

DISEÑO DEL MÓDULO DE AUTOCONOCIMIENTO DESDE EL ENFOQUE SOCIOCONSTRUCCIONISTA

Carolina Reynaldos Quinteros

creynaldos@ucm.cl

Harún Oda Gallegos

hoda@ucm.cl

Carlos Chico Ramos

carloschico@gmail.com

Universidad Católica del Maule, Talca.

[Recibido: 10 mayo, 2015 / Aceptado: 15 julio, 2015]

RESUMEN

Se revisa la primera experiencia de implementación del módulo de Autoconocimiento del currículum innovado de la carrera de Psicología de la Universidad Católica del Maule, dando cuenta de sus bases ontoepistemológicas, desde el enfoque socioconstruccionista. Este tipo de abordaje resultó de gran utilidad para lograr el inicio del desarrollo de una competencia que dice relación con autorregular el propio desempeño con en base en la autoevaluación y la autocrítica. Además, el grupo de trabajo se constituyó en un soporte socioemocional que facilitó la inserción a la educación superior.

Palabras clave: innovación curricular, autoconocimiento, socioconstruccionismo.

ABSTRACT

The first experience of self-knowledge module implementation of innovated curriculum the Psychology career of the Catholic University of Maule is reviewed taking account its onto-epistemological basis, from the social constructionist approach. This type of approach was very useful to achieve the initial development of a competition that is related to self-regulate their own performance with based on self-assessment and self-criticism. In addition, the working group constituted a socio-emotional support that facilitated the integration of higher education.

Key words: self-awareness, curricular innovation, socioconstructionism.

1. Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo presentar en forma sistematizada una experiencia de innovación curricular de primer semestre de formación del pregrado en psicología, en la línea formativa de la persona del estudiante en la Universidad Católica del Maule (UCM). La oportunidad de generar este espacio formativo surge a propósito de los procesos de rediseño curricular presentes en diversas casas de educación superior que han obligado a las escuelas a revisar sus mallas curriculares, sus contenidos, coherencia y formas de evaluación.

El nuevo plan de estudios de la escuela de psicología UCM es fruto de un trabajo colectivo de su cuerpo académico, en particular de los miembros del Comité Curricular, los que generan una propuesta de malla que genera tres líneas formativas durante los primeros 8 semestres de la formación (Figura 1), a saber: línea de formación Disciplinar/Profesional, línea de formación Metodológica/Investigativa y línea de Formación de la Persona del estudiante.

Es en éste contexto en el que un equipo de docentes diseña el módulo de Autoconocimiento para primer semestre y su plan de actividades correspondiente, definiendo ciertos parámetros ontoepistémicos y metodológicos para realizar su labor, que serán descritos más adelante.

El módulo de Autoconocimiento constituye una primera aproximación hacia la exploración personal del/a estudiante, buscando desarrollar en ellos/as las capacidades de auto-observación y autoexploración con el fin de favorecer su desarrollo personal. Estas bases les permitirán a los/as alumnos/as posteriormente ir desarrollando habilidades en otros ámbitos específicos, como son las habilidades comunicacionales, las habilidades sociales y de autorregulación emocional, las que serán indispensables para un desempeño efectivo de la profesión, en cuanto disciplina que favorece el desarrollo del reflejo y la resonancia, ya que implica la interacción permanente con otros.

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO		QUINTO AÑO	
I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre
Fundamentos Sociales del Comportamiento Humano	Fundamentos de la Psicología Contemporánea	Evaluación y Diagnóstico Psicológico en Infancia y Niñez	Intervención Psicológica en Infancia y Niñez	Evaluación y Diagnóstico Psicológico en Adultez	Intervención Psicológica en Adultez	Desarrollo y Evaluación de Productos	Desarrollo y Evaluación de Servicios	Practica Profesional Inicial	Practica Profesional Avanzada
Fundamentos Biológicos del Comportamiento Humano	Enfoques Teóricos en Psicología	Evaluación y Diagnóstico Psicológico en Adolescencia	Intervención Psicológica en Adolescencia	Evaluación y Diagnóstico Psicológico en Adultez Tardía	Intervención Psicológica Adultez Tardía	Taller de Evaluación Inicial	Taller de Intervención de Intermedia		
Fundamentos Lógicos y Epistemológicos de las Ciencias Humanas Aplicadas a la Psicología	Fundamentos Estadísticos y Metodológicos de las Ciencias Humanas Aplicadas a la Psicología	Diagnósticos Teóricos y Fuentes Secundarias	Diagnósticos Metodológicos Cuantitativos Aplicados a la Psicología	Diagnósticos Metodológicos Cualitativos Aplicados a la Psicología	Diagnósticos Metodológicos Cuantitativos Aplicados a la Psicología	Investigación Aplicada en Psicología	Investigación Básica en Psicología	Tesis	
Autoconocimiento	Habilidades Comunicativas	Habilidades Sociales	Herramientas Personales y Socializativas	Herramientas de Autoconocido	Herramientas de Autoconocido	Herramientas de Intervención	Habilidades Aplicadas al Mundo del Trabajo		
Herramientas de Apoyo Conceptual y Procedimental para el Aprendizaje	Inglés I		Inglés III	Introducción a la Fe	Ética Cristiana	Certificación I	Certificación II	Certificación III	

Examen de Título

Figura 1. Plan de Estudios Carrera de Psicología UCM 2013.

