

El Obstáculo que Atravesamos en el Aprendizaje. Percepciones y Reflexiones de Estudiantes de Psicología.

Alejandra Rangel Román.

Maestría en Desarrollo Docente.

Posgrados, Universidad del SABES UNIDEG

León, Guanajuato, México.

arangelr@gmail.com

Recibido: 21 de noviembre de 2019

Aceptado: 5 de diciembre de 2020

RESUMEN

Este trabajo de investigación explora las declaraciones de estudiantes universitarios sobre los aprendizajes que identifican como significativos para su formación práctica con la realización de entrevista a profesionales del campo en el marco de la materia “Psicología Clínica”. A través de la metodología de investigación-acción participativa se identificaron las acciones y estrategias que consideran concierne al logro de los desempeños esperados en los estudiantes para desarrollar habilidades para la entrevista clínica. Asimismo correlacionar aquello que se pretendía lograr al inicio del contenido programático de la materia, con la secuencia de actividades prácticas, con los aprendizajes que efectivamente declaran los estudiantes y lo que consideraron obstáculo a su desarrollo. Se concluye que lo que fue percibido como obstáculo al aprendizaje logró ser procesado transformándolo en una experiencia de aprendizaje significativo que dio sentido al empeño formativo.

Palabras clave: Psicología clínica, Entrevista, Error constructivo, Obstáculo, Currículo en espiral, Aprendizaje significativo.

ABSTRACT

This research paper explores the statements that a groups of university students made about the learning they identify as meaningful for their practical training with the conduct of an interview with professionals in the field in the framework of the subject "Clinical Psychology", after the application of a design of practical activities whose sequence of steps, as a constructive teaching strategy, takes as a reference the notion of a spiral curriculum and considers error as a variable that would promote better performance in the succession of activities. It is concluded that what was perceived as an obstacle to learning managed to be processed transforming it into a meaningful learning experience that gave meaning to the training effort.

Keywords: Clinical psychology, Interview, Constructive error, Obstacle, Spiral curriculum, Meaningful learning.

1. INTRODUCCIÓN

En el enfoque constructivista, el individuo es una construcción resultante de la interacción entre disposiciones y medio ambiente y el aprendizaje un proceso activo que enlaza, extiende, restaura e interpreta, construye conocimiento (Chadwick, 2001).

Se ha establecido como aporte piagetiano señalar que un aprendizaje eficaz requiere que el estudiante opere activamente en la información pensando y actuando sobre ella para revisarla, expandirla y asimilarla. Su grado de significatividad está, por ello, en relación a su funcionalidad (Chadwick, 2001).

Así, el aprendizaje significativo supone y posibilita adquirir cuerpos integrados de conocimiento con sentido y relación diferenciados del aprendizaje repetitivo, que requiere memorización y consta de asociaciones arbitrarias y sin sentido (Covarrubias, 2007).

La elección de las estrategias de enseñanza que se aplican para enfrentar la tarea de la trasmisión suele estar influida por los procesos formativos y experienciales de aquel que se compromete a asumir el rol docente, de o no cuenta de ello se posee un historial propio de experiencias de aprendizaje significativo. Con ello en mente, nos remitimos a la noción de currículo espiral de Bruner (1977) y analogamos el planteamiento bruneriano en que afirma que “si respetamos los modos de pensamiento de la personas en desarrollo, si tenemos la cortesía de traducir en formas lógicas y retadoras el material en posible introducir nociones y estilos necesarios para ser un adulto educado”: hemos de promover experiencias formativas para el estudiante en la perspectiva de su vida adulta y su desempeño profesional como psicólogo.

En tanto que Guilar (2009), considera al programa como un modo de profundizar más y mejor en un determinado corpus de conocimiento en función del entendimiento que corresponde al desarrollo cognitivo, se asumió la tarea del diseño de un esquema de prácticas que posibilitara la construcción de aprendizajes de forma secuencial e iterativa, acercando a la experiencia de manera progresiva para facilitar la puesta en cuestión del saber que se poseía y el que se estaba adquiriendo.

Para Bleger (1964), la entrevista es el instrumento técnico fundamental del método clínico y un procedimiento de investigación científica en psicología, por lo que como técnica logra la aplicación de conocimiento científico y posibilita se lleve la vida diaria al nivel de elaboración científica.

Su regla básica indica que han de obtenerse -escuchar, vivenciar y observar- datos completos del comportamiento total del entrevistado en el curso de la entrevista, considerando que el entrevistador forma parte del campo condicionando los fenómenos que registrará (Bleger, 1964) y que investiga interviniendo con observación, formulación de hipótesis y verificación.

Promover que las actividades prácticas tuvieran por objeto de estudio a sujetos ajenos al grupo movilizó la noción del riesgo o temor de equivocarse. Afirmar que el error sólo importa si tiene consecuencias para la persona podría parecer una cuestión obvia pero no trivial ya que la preocupación por el error constituye una condición necesaria para provocar la conducta de resolución de problemas. (Bruner, 2001). Referido al campo de la intervención, en tanto es esta realizada con y por personas, hay un especial cuidado en establecer parámetros o condiciones que faciliten asumir el margen de error de cada interventor.

