríos Hernández, Claudia. (1995). Diagnóstico y Clasificación para el Análisis de la Educación Continua. (Tesina de Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras UNAM, México, D.F.).
 17. Olmos García Eleazar. (2003). Estrategias didáctica para desarrollar habilidades comunicativas del alumno en la expresión oral y escrita en el 4º grado de primaria de la escuela Enrique Pestalozzi ciclo 2002-2003. Estado de México: ENEP Acatlán.
 18. Armenta Fraga, V. (1999). “El papel de la comunicación educativa dentro de la sociedad compleja”. 13(4), Enero-Marzo. Disponible en <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/cder.html>, consultado el 28 de septiembre del 2005.
 19. González Martínez Gabriela. (2003). Estrategias educomunicativas para el desarrollo de la expresión oral en los niños del primer grado de primaria. Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Estado de México: ENEP Acatlán.
 20. Stufflebeam, D.(1987). Evaluación Sistemática. Barcelona: Paidós.
 21. Vigotsky, L. (1986). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.
 22. Vigotsky, L. (1988). El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. México: Grijalbo.
-