Fuente: http://www.ucm.cl/uploads/media/malla-psicologia_01.pdf

2. Antecedentes

La formación de la persona del psicólogo/a está presente en múltiples planes de estudio a nivel nacional e internacional. Una de las mayores sistematizaciones curriculares de formación universitaria en psicología es la realizada por Peña (2007), en el marco de la discusión curricular del Departamento de Psicología de la U. Nacional de Colombia. En ella se analizan las mallas y modelos de enseñanza de las principales universidades europeas, norteamericanas y latinoamericanas, en particular las de Brasil, Argentina y México.

Cabe destacar que el autor agrupa las universidades según su estilo de enseñanza de la psicología, en función de sus planes de estudio, concluyendo que existen formaciones de carácter *disciplinar-profesional*, *profesional*, *de concentración* y *transdisciplinar*. El primer modelo es el predominante entre las universidades latinoamericanas y españolas, centradas en una formación de carácter científico y metodológico de corte más bien cuantitativo más una práctica profesional.

El modelo *profesional*, tendiente a la especialización, habitualmente en psicoterapia o investigación, con una formación teórico-metodológica más bien instrumental, es el formato predominante en Alemania y Francia.

Por otro lado, las universidades anglosajonas tienen más bien un estilo de formación llamado de *concentración*, durante los cuatro primeros años, basándose en competencias cognitivas, académicas y profesionales, pudiendo optar a un diploma de especialización u “honor” en algún ámbito, subentendiéndose que la especialización profesional es ámbito más bien de la formación posterior al pregrado.

Por último se describe el modelo *transdisciplinar*, presente en universidades norteamericanas como Princeton y Toronto.

2.1. La Formación de la Persona del(a) Estudiante de Psicología

No hay muchas experiencias reportadas acerca de formación de pregrado en la línea de la persona del(a) estudiante, a pesar de que en nuestro país existen diversas mallas curriculares que contienen asignaturas denominadas “Desarrollo personal”. A fines de los años 90 en Chile se habían sistematizado sólo 2 experiencias de formación en ética y desarrollo personal como complemento a lo disciplinar-profesional (Urra, 2000).

De las escasas experiencias reportadas, se pueden encontrar dos modelos:

- a) *Abordaje de tipo Conductual-Cognitivo* con énfasis metodológico en lo psicoeducativo y en entrenamiento de habilidades. Amezcua y Pichardo (2002) reportan en población universitaria española haber evaluado habilidades sociales, ansiedad y autoconocimiento y luego de haber dado entrenamiento para mejorar estos indicadores, encontraron diferencias significativas estadísticamente en habilidades sociales y disminución de ansiedad, pero no así mejoras en autoconocimiento.
- b) *Abordaje de tipo experiencial*: Maida, Molina y Del Rio (2003) reportan la experiencia de trabajar aspectos personales y del rol profesional en psicólogos y psiquiatras en formación con un modelo basado en los postulados del Construccinismo Social. Dicho abordaje resultó bastante flexible como para adaptarse a las distintas necesidades de los profesionales en adaptación a su rol laboral, en cual desarrollaron con distintas técnicas como el genograma de la propia familia, el juego de roles, las esculturas y el *equipo reflexivo*, entre otras. Este último recurso permite que a partir de un diálogo que es escuchado/observado por otro(s), se enriquezca la experiencia y visión original de los protagonistas. En este trabajo de desarrollo de las habilidades de escucha del terapeuta, inevitablemente se van descubriendo las propias trabas, prejuicios y concepciones de mundo y de persona que entranan o favorecen la proximidad con el otro.

En ese sentido, el autoconocimiento aparece como un eje central de la persona del estudiante pues sobre éste se construye la identidad y la autoestima personal y profesional. Beltrán et al. (2011) estudiaron en estudiantes mexicanos de psicología las variables sentido de vida y autoestima, bajo el supuesto de que un psicólogo que trabaja en el ámbito de la salud requiere contar con algo más que los conocimientos teóricos, científicos y tecnológicos, necesita destrezas y competencias del área más bien psicosocial, humanista y de valores.

Es por todo lo anterior que el equipo de docentes consideró que el foco de este Módulo debía ser el autoconocimiento y la construcción de identidad, con ello el marco epistemológico que resultó más apropiado fue el Construccinismo Social.

2.2. El Construccinismo Social de Keneth Gergen

El Socio-Construccinismo, que tiene sus orígenes en la Sociología del Conocimiento y en los desarrollos de la etnometodología, se ubica dentro de las teorías denominadas parte del Postmodernismo y su concepción es antiesencialista. Se diferencia del abordaje constructivista en cuanto éste último promueve una imagen del sistema nervioso como una máquina cerrada, donde las percepciones y constructos toman forma a medida

que el organismo choca con su entorno. Los teóricos de la construcción social, por el contrario, creen que las ideas, los conceptos y los recuerdos surgen del intercambio social y son mediatizados por el lenguaje. Todo conocimiento, sostienen los construccionistas, evoluciona en el espacio entre las personas, en el ámbito del mundo social.