Sosteniendo una apuesta por ampliar las preguntas más que las respuestas, se retoma la idea bruneriana de transferencia de principios y actitudes. Bruner (1977) “indica que más que aprender una habilidad, se fomenta el desarrollo de ideas generales que puede ser base de reconocimiento de problemas subsecuentes”.

Aprender a hacer con lo que se enfrenta en tanto se conocen fundamentos operacionales más que respuestas específicas. En este sentido se presentaron las especificidades del método clínico así como los pasos que implica y se vincularon con la importancia de referir la intervención con personas a la noción de trípode freudiano: formación conceptual, supervisión de la práctica y propio proceso.

Sobre la importancia de la interacción social de la que se internalizan procesos psicológicos superiores, que aparecen primero a escala social y luego a escala individual (Castañeda, 1995), coincidimos en que atravesar por la experiencia formativa en un conjunto social de contención y afirmación, desplegaría luego una serie de parámetros comunes que hagan de referente al enfrentar la práctica profesional. Se afirma, con inspiración vygotskiana, que se aprende mejor con amigos.

Rodríguez (2013) ha demostrado que otras figuras de interacción, como pacientes, otros profesionales, compañeros avanzados, aún sin intención enseñan a ser psicólogo, formando parte del proceso de socialización profesional, inserto en otro proceso dinámico que involucra al grupo que se conforma accidentalmente al inscribirse en la universidad.

En nuestra perspectiva, hacer lugar al conocimiento como provocador de perturbación nos permite ubicar la existencia de un estado o afecto que moviliza a aprender sin ser necesariamente agradable. Algo de incomodidad ha de atravesarse en el intento de producir aprendizajes suficientes para posibilitar el desarrollo de otras formas de resolver problemas.

Seguimos a Bruner (1977) en la afirmación de que el dominio de ideas fundamentales de un campo permite no sólo asirse a principios generales sino el desarrollo de una actitud hacia el aprendizaje y la investigación, hacia las conjeturas y corazonadas, la posibilidad de resolver los problemas por sí mismos.

Aprender a involucra la adquisición de nueva información, la transformación y la evaluación. Subrayamos tres cualidades: A menudo corre en contra o reemplaza lo que la persona sabía, implícita o explícita, previamente; moldea el conocimiento para calzar en nuevas tareas, manejar la información para ir más allá de ella (Bruner, 1977).

Tomar al conocimiento como efecto de una traducción o reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento, requiere el reconocimiento del riesgo del error ya que implica la interpretación (Morin, 1999). Se introduce el riesgo del error al interior de la subjetividad del conociente, de su visión y conocimientos propios: la proyección de deseos o miedos, de la propia emoción o perturbación como multiplicadores del riesgo de error.

Se propone entonces, con las experiencias prácticas, someter al grupo a experiencias en las que haya que enfrentar las incertidumbres ligadas al conocimiento: lo que puede además implicar los límites de nuestro entendimiento, de nuestra capacidad o nuestra conciencia (Morin, 1999). Sosteniendo alrededor un andamiaje conceptual y actitudinal que facilite procesar la experiencia para apropiarse de experiencias vividas y enseñadas por otros y como aprendices apropiarse de usos funcionales de conocimiento para ser utilizados creativamente en nuevas situaciones (Covarrubias, 2007).

Para redondear el proceso, se indicó la realización de una serie de ejercicios de autoevaluación en el que los estudiantes declararían sobre la subjetivización de la experiencia. Reconociendo que luego lo intersubjetiviza, se compartía en coevaluación las impresiones que con sus pares ven sobre el aprendizaje y la forma en que fue alcanzado (Guerrero, 2013).

Considerando que todo proceso de formación es situado, contextual y mediado por una diversidad de artefactos, símbolos, rutinas, reglas y normas que constituyen a los contextos específicos de formación (Cole y Engeström, 2001). Lo cual se hace relevante valorar los programas educativos vigentes que se utilizan en la enseñanza de la psicología clínica.

De esta manera, en el presente trabajo se evalúa en el programa de una materia de Psicología Clínica, el diseño de actividades prácticas para el ejercicio de entrevistas a psicólogos clínicos. Dicho diseño, fue concebido bajo la noción de currículo en espiral, de manera que; su desarrollo diera lugar a experiencias sucesivas que aproximarán al estudiante a vivencias paulatinas de práctica cada vez más compleja, contando con la experiencia previa y la correspondiente revisión parcial.

Siguiendo a Carlino (2013), se pretendía facilitar la participación de los estudiantes en acciones retóricas típicas de la materia para allegarles de experiencias, más allá que de información y referencias técnico metodológicas, respecto de las cuales contrastar y valorar los contenidos de la materia.

En la trasmisión de los contenidos del programa de la materia Psicología Clínica, se trabajó con especial énfasis aquellos referidos a la particularidad de la intervención: Método Clínico. Áreas, momentos y niveles de intervención. Relación clínico-paciente. El individuo y su contexto. Entrevista. Diagnóstico y Variables terapéuticas. Ello determinó que la intervención práctica relacionada al módulo fuese pensada para fomentar el desarrollo de aprendizajes significativos y elementos que abonaran a la conformación de identidad profesional al tiempo de habilitaban con herramientas técnicas y posicionamientos ideológicos a través de conocer las experiencias de profesionales del campo. Fortes y Lomnits (citados por Rodríguez, 2013) denominan a actividades como esta actuación de la función, pues implican desempeñar el rol que se espera no de un estudiante sino de un psicólogo en formación.

2. METODOLOGÍA

2.1 ABORDAJE METODOLÓGICO

El planteamiento de investigación que se presenta es bajo el paradigma cualitativo, cuyo alcance es interpretativo/transformativo, observacional. Para el diseño de investigación, se optó por la estrategias de investigación-acción participativa, ya que busca la descripción y análisis de la práctica sobre la entrevista psicológica en estudiantes de licenciatura.

A través de investigación acción participativa se pretende realizar la indagación introspectiva colectiva en el grupo de estudiantes que participan en la materia de Psicología Clínica en una Universidad Privada en la Ciudad de León, Guanajuato.

Los contenidos programáticos fueron revisados en una secuencia temporal paralela a la programación de las actividades prácticas, habiéndose establecido una calendarización de lecturas y otras actividades prácticas que se intercalaban con momentos expositivos y otras actividades en las que la participación activa era necesaria para la producción de material de reflexión que abonara al aprendizaje. La población estudiada comprende los dos grupos de estudiantes que conforman la generación inscrita a la materia, un total de 57 personas, 49 mujeres y 8 hombres.

De forma específica la estrategia de investigación acción participativa empleada buscó diseñar y aplicar una secuencia de actividades de enseñanza práctica sobre entrevista psicológica, y con ello identificar, caracterizar y examinar los efectos que se producen en un grupo de estudiantes universitarios para promover la comprensión de los procesos de entrevista en psicología, de esta forma centrar el estudio en la perspectiva de los participantes: sus sentidos, significados, experiencias, conocimiento y relatos. Permite indagar las narraciones de los individuos desde el entorno donde suceden los acontecimientos tal y como se encuentran.

2.2 SUJETOS PARTICIPANTES Y SU CONTEXTO.

Los sujetos que participaron en la investigación, son jóvenes que cursan el quinto de doce cuatrimestres de la licenciatura en psicología, quienes son estudiantes de inscripción regular, con edades comprendidas entre los 18-22 años y procedencia social heterogénea, mayormente de clase media y acceso medio a la cultura. Han formado el grupo en el que están inscritos, en su mayoría, desde su ingreso a la universidad y participan de equipos consolidados y ligados por afinidad.

Quienes fungieron como informantes clave, fueron psicólogos clínicos en ejercicio profesional, y participaron una vez que se les explicó la estrategia que se diseñó, siéndoles relatado el objetivo de la intervención y las condiciones en que se realizaría. No recibieron remuneración alguna, asistiendo por acuerdo en horario y fecha pactada. Fueron convocados en función de su reconocida formación y trayectoria, teniéndose referencia directa de la labor que realizan en el ámbito profesional.

2.3 CONSTRUCCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.

Para la segunda fase, el diseño y la propuesta de los instrumentos respondió a dos principios: 1) romper la saturación del investigador, y 2) contar con elementos de triangulación que permitieran el levantamiento objetivo de la información.

Por lo anterior, las técnicas de investigación utilizadas fueron: La entrevista y la observación directa.

En cuanto a la entrevista, se optó por un diseño de entrevistas semi-estructurada dirigidas a los estudiantes, a los docentes y administrativos que hubieran interactuado con el grupo durante alguna etapa de su proceso formativo.

En las entrevistas a los estudiantes, se partió de un inventario de preguntas generadoras, de propia creación, las cuales pretendían explorar e identificar experiencias previas de entrevista, valorar habilidades y dificultades ya experimentadas así como observar el funcionamiento del grupo ante una específica tarea común. Ver anexo 1: “Inventario de preguntas generadoras”

Para las entrevistas a profesores y personal administrativo, se diseñó un inventario de preguntas para la realización de entrevista semiestructurada –al modo de la comunicación personal- con el objetivo de indagar para obtener información sobre las características del grupo que fueran consideradas relevantes para la interacción y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ver anexo 2: “Inventario de preguntas comunicadoras.”

En lo concerniente a la observación, fueron diseñadas regillas de observación considerando los desempeños esperados en los estudiantes. Se evaluaron cinco habilidades en los estudiantes: 1) Observación; 2) observación y escucha; 3) verbales y no verbales para la comunicación; 4) manejo de lenguaje para reformular ideas. También se buscó evaluar Actitudes básicas como: Empatía, respeto y autenticidad

Tanto las habilidades como las actitudes fueron valoradas a través de tres niveles de desempeño, tal como se muestran en el anexo 3: “Instrumento de evaluación *de habilidades deseables para la entrevista*”

2.4 PROCEDIMIENTO

El desarrollo de la investigación fue parte de las actividades de enseñanza en la materia psicología clínica de la carrera de psicología, por lo que *diseño de investigación* consta de las siguientes fases:

Fase 1: Identificar necesidades específicas para establecer un diagnóstico de necesidades para diseñar la estrategia de enseñanza y prácticas de la entrevista a profesionales del campo.