Maida et al. (op. cit) optan por este abordaje pues difiere de otros modelos psicológicos más tradicionales en que focaliza su atención desde el espacio intrapsíquico al interaccional. El rol del terapeuta entonces está menos orientado al diagnóstico y mucho más a la generación de procesos sociales como el diálogo, el lenguaje y el significado.

Kenneth Gergen (1996), sintetizando su propuesta teórica, señala cuatro presupuestos básicos del construccionismo social:

1. Lo que tomamos como conocimiento del mundo no es un producto de la inducción ni de la comprobación de hipótesis generales.
2. Los términos en los cuales se entiende el mundo son artefactos sociales, productos de intercambios entre personas, históricamente localizados. El proceso de comprensión no es automáticamente producido por las fuerzas de la naturaleza, sino que es el resultado de una tarea cooperativa y activa entre personas en interrelación.
3. El grado en el cual una forma de comprensión prevalece o es sostenida en el tiempo no depende de la validez empírica de la perspectiva en cuestión sino de las vicisitudes de los procesos sociales (comunicación, negociación, conflicto, retórica).
4. Las formas de comprensión negociadas por las personas tienen una significación crítica en la vida social, al estar conectadas integralmente con muchas otras actividades en las cuales están implicadas.

Las explicaciones de fenómenos psicológicos no se ubican en el individuo ni en categorías psicológicas asociadas a éste como creencias, cogniciones, conductas, eventos, inconsciente, sino que son condicionadas por las pautas de interacción social en que el sujeto se encuentra. La noción del *self* como estructura psicológica más o menos permanente se pone en entredicho, dando paso a conceptualizaciones discursivas o fragmentadas donde la identidad se configura según las relaciones establecidas en contextos localizados específicos (Jubés, Lazo y Ponce, 2001).

Gergen a su vez incorpora la perspectiva crítica foucaultiana para desarrollar su teoría, señalando que tal como plantea Foucault (1977), un rechazo a la noción de sujeto ubicándolo

dentro de los límites de una época que se expresa en términos del discurso dominante desde el cual se desarrollan las formas de conocimiento y las ciencias.

2.3. Orígenes y Fundamentos Teóricos del Enfoque Narrativo Post-Estructuralista

La otra vertiente de la cual se incorporaron elementos es el Enfoque narrativo Post-estructuralista, cuyo origen se enmarca en las transformaciones y comprensiones teóricas respecto del mantenimiento y cambio en los procesos y forma (morfoestasis y morfogénesis) que configuran la cibernética de segundo orden de corte sistémico-constructivista, y que llevaron a plantear nuevos abordajes de la terapia (Riaño, 2009).

Siguiendo con lo anterior, el enfoque narrativo junto a los enfoques apreciativo, colaborativo y reflexivo, se enmarca dentro de los enfoques postmodernos que niegan la posibilidad de saber algo sobre la personas por medio de teorías, lo que ha sido el camino seguido por las corrientes psicológicas tradicionales. Es postmoderno por su interés en la naturaleza cambiante, múltiple, compleja e interactiva de la vida humana (Payne, 2002), buscando comprender los procesos a partir de los cuales las personas describen, explican y enfrentan las situaciones que viven cotidianamente, a la vez que, propone la intervención social a partir del reconocimiento de recursos por parte de la persona y el uso del lenguaje como vía de acceso y medio de construcción de sentidos.

Sobre la perspectiva postmoderna de la narrativa o enfoque narrativo, Payne (2002:67) señala: "...refiere que las historias además de reconocerse como influyentes en los actos de las personas, conforman la matriz de conceptos y creencias a través de las cuales se comprende la vida y también el mundo donde estas ocurren; en tanto hay una continua interacción entre los relatos que nos contamos y la forma en que vivimos"

El foco de atención deja de ser el individuo, la familia o la red social como tal, sino las historias alojadas en el espacio virtual de la conversación entre personas, es decir, según Sluzki (en Riaño, 2009) la narrativa permite comprender la forma como las personas interpretan la experiencia vital y da cuenta de ella. La vida cotidiana es un insumo que construye y transforma el mundo mediante las relaciones y las conversaciones establecidas con los otros y consigo mismo. Las narrativas en tanto relato, son parte de un sistema constituido por actores, en forma de guiones, y ligados con los contextos a través de una secuencia que ordena los sucesos en el tiempo.

Para White y Epston (1993) la manera de ver de los sujetos está determinada por el sentido que se da a la experiencia vivida, por la posición del sujeto en la estructura social

en la que se encuentra inmerso y por la práctica lingüística ejercida. Igualmente, refieren que a partir de los relatos es posible comprender cómo los sujetos entienden, conocen e interpretan la realidad. De esta forma se construye un relato dominante que modela la vida y las relaciones, y en el cuál las experiencias son un componente central.