Fase 2: Desarrollar las actividades que constituyen la estrategia de enseñanza práctica diseñada.

Fase 3: Analizar y discutir los resultados obtenidos a partir de las declaraciones de los estudiantes.

2.4.1 PRIMERA FASE.

En cuanto a la primera fase, se consideró llevar a cabo un *encuentro inicial* con el grupo de estudiantes, el cual consistió en una plenaria de discusión en la que se exploraron sus características, necesidades y expectativas de aprendizaje.

Se desarrolló a lo largo de la clase inaugural del curso, utilizando una guía de preguntas detonadoras buscando identificar, principalmente, cuáles eran las experiencias de intervención con entrevista previas, el contexto en que se hubieran desarrollado y qué aprendizajes reportaban.

2.4.2 SEGUNDA FASE.

Para la segunda fase se implementó un diseño de participación acción para auspiciar que el encuentro con los obstáculos de la práctica fueran incorporados al aprendizaje, facilitando que la experiencia se integre la dificultad como un valor necesario.

Se procuró entonces que cada estudiante participara de la formulación de preguntas y su correspondiente revisión y que atravesara al menos dos ocasiones la situación de entrevista. Quienes así lo procuraron, realizaron dos intervenciones de prueba con el grupo. Observaron a la docente entrevistar y luego realizaron la entrevista con el psicólogo invitado

El diseño de participación de los estudiantes implicó la definición de siete momentos que se desarrollaron bajo la siguiente dinámica en espiral:

1. Preparación para el proceso, sensibilización. Recopilación de primeros intentos.
Se realizó lluvia de ideas para recabar las preguntas que consideraba el grupo serían convenientes para la práctica de una entrevista con psicólogos clínicos. Se sometieron a prueba entre ellos mismos.
2. Compilación de la guía de entrevista grupal seleccionando, de las correcciones y propuestas, aquellas que consideran que será valioso aplicar en situación. Se enfatiza la importancia de formular preguntas que eviten las respuestas de cierre.
3. Realización de entrevistas en cámara Gesell, por todos los equipos conformados por afinidad, habiéndose expresado la importancia de experimentar trabajar con quienes no han trabajado antes tanto como de sentirse confiados del acompañamiento del equipo. El equipo entrevistó a uno de sus miembros siguiendo la guía que el grupo construyó.
4. Realización de entrevista en cámara Gesell, por el equipo que se propuso para ello, aplicando la guía reformulada. Los equipos entrevistaron a la docente siguiendo la guía que el grupo construyó.
5. Realización de entrevista en cámara Gesell, por la docente de la materia a uno de los profesionales invitados, en tanto informante clave. La entrevista se desarrolló considerando los temas de interés del grupo, variando la formulación de las preguntas establecidas en la guía grupal.
6. Realización de entrevista en cámara Gesell, por el equipo que se propuso para ello al primero de los invitados, aplicando la guía que para ello construyó el equipo, tomando como base la guía grupal.
7. Realización de cuatro entrevistas en cámara Gesell, por el equipo que se propuso para ello para cada uno de los cuatro psicólogos invitados, aplicando la guía que para ello construyó el equipo, tomando como base la guía grupal.

2.4.3 TERCERA FASE.

Por último, la tercera fase consistió en la integración, análisis e interpretación de la información obtenida. Para lo cual, se utilizó el análisis fragmentos de discurso con el objetivo de conocer las representaciones y concepciones del error y aprendizaje por estudio de caso y de micronivel (Heras en Covarrubias, 2007) dado el interés por conocer las prácticas cotidianas de los estudiantes y sus interacción sin pretender generalizar las conclusiones: coincidimos en resaltar la singularidad del modo de pensar del grupo de estudiantes en el espacio de formación que compartimos.

Se recabó información de sus declaraciones escritas, a partir de las que se construyeron categorías de análisis. Luego de una lectura inicial en la que se identificaron: a) representaciones del obstáculo al aprendizaje, b) valoración de significatividad sobre aprendizajes percibidos y c) estrategias cuyo efecto o resultado podría considerarse de aprendizaje. Además, se recabó información con una escala de evaluación del curso al finalizarlo.