Cabe señalar, de acuerdo a lo planteado por Bustamante, Jorquera y Smith (2009), en cuanto a los antecedentes para el desarrollo de las prácticas narrativas, éstos se encuentran en los desarrollos posteriores de la terapia familiar sistémica, con un fuerte énfasis en el significado. Para comprender lo que caracteriza a la terapia narrativa en su desarrollo histórico es útil considerar los desarrollos contemporáneos que estaban dando lugar a finales de la década de los 80s en el campo de la terapia familiar como son el énfasis en las fortalezas de los consultantes, la visión del consultante y terapeuta como colaboradores, y el énfasis en la narrativa o la forma de relato del significado (Oda, 2011).

A partir del trabajo de Jerome Bruner en psicología narrativa, Michael White plantea la adscripción a la metáfora de la narración (White y Epston, 1993). Las narrativas personales proveen el contexto en el que los eventos de la vida adquieren significados particulares. Estos relatos se encuentran íntimamente ligados a las identidades y a los contextos culturales de quienes los narran y viven las historias que se cuentan, existiendo un juego de poder entre los relatos, generando alianzas con ciertos discursos culturales dominantes (White, 2002).

La terapia narrativa ha sido llamada también “terapia posmoderna” o “terapia postestructuralista” (White y Epston, 1993) puesto que ellos alinean su enfoque con los planteamientos del filósofo postmoderno Michel Foucault (1977) quien sostiene que las tramas o discursos dominantes son productos de quienes se encuentran en el poder, posición que los pone en ventaja para construir el significado que las personas adjudican a su vida. Esta influencia postmoderna en la terapia narrativa no sólo está caracterizada por la adscripción al concepto de discurso y biopoder de Michel Foucault (White, 2002; Foucault, 1977) sino también del concepto de ‘deconstrucción’ del filósofo francés Jacques Derridá en cuanto a las implicancias y efectos de un discurso o práctica social en la representación de la realidad que construyen los sujetos.

La terapia narrativa ofrece la posibilidad de crítica y deconstrucción de los relatos dominantes y las prácticas sociales asociadas a ellos. White (2002) sostiene que es imposible que arribemos a una perspectiva exterior a la cultura y, por lo tanto, fuera del lenguaje y de los modos de vida conocidos que nos permita criticar nuestra cultura. Este hecho no nos condena, sin embargo, al rol de cómplices de este sistema moderno de poder: podemos ayudar a las personas a desafiar determinadas prácticas de poder y a rechazar el tipo de prácticas del yo de las que hemos estado hablando.

Chico y Estrada (2011) plantean que en el abordaje narrativo el poder es entendido desde la obra de Michel Foucault como un tipo de relación constitutiva de la subjetividad, que opera de un modo diseminado en las relaciones entre los sujetos, pero que no obstante tiende a situarse en ciertos saberes institucionales legitimados. Frente a ello, la terapia narrativa promueve formas de conversación y prácticas que ponen en el centro del interés los conocimientos y habilidades de las personas que consultan, así como los contextos en que ellos se han desarrollado. Así, la relevancia de estos saberes alternativos también pone de manifiesto el sentido de agencia personal de los y las protagonistas de estas historias, constituyéndose en procesos de empoderamiento.

Finalmente es importante subrayar lo postulado por White y Epston (1993) en el sentido de comprender la terapia narrativa como un espacio en el que las historias dominantes pueden desligarse de las identidades de las personas, debilitando los lazos con los discursos culturales que las sostienen, alzándose como un espacio disponible para la elaboración de historias alternativas.

3. Caracterización del Módulo

3.1. Nociones Onto-epistémicas:

El trabajo de diseño del módulo tuvo como foco de abordaje la grupalidad, no sólo a nivel metodológico sino considerándola como eje movilizador, dinamizador y de aprendizaje: un espacio, un lugar, un soporte y una estrategia de aprendizaje (Foladori, 2005; Gil & Alcover, 2010), por cuanto durante todo el proceso el fenómeno de la grupalidad fue intencionado y observado desde tres momentos, a saber: (1) Generar Grupalidad, (2) Sostener, cursar el proceso de Grupo, y (3) Cerrar el Proceso Grupal.

La idea de aprendizaje dentro del marco de la grupalidad es tomada de la propuesta de Pichón-Rivière (2003) que considera que todo grupo se centra en una tarea, que es el proceso de aprendizaje que tiene el carácter de ser grupal. Pone de relieve que el proceso de aprendizaje se nutre de las interacciones y las implicancias personales que se dan en el grupo al intentar realizar la tarea. Desde esta misma matriz teórica se comprende el lugar del docente más bien como el de coordinador o coordinadora de grupo, actuando como un co-pensador, reflexionando con el grupo sobre la interrelación de sus integrantes y su relación con la tarea

Incluyen en este abordaje por lo tanto ideas narrativas y de construcción social de la realidad considerando el proceso grupal como un espacio favorable para la construcción (deconstrucción y reconstrucción) de relatos elaborados colectivamente, entre y con otros, que permita enriquecer la autoimagen.

3.2. Metodología de trabajo

El nuevo diseño curricular se ajusta a un modelo basado en competencias, eso implica la definición de un perfil de egreso con competencias en el ámbito del saber-saber, del saber-hacer, del saber-convivir y del saber-ser (Álvarez, Pérez y Suárez, 2008; Aguerro, 2009; Cornejo, Vidal y Ruay, 2015). En palabras de Moreneo & Pozo, J. (2007), una competencia sería un conjunto de recursos potenciales que posee una persona para enfrentarse a problemas propios del escenario social en que se desenvuelve, esto es, saber qué hacer, saber cómo, saber cuándo y por qué.

Esto, respecto del anterior tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje, centrado en objetivos y donde se privilegia el dominio de conocimientos teóricos- supone un gran cambio cultural al interior de las universidades. Este gran cambio en la cultura universitaria parte en 1999 con el proceso de Bolonia (Fernández, 2006) que recogió la tendencia a la globalización, al cambio permanente que se venía dando desde hace décadas junto con la necesidad de homogeneizar lenguajes y códigos que posibilitaran y facilitaran el intercambio de estudiantes entre diferentes casas de estudio. De allí surge la necesidad de generar un modelo formativo que integre la visión académica, la profesional y la vital.

En el actual escenario laboral, donde gran parte de los conocimientos que antes debían memorizarse para resolver profesionalmente ahora están disponibles de manera casi instantánea a través de los medios digitales, pareciera que la mayor riqueza de los futuros psicólogos radica en el desarrollo de criterios para una adecuada toma de decisiones en un marco ético acotado a la situación particular. Frente a esta necesidad, el esfuerzo de la nueva línea llamada “persona del estudiante” aspira a desarrollar las llamadas “habilidades blandas” (Álvarez et al, 2008), que agrupa las habilidades sociales y afectivas que le permitan establecer relaciones interpersonales satisfactorias para sí mismo y para los otros, favoreciendo una mayor integración a equipos de trabajo y mejores logros con usuarios.

En concreto, las competencias que compromete el módulo en este caso son:

COMPETENCIA GENERAL	Gestiona sus recursos personales a favor del ejercicio deontológico del rol profesional del psicólogo/a
UNIDAD DE COMPETENCIA	Autorregula su desempeño profesional en base a procesos de evaluación y crítica personal. Resuelve situaciones propias del quehacer profesional acorde a las orientaciones deontológicas de la profesión
COMPETENCIA TRANSVERSAL	Capacidad para valorar la discreción, honradez, veracidad, lealtad y responsabilidad en el actuar.

Fuente: Proyecto Formativo Escuela Psicología, Universidad Católica del Maule 2012.

En coherencia con estas competencias a lograr, los contenidos del módulo son:

ASPECTOS ÉTICOS LIGADOS AL PROCESO DE AUTOCONOCIMIENTO

- Principios éticos para el trabajo grupal.
- Encuadre y reglas de trabajo en grupo.

ESTRATEGIAS DE AUTO-OBSERVACIÓN Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AUTOCONOCIMIENTO

- Autoobservación.
- Autoconcepto, creencias, pensamientos y representaciones respecto a sí mismo
- Autoestima, emociones y sentimientos respecto a sí mismo
- Funcionamiento social: estilo interpersonal y estilo vincular en función de su propio recorrido histórico.
- Fortalezas y debilidades personales
- Procesos de retroalimentación y autocritica personal.
- Plan de mejora personal.

ESTRATEGIAS Y ACCIONES PARA EL DESARROLLO PERSONAL:

- Contextos sociales: familiar, amical y académico.
- Inserción al contexto universitario y proyecto de vida
- Proyecto de vida Integral

3.3. Técnicas de Trabajo

Para desarrollar todos estos aspectos en sus diferentes dimensiones (cognitiva, actitudinal, conductual) se utilizaron en primer lugar reuniones del equipo coordinador semanal post-sesión. Las sesiones de tres horas cronológicas semanales se realizaron simultáneamente

cada semana, de manera que al finalizar cada sesión los coordinadores de las tres secciones se reunieron a revisar el avance de lo realizado junto con afinar la planificación de la siguiente semana. Esta reunión fue vital para realizar los ajustes necesarios ya que si bien existía una planificación previa en cuanto a contenidos teóricos, las herramientas para continuar se iban eligiendo semana a semana, de acuerdo al desarrollo del proceso grupal y a las características de cada grupo.

Otro dispositivo fue de mucha utilidad fue la bitácora grupal, que era completada semanalmente por dos estudiantes, donde se registraban las experiencias, vivencias y reflexiones a partir de lo experimentado en cada sesión. Además de constituir un registro histórico de cada grupo, ayudaba a recordar y asentar los aprendizajes junto con dar la oportunidad de aportar nuevas miradas surgidas semana a semana. Finalmente, la bitácora grupal ayudó a informarse a quienes no habían asistido la sesión anterior, permitiendo mantener una continuidad en el proceso.

Elemento central en la evaluación fue la bitácora individual que cada estudiante completaba al final de cada clase, ahondando en aspectos como la experiencia, la vivencia y la reflexión, apartado este último que aspiraba a que establecieran relaciones con su vida cotidiana y aspectos externos a la situación de aprendizaje formal. Al inicio del semestre se les entregó una pauta que contenía la descripción de lo que se esperaba que consignaran en cada apartado.