3. RESULTADOS

3.1 RESULTADOS OBTENDIDOS EN LA FASE 1.

En la fase dedicada a identificar necesidades específicas para establecer un diagnóstico de necesidades para la enseñanza práctica de la entrevista a profesionales del campo se observó lo siguiente:

- A partir del encuentro inicial y la aplicación del Instrumento 1, Inventario de preguntas generadoras (Ver anexo1), entre las características de los estudiantes resaltó que se trata de un grupo con un desempeño en general destacado, de nivel alto de competitividad entre quienes lo conforman y subgrupos identificables con visible influencia sobre el resto del grupo en lo relacionado al desarrollo de las actividades académicas, el modo en que participan y el desempeño exigible.
- La comunicación se observó franca, pero ocasionalmente confrontativa, con un manejo del humor y del vínculo entre los miembros que resalta por la facilidad con que abordan la tarea que les impone el curso y una actitud seria pero cordial en la relación cotidiana.
- Dado que esta exploración resultó en conocer que el grupo no había participado en entrevistas previas, se toma como dato diagnóstico desde el que se decidió abordar la tarea práctica de entrevistas profesionales del área bajo el diseño de IAP, para promover que en una secuencia reiterativa el grupo atravesara la experiencia de aprendizaje.

Se agregó entonces un momento de valoración del grupo, a partir de comunicaciones personales guiadas por el Instrumento 2. Inventario de preguntas comunicadoras (Ver anexo 2) en las que se recabó información que permitió ubicar que en el entorno universitario son descritos por otros profesores y administrativos como muy capaces y retadores, convocando a la preparación y revisión de lo que se les habrá de presentar, de forma individual y como grupo, con sus participaciones y preguntas, así como por comprometerse con el estudio y las actividades con él relacionadas, con humor y dedicación.

Luego de escuchar su presentación como grupo y las características de la interacción, se propusieron tres elementos para *sensibilizar* respecto de la tarea planteada, realizar entrevistas, respecto de la importancia de las siguientes actividades de sensibilización:

- Actividad 1: Trabajar en equipo conformados por afinidad, considerando la oportunidad de colaborar con quien aún no lo hacen (simulación de formación de equipos en campo laboral).
- Actividad 2: Apertura al fallo, error u obstáculo como condición de aprendizaje: *No se experimenta en cabeza ajena.*
- Actividad 3: Consideración de lo ya realizado, independientemente de su resultado, para el diseño y ejecución del paso siguiente. *La noria, dando vueltas, hace circular agua.*
- Actividad 4: Espacio académico universitario como lugar privilegiado para el acercamiento a la experiencia en un contexto protegido y acompañado, revalorar el sentido de *mostrarse.*

Durante el desarrollo de las actividades se hicieron ejercicio de retroalimentación para culminar las actividades y que éstas cumplieran impactar en el comportamiento reflexivos en los estudiantes. La retroalimentación a cada actividad se hizo como se describen en la tabla 1: “Retroalimentación de la dinámica de sensibilización”

Tabla 1: “Retroalimentación de la dinamica de sensibilización

Actividad	Cierre reflexivo resultante
Actividad 1.	Se utilizó una presentación diseñada para el caso para informar y sensibilizar al grupo, planteando tres grupos de temas: <i>Intervención clínica: concepto y objeto. Formación y funciones. Relación interventor-sujeto/contexto</i> , que formando parte del programa de la materia brindan además las referencias que se consideró necesario tuviesen en común.
Actividad 2.	Sensibilización: equivocarse no es ninguna vergüenza, es una posibilidad en el aprendizaje de la que hacerse cargo intentando hacerse cargo de las variables que la intervención pone en juego.
Actividad 3.	Sensibilizar: todo lo que acontece <i>puede</i> ser parte del aprendizaje en tanto la experiencia debe atravesarse por ser en sí misma una fuente de importante información.
Actividad 4.	Se subrayo, que, si bien es necesario “aprobar” la materia, se considera la <i>verdadera prueba</i> a la práctica que han de realizar en las actividades programadas como en las que habrán de enfrentar en la vida laboral, para las que ésta pretender ser referencia.

De las observaciones realizadas y la información recabada, se puede considerar lo siguiente:

- El grupo posee alta estima de sus propias características, acompañado de valoraciones externas positivas y también sobreestima de su desempeño, Al mismo tiempo, se les percibe atravesando por incertidumbres y cuestionamientos sobre lo que pudiera resultar de sus intervenciones concretas.
- En su totalidad los estudiantes disponen de recursos intelectuales para analizar y comprender, además de interés y apertura al entrenamiento de actitudes que pueden facilitar la comunicación en una intervención como la entrevista.
- Se observó que sería necesario sensibilizar a los estudiantes sobre la disposición para la escucha y la valoración de ciertos elementos de la experiencia, particularmente aquellos que ligados a la posibilidad de error y a los obstáculos que pueden enfrentar hacen: habrá que aceptar y maniobrar los afectos y efectos que puedan resultar de enfrentar la experiencia formativa aún a riesgo de equivocarse, fundamentalmente porque en ese elemento del proceso se apuesta a que hay implícito en ello valioso aprendizaje.

3.2 RESULTADOS OBTENIDOS EN LA FASE 2.

El diseño implicó la definición de siete momentos que se desarrollaron bajo una dinámica en espiral, en la cual se recabo información de las entrevistas y ejercicios realizados por los estudiantes, así como de la observación del investigador. La información en cada uno de los momentos se presenta en la Tabla 2.