Durante las sesiones se trabajó con diversas técnicas que consideramos que sus bases epistemológicas se alinean con el constructivismo social o la utilización que le dimos fue respetando ese marco epistémico. Se utilizaron técnicas provenientes del psicodrama: escultura (Lopez y Población, 1997), sociometría (Bustos, 1980), el átomo social perceptual (Zurreti, 2007), *role playing* (López y Población, 2000) y la construcción de mascararas (Buschbinder y Matoso, 1985). Prácticas provenientes de la terapia narrativa: Entrevistas con preguntas inspiradas en los mapas de las prácticas narrativas, en particular conversaciones de reautoría (Latorre-Gentoso, 2013), la construcción de líneas de tiempo (Denborough, 2008) y la realización de una ceremonia de definición (White, 2002). Además se realizaron escuchas de resonancia, la construcción de escudo vital, collages y otros recursos de expresión plástica.

Debemos señalar que al finalizar el curso no solo certificamos, al aprobar a nuestros estudiantes, respecto de las competencias comprometidas por el módulo, sino que también realizamos certificaciones paralelas y personalizadas, para lo cual solicitamos a los estudiantes que de forma personal y no evaluada nos remitieran sus propias impresiones respecto de lo que ellos mismos consignaban como aprendizajes, basándonos en las ideas de “ceremonias

de redefinición” de las prácticas narrativas. De este modo en nuestra última sesión fuimos entregando uno a uno(a) diplomas personalizados que incorporaban lo que ellos mismos consideraban que habían logrado desarrollar en el curso del semestre. Esta es una forma de dar relieve y valor a lo que los propios estudiantes consideran como logros y progresos, más allá de la intencionalidad del currículum, haciendo flexible dicho espacio para la cabida de otros aprendizajes, no previstos o directamente intencionados pero igualmente valiosos y que tienen múltiples incidencias posibles en los núcleos de identidad de las personas.

3.4. Metodología de evaluación

La evaluación consistió en la revisión de la bitácora individual (dos entregas, una a mediados de semestre y otra al final) junto con una evaluación de proceso por parte del coordinador de grupo, además de una autoevaluación. En la evaluación de proceso se consideró la incorporación a la bitácora de las observaciones realizadas en la primera entrega, aportes durante cada clase y apego a las normas de funcionamiento del grupo (respeto por las opiniones de otros, esfuerzos por participar, etc.). También se contemplaron requisitos de asistencia y puntualidad.

Como existió una pauta definida sobre lo que se esperaba que produjeran al escribir la bitácora individual, junto con la calificación de la primera revisión, se le señalaba a cada alumno/a observaciones para focalizar su atención o facilitar un mayor despliegue de reflexiones y una mayor profundidad en la elaboración de éstas.

En este sentido, la forma de evaluar intenta aproximarse a lo que Cornejo, Vidal y Ruay (2015) definen como “evaluación auténtica” donde se privilegian actividades cotidianas y significativas ocurridas en el aula, en este caso, por medio de la actuación de la habilidad esperada.

4. Resultados preliminares

Según la visión de los coordinadores, los resultados de esta primera experiencia resultaron bastante más auspiciosos que lo esperado. En primer lugar, los estudiantes tienen una aproximación temprana al ejercicio del rol profesional desde un lugar distinto al de la docencia frontal. Ven a un “psicólogo/a ejerciendo” la profesión en un contexto de efectos e implicancias terapéuticas.

Junto con ello, se facilita la posibilidad que los estudiantes que requieren de apoyo psicológico reciban orientación, apoyo de tutores por proceso de inserción a la vida

universitaria o en procesos de duda vocacional. Además, se produce una confirmación temprana o descubrimiento de sincronía vocacional, facilitando que estudiantes que no poseen motivación para mantenerse en la carrera, lo detecten tempranamente y puedan reconvertirse a otra área.

Finalmente, se pudo observar una valoración temprana de la confidencialidad. Esto era una de las reglas establecidas en una normativa por parte de los coordinadores a los alumnos al inicio del semestre y que fue rigurosamente respetada por todos los estudiantes. Esto mismo contribuyó a producir un clima de confianza y apoyo mutuo que constituyó un sostén emocional relevante para aquellos alumnos que se sentían especialmente frágiles, por estar lejos del hogar o por estar sufriendo situaciones personales especiales.

El aprendizaje logrado tiene un fundamento ético desde una aproximación práctica, lo que asegura una impronta para estos grupos de futuros psicólogos que los vincula profundamente con el respeto a los derechos del otro, en especial a los derechos del paciente y al trato entre pares.

Los contenidos de las diferentes bitácoras dieron cuenta de procesos internos de diferente envergadura y profundidad, que no siempre se relacionaban con el nivel de participación en clase. Estudiantes que tenían dificultades para expresarse, en grupos pequeños incluso, a veces lograban niveles profundos de reflexión y de toma de conciencia de diversos aspectos propios.