Por último, se graficaron los resultados de la evaluación final por parte de los estudiantes, en la cual se valoraron a través de un cuestionario los siguientes componentes: 1) Auto evaluación individual; 2) Auto evaluación grupal; 3) Evaluación del programa: contenidos y texto; 4) Evaluación del programa: Actividades prácticas.

En las figuras 1, 2, 3 y 4 se muestran las gráficas de los resultados obtenidos en la evaluación final de los estudiantes a los componentes: 1) Auto evaluación individual; 2) Auto evaluación grupal; 3) Evaluación del programa: contenidos y texto; 4) Evaluación del programa: actividades prácticas.

Tabla 2: “Resultados obtenidos en el plateamiento en espiral de los siete momentos”

Momento	Resultado obtenido.
<p>1. Preparación para el proceso, sensibilización. Recopilación de primeros intentos. Se realizó lluvia de ideas para recabar las preguntas que consideraba el grupo serían convenientes para la práctica de una entrevista con psicólogos clínicos. Se sometieron a prueba entre ellos mismos.</p>	<p>Durante el desarrollo de la aplicación del diseño de IAP, identificaron desde la construcción del cuestionario y su inicial aplicación, la dificultad que implica obtener la información que se pretende en la realización de preguntas. Se establecieron temáticas de interés para ubicar que lo diseñado recabara información diversa.</p> <p>A continuación, se muestran las declaraciones más relevantes de los estudiantes en los diferentes momentos que comprendieron la intervención, al modo de una muestra de los aprendizajes significativos y la apropiación de la experiencia que obtuvieron:</p> <p style="text-align: center;"><i>(...) la importancia de la escucha (...) tenemos que darle respeto a la opinión de los demás y tomar en cuenta sus ideas, la aceptación de dichas ideas ayudan a cumplir el objetivo.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Personalmente, tengo que aprender a escuchar lo que los demás quieren compartir.</i></p>
<p>2. Compilación de la guía de entrevista grupal seleccionando, de las correcciones y propuestas, aquellas que consideran que será valioso aplicar en situación. Se enfatiza la importancia de formular preguntas que eviten las respuestas de cierre.</p>	<p>Se recabaron 83 preguntas formuladas por el grupo que conformaron la guía de entrevista grupal (Anexo 5), a partir del que cada equipo podría realizar las adecuaciones que considerará para realizar su entrevista.</p> <p>El ejercicio de formulación consistió en una plenaria en la que, al modo de lluvia de ideas, se fueron lanzando las preguntas propuestas por el grupo. Después de cursar la mitad del tiempo destinado a la actividad, se fue cuestionando cada pregunta y su formulación, de manera que se señalaban posibles equívocos, dificultades para recabar información o márgenes demasiado amplios para la interpretación, ensayando respuestas que podrían ser brindadas para ubicar el margen de error o la diferencia entre lo que se pretendía obtener o conocer y lo que podría serles respondido.</p> <p style="text-align: center;"><i>(...) principal problema: realizar preguntas de forma clara y breve que respondieran aquello que queríamos saber.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>(...) seguimos necesitando más orden y más autocontrol, ya que, si hubiéramos podido haber escuchado más ideas, hubiéramos acomodado mejor las cosas. Debemos dejar de juzgar tanto a las personas e intentar ponernos en su lugar (...) un compañero dijo que la secretaria tenía la culpa de que se les olvidaran las ideas porque era lenta escribiendo, pero eso me hace pensar más en el trabajo que le cuesta a x intentar poner atención a todos los que hablan, acomodar las ideas e intentar redactar mejor la pregunta</i></p>

para escribirla. (...) fue difícil la redacción porque no todos entendíamos lo mismo al escuchar la pregunta. **Lo principal es la comunicación y aprender a escuchar, podemos sacar ideas de otras ideas y formular unas mejores.**

(...) aún nos resulta complicado el poner atención a la opinión de nuestros compañeros (...) complicado concentrarme (...) **todos querían tener la razón al formular las preguntas, cosa que me puso de mal humor (...) nos hace falta todavía el saber callar cuando alguien más está aportando la idea.** (...) la actividad de preparación me ayudo a reafirmar la idea de que dos cabezas piensan mejor que una (...) resultó eficaz, pues se advirtieron de que podrían encontrarse algunos imprevistos (...) todos se involucraron de manera equitativa, supieron quién debía hacer qué (...) **asignándose lugar según las habilidades.**

(...) el grupo al inicio estuvo inseguro (...) ponerse de acuerdo resultó complicado, de poco en poco la mayoría del grupo comenzó a cooperar y poner más de su parte (...) la guía de la maestra fue demasiado útil, eso permitió **que el ruido también fuera bajando y las ideas de todos pudieran ser tomadas en cuenta** (...) para ser la primera práctica considero que fue una intervención buena, organizada (...)

(...) fue muy agradable para mí que la maestra nos ayude cuando hacemos las preguntas “mal”: que nos de otra opinión sobre cómo modificar las preguntas (...) al trabajar teoría con un poco de actividad, para mi es más fácil aprender, la maestra es lo que nos enseña.

(...) el realizar las preguntas y llevarlas a cabo nos dio otro concepto para poder modificar las preguntas de mejor manera para que el psicólogo las pueda entender: comprendí que es **muy distinto escribir un cuestionario a llevarlo a la práctica.**

(...) la actividad fue enriquecedora (...) como menciona la maestra, **no es lo mismo en cómo entiendes las cosas tú, a la hora de estar en la práctica cómo es realmente lo que se entiende.**

(...) de los mayores problemas que se enfrentaron fue la formulación de las preguntas, el que todo el grupo se involucrara en esta actividad fue difícil, y honestamente no se realizó correctamente, pues **el interés no era el suficiente lo que generaba bastante dispersión, solo se recuperaba el interés luego de la intervención de la docente (...) lo más conflictivo fue saber**

*identificar qué queríamos saber y teniendo esa idea, formular la pregunta (...) que no fuera mal interpretada (...) formular la pregunta de manera clara, sencilla, contextualizada (...) el problema radica en que **al formular la pregunta hacemos grandes suposiciones sobre lo que el entrevistado sabe o no sabe.***

*(...) complicado ponernos de acuerdo sobre las preguntas que se plantearían (...) mucho desorden y mala organización (...) pocos participaron (...) y no se tenía muy clara la idea de lo que se quería preguntar (...) no me gustó que se **daba la pregunta e inmediatamente la modificaban y no permitían hablar** a las personas que habían levantado la mano (...) considero que no se trabajó en equipo (...) **se ocupó mucho tiempo en guardar silencio** (...)*

3. Realización de entrevistas en cámara Gesell, por todos los equipos conformados por afinidad, habiéndose expresado la importancia de experimentar trabajar con quienes no han trabajado antes tanto como de sentirse confiados del acompañamiento del equipo. El equipo **entrevistó a uno de sus miembros** siguiendo la guía que el grupo construyó.

Ante la puesta a prueba de las preguntas formuladas en una entrevista realizada a un miembro de cada equipo se escuchó, en la reflexión grupal, cómo se da o supone valor a preguntas por ser formuladas por determinada persona, efecto más de la relación interpersonal que del tipo de pregunta o la efectividad con que recaba datos. Expresaron también un diverso valor del silencio, en la secuencia de las intervenciones, bien como fuera pausa para reflexionar y continuar la intervención o bien como señal de algún problema que dificulte la continuidad de ésta. Se valoró ampliamente el efecto de los nervios de intervenir en sus compañeros, ubicándose expresiones de empatía y valoración por aquellas personas que siendo los primeros en intervenir se atrevieron a participar. Se subraya que hay una valoración a posteriori: una vez atravesada la experiencia, parecen valorarse momentos previos que parecía no tener tanta relevancia como la que adquieren conforme avanza el proceso. Se resignifican los esfuerzos y los resultados, se escucha con más empatía el esfuerzo de animarse a practicar.

La reflexión individual y el compartir grupal sobre la experiencia y las dificultades para identificar la oportunidad de reformular preguntas permitió que se ubicara, respecto del lenguaje, una distancia entre lo que se dice, lo que se pretende obtener del entrevistado y lo que de las preguntas parece el entrevistado entender. Un hallazgo relevante que en la experiencia de comunicación de afectos e ideas se valora indispensable. Se expresaron también dificultades singulares al *dar el paso al frente* para proponerse a participar, dudando en si postularse o no para participar por considerarlos riesgoso en el sentido de la exposición más que del resultado.

(...) sentí muchos nervios pues era la primera vez en entrar a la cámara Gesell, no conocía la dinámica que se iba a desempeñar

y eso solo provocaba más nervios (...) me sentí cómoda porque aparte **me permitió hacer la visualización de que no es imposible hacerlo.**

(...) me tocó ser la psicóloga por entrevistar (...) me resultó difícil porque **no sabía qué contestar.** Tenía nervios porque nunca había trabajado en cámara Gesell.

(...) me sorprendió cómo cambiaron las cosas, en este caso las preguntas, viéndolas desde otro punto: **me di cuenta muchas de las veces tienes tu idea muy clara en la mente, incluso con respuesta incluida, pero al momento de ponerla a prueba o práctica nos podemos dar cuenta que no es fácil de entender o explicar.**

Yo sentí miedo cuando la maestra comentó que iríamos a la cámara Gesell (...) pensaba que nos haría preguntas al azar y la audiencia me observaría (...) **dentro de la cámara me molesté un poco: los compañeros no dejaban oír con sus risas y me incomodó que criticaran a las personas del otro lado** (...) el aparato para poder oír bien me dio ansias porque no sabíamos cómo moverle.

Me puse nerviosa porque estaba en el otro plantel (...) al hacer este tipo de actividades me sentía un poco insegura (...) **al saber que estaban detrás del espejo me sentía muy nerviosa.**

(...) situación interesante aconteció en la clase minutos antes de la entrevista, donde se elegiría el orden de las preguntas (...) la maestra con la sustitución de algunas palabras dio lugar a que las preguntas fueran claras y breves (...) lo más interesante en este **proceso de planeación y elaboración de las preguntas: no crear y sugerir nuevas preguntas, sino el ejercicio de pensar nuevas formas de las preguntas ya existentes.**

(...) **me ponía nerviosa de saber que te observaban** y que no podías saber lo que los demás pensaban de ti (...) se me hizo padre la idea de primero hacer las preguntas porque las planteas, se podría decir que, a la ligera, de una forma y podrías llegar a pensar que las preguntas no eran las correctas sin que estuvieran mal.