La evaluación de la experiencia por parte de los propios alumnos es un trabajo que está pendiente pero en vías de elaboración.

5. Conclusión

Los docentes de la línea Persona del Estudiante de la nueva malla curricular de la escuela de Psicología de la UCM evalúa como muy positiva la experiencia de trabajo en el formato y con las estrategias metodológicas descritas. Esto es coherente con lo que Fernández (2006) afirma en cuanto a que los aprendizajes activos, vivenciales, reflexivos y significativos resultan estructuradores y constitutivos de un garantizado aprendizaje duradero, más en este caso si el “sujeto” estudiado es el sí mismo.

Dentro del llamado *Decálogo de competencias para la Educación en el siglo XXI* (Moreneo y Pozo, 2007:14), se encuentran: “Escucharás tratando de comprender”, “Hablarás con

claridad, convencimiento y vigor” y “Crearás empatía con los demás”, todas las cuales se abordaron en este módulo y difícilmente se pueden trabajar desde un enfoque tradicional en un primer semestre de educación superior. Las técnicas seleccionadas y adaptadas al grupo de jóvenes resultaron adecuadas para el logro del autoconocimiento como recurso de aprendizaje de las competencias involucradas.

El efecto socio-emocional observado entre los alumnos de las tres secciones del módulo trasciende la motivación inicial del equipo docente de la escuela, que correspondía al llamado por Lakin en 1972 (en Gil y Alcover, 2010: 393) **grupo de aprendizaje o formación**, acercándose además a un **grupo expresivo o grupo de encuentro**. Esto claramente trascendió cohesiones que trascendieron el aula y el módulo.

Se considera importante poner en valor la concepción del conocimiento como una cuestión socialmente construida, en particular de aprendizajes asociados al “saber ser”, ya que dichas competencias necesariamente se han de desarrollar en el contexto de espacios sociales con otros. El equipo de docentes ha hecho propia la idea de que en paralelo a la adquisición de conocimientos teóricos y procedimentales resulta imprescindible considerar el proceso formativo disciplinar como un asunto complejo, siempre mediado por marcos sociales respecto de lo que implica “ser psicólogo o psicóloga”. Desde allí es que se intenta difundir, en el estudiantado y en el propio cuerpo docente, como facilitadores, la idea de “convertirse en psicólogos o psicólogas” como un proceso siempre inacabado, de lecturas y enriquecimientos múltiples y que tiene implicancias también respecto a la construcción de identidades personales y a las ideas de mundo, de sociedad y de rol profesional que se está dialogando.

Es preciso abrirse a que las construcciones posibles sobrepasen las intencionalidades pedagógicas, siempre precarias y limitadas a observaciones parciales de la realidad, de modo que sean los estudiantes, en creaciones colectivas de significados, únicas e irrepetibles, quienes vayan construyendo, en un hacer grupal, aprendizajes nuevos respecto de quiénes son y quienes quieren llegar a ser.

Para facilitar este proceso ha resultado útil abordar la tarea de coordinadores/facilitadores desde la metáfora del andamiaje. Idea desarrollada por Michael White a partir del concepto de Vygotsky que “alude a la colaboración que el terapeuta hace a la persona para cruzar el espacio que existe entre lo familiar y conocido hacia lo que es posible de conocer y hacer” (Latorre-Gentoso, 2013: 131). Esta tarea ha estado centrada en andamiar una ruta que posibilite a los/as estudiantes explorar desde el territorio conocido y familiar de su identidad hacia el territorio de lo posible de conocer y hacer de su identidad, favoreciendo

la valoración de relatos identitarios que quedan subyugados por los relatos dominantes que homogenizan, con la intención de que esto colabore en la construcción de una identidad profesional preferida.

Por último es preciso añadir la dimensión transformadora del rol docente que implica abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde esta perspectiva, lo que representa un desafío a mirarse a sí mismo/a, como individuo y como colectivo de docentes con plasticidad y voluntad crítica, también en una acción con otros que termina resultando una espiral vertiginosa y desafiante.

No obstante, para que el desarrollo que se ha observado en este módulo mantenga su tendencia y se consolide es preciso observar algunos resguardos como mantener un equipo estable e idóneo de trabajo, vale decir de especialistas en trabajo con grupos que compartan miradas ontoepistemológicas mínimas. También es imprescindible mantener secciones de no más de 25 alumnos y paralelas (en horarios) de modo de que la vivencia sea simultánea para todo el curso. Por último, se espera poder mantener al tanto del desarrollo de la línea de persona del estudiante al cuerpo académico de la carrera de Psicología, a Dirección de Docencia y Comités de Innovación Curricular, a modo de enriquecer el trabajo y comprometer al equipo en una apuesta formativa innovadora y vanguardista.

Se espera realizar ajustes en la nueva versión del módulo así como ir incorporando paulatinamente a docentes que logren asegurar la prosecución de esta forma de trabajo que está probando ser efectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUERRONDO, I. (2009). *Conocimientos complejos y competencias educativas*. Ginebra, Unesco-IBE.

ALVAREZ, S., PÉREZ, A. y SUÁREZ, M. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. España, Consejería de Educación y Ciencias Principado de Asturias.

AMEZCUA, J. y PICHARDO, M. (2002). Modificación de las habilidades sociales, ansiedad y autoconocimiento en estudiantes universitarios españoles. *Revista interuniversitaria de Psicología de la Educación*, 8-9, 387-408.

- BELTRÁN, F., TORRES, I., MARTÍNEZ, G., BELTRÁN, L. y CALDERÓN, M. (2011). Valoración del sentido de vida y la autoestima en estudiantes universitarios de psicología. *Revista electrónica Medicina, Salud y Sociedad*. Vol. 1, No. 3, pp. 1-23. Obtenido el 3 enero 2014 de http://www.medicinasaludysociedad.com/site/images/stories/1_3/3_InvestOriginal-ValoracionSentidoVida.pdf
- BUSTOS, D. (1980). *El test sociométrico: fundamentos, técnicas y aplicaciones*. Buenos Aires: Vancu.
- BUCHBINDER, M. y MATOSO, E. (1985). *Las máscaras de las máscaras: experiencia expresiva corporal terapéutica*. Buenos Aires: Eudeba.
- CHICO, C. y ESTRADA, M. (2011). *Los relatos de la audiencia de una función de Teatro Espontáneo. Una aproximación desde la Terapia Narrativa*. Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Universidad Mayor para optar al grado académico de Magíster en Ontoepistemología de la praxis clínica. Santiago, Universidad Mayor.
- CORNEJO, C., VIDAL, R. y RUAY, R. (2015). Tensiones entre una evaluación centrada en los resultados a una evaluación auténtica de los aprendizajes. *Convergencia Educativa*, N° 5, pp.19-30.
- DENBOROUGH, D. (2008). Collective narrative timelines and maps of history. En: D. Denborough (2008). *Collective Narrative Practice. Responding to individuals, groups, and communities who have experienced trauma* (pp.143-159) Adelaide: Dulwich Center Publications.
- FERNÁNDEZ, A. (2006) Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, pp. 35-56.
- FOLADORI, H. (2005). *Grupalidad: teoría e intervención*. Santiago, Universidad de Chile.
- FOUCAULT, M. (1977). *Historia de la Sexualidad* Vol. I. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
- GERGEN, J. (1996). *Realidades y relaciones*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Paidós.
- GIL, F. y ALCÓVER, C. (2010). *Introducción a la psicología de los grupos*. Madrid, Pirámide.

- JUBÉS, E., LASO, E. y PONCE, A. (2001). *Constructivismo y construccionismo: dos extremos de la cuerda floja*. Ponencia I Seminario de Cs. Sociales y Humanas. Barcelona, Instituto Catalán de Cooperación Iberoamericana
- LATORRE-GENTOSO, I. (2013). Terapia narrativa: algunas ideas y prácticas. En F. García (comp.). *Terapia sistémica breve. Fundamentos y aplicaciones*. Santiago: Ril Editores.
- LÓPEZ, E. y POBLACIÓN, P. (1997). *La escultura y otras técnicas psicodramáticas aplicadas en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- (2000). *Introducción al role-playing pedagógico*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- MAIDA, A., MOLINA, M. y DEL RÍO, M. (2003). Taller "la persona del terapeuta": una experiencia de formación que promueve el aprendizaje. *Educación médica*, Vol.6, No. 2, 112-116, obtenido el 3 enero 2014 en: <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v6n2/art6.pdf>
- MORENEO, C. y POZO, J. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18.
- ODA, H. (2011). *Memorias colectivas en escena: el teatro espontáneo como espacio de construcción social de narrativas subalternas de resistencia política en Talca, Chile*. Santiago: Universidad de Chile-FACSO.
- PAYNE, M. (2002). *Terapia Narrativa: Una introducción para profesionales*. Barcelona, España: Ed. Paidós.
- PEÑA, T. (2007). *La formación de psicólogos a nivel de pre-grado*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Psicología.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (2003). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*, Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- RIAÑO, A. (2009). *La Resiliencia, el enfoque narrativo y las redes: perspectivas para la intervención en trabajo social con familias. Investigación documental*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- UNIVERSIDAD CATÓLICA EL MAULE. (2013). Malla curricular escuela Psicología. Obtenido el 26 febrero de 2016 en: http://www.ucm.cl/uploads/media/malla-psicologia_01.pdf
- URRA, M. (2000). La formación del Psicólogo en Chile. Revisión de los últimos 20 años. Obtenido el 2 de enero de 2015 en: <http://www.oocities.org/psicoresumenes/articulos/artMarcelo.htm>
- WHITE, M. y EPSTON, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- WHITE, M. (2002). *Reescribir la vida. Entrevistas y ensayos*. Barcelona: Editorial Gedisa
- ZURETTI, M. (2007). *Átomo social perceptual, campo operativo en psicodrama*. Buenos Aires, Centro Zerka T. Moreno. Obtenido el 24 de enero de 2014 en: <http://www.irhvitoriagasteiz.eu/images/textos/atomo.pdf>

Emergencia Educativa