Que la maestra marcara aspectos que no habíamos tomado en cuenta o que al menos así se sentían (...) **Aprendí cómo se maneja**

la cámara Gesell (...) como llevar la práctica y sentir más seguridad.

Nos pudimos dar cuenta: desde mi perspectiva se escuchan muy entendibles las preguntas a realizar. Pero al momento de hacerlas no usamos las palabras adecuadas para transmitir lo que queremos.

*(...) agradable y enriquecedor que la maestra corrigiera (...) me queda más claro que **una entrevista no es nada fácil y es un gran reto para mí y mis compañeras.***

4. Realización de entrevista en cámara Gesell, por el equipo que se propuso para ello, aplicando la guía reformulada. Los equipos **entrevistaron a la docente** siguiendo la guía que el grupo construyó.

El ejercicio de aplicación de la guía para entrevistar al primer invitado por la docente facilitó que el grupo observara desde otra perspectiva el resultado de su formulación de la guía, así como las sutiles diferencias que fueron producidas con la corrección de algunas palabras o del énfasis utilizado. Se observó que tiene efectos observar el manejo de los afectos y su expresividad, pero sobre todo en el orden de la planeación y anticipación de obstáculos para la intervención,

*Logré ver que no era la misma interpretación que se tenía de nosotros mismo en una u otra pregunta (...) **no todos entendemos algo de la misma forma.***

*(...) nos ayuda mucho a eliminar nuestros miedos y a **irnos familiarizando con las herramientas que en un futuro podemos llegar a necesitar** (...) que nos vayan guiando en la práctica para después llevarlo a cabo por nuestra cuenta.*

*Al ser observado por todo el grupo, me dio mucha pena (...) **me arrepiento de no haber participado de lleno en la actividad** porque era una muy buena práctica.*

*(...) **me di cuenta de que no tengo experiencia** en las entrevistas, ya que en algunos momentos me hubiera gustado intervenir y no sabía de qué manera hacerlo (...) esta actividad nos ayudó a **darnos cuenta de los pequeños errores que podemos cometer**, las detectamos y le dimos una estructura diferente y mejora.*

5. Realización de entrevista en cámara Gesell, por la **docente de la materia a uno de los profesionales invitados**, en tanto

Se amplió la reflexión individual y compartir grupal sobre la experiencia en un siguiente momento de aproximación, en el que la docente entrevistó a la colega siguiendo la adecuación a la guía (ver anexo 5). Resaltó la valoración de lo que influye, en lo afectivo, la convivencia previa con quien se entrevista, las expectativas que el grupo y los individuos

informante clave. La entrevista se desarrolló considerando los temas de interés del grupo, variando la formulación de las preguntas establecidas en la guía grupal.

expresan y las consideraciones de efectividad de las preguntas durante el curso de la entrevista.

(...) me sentí muy bien al entrar en la cámara (...) sentí que así me iba a ver en el futuro.

(...) fue una experiencia realmente agradable estar experimentando cosas nuevas y aprender sobre la experiencia de la maestra al estarnos retroalimentando.

(...) pensé que es importante estar relajado del otro lado de la cámara (...) la postura, incluso las muecas y que las preguntas sean claras.

Me di cuenta de que se requiere de un control de mí misma para guardar respeto hacia la persona que está del otro lado.

6. Realización de entrevista en cámara Gesell, por el **equipo** que se **propuso** para ello al **primero de los invitados**, aplicando la guía que para ello construyó el equipo, tomando como base la guía grupal.

Se observó que durante los sucesivos pasos de la práctica, conforme el grupo, subdividido en equipos, se iba acercando a la intervención se incrementaba la ansiedad y reacciones afectivas, siendo estas el principal obstáculo al dialogo y a la formulación de participaciones serias, pues fácilmente el interés se volcaba en reajustar el comportamiento o evadir los signos que en la dinámica grupal indicaban la movilización que producía acercarse a la intervención, para casi todos, por primera ocasión. Parecían compartir un presupuesto sobre altas expectativas puestas sobre su performance, por lo que fue necesario afirmar continuamente que se enfrentarían al error como posibilidad de falló, pero, fundamentalmente, como oportunidad de aprendizaje. El desempeño de ambos grupos, así como una autoevaluación positiva sostenida a lo largo de su trayectoria formativa, parecía exponerlos a mayor ansiedad en tanto intentaban controlar no equivocarse.

Se observó que la secuencia en espiral de las actividades, inspirada en la noción “Bruneriana”, facilitó que fueran encontrando nuevos elementos para analizar la información que se presentaba como contenido conceptual, así como una avidez por observar el desempeño de otros como referencia para proponer el propio.

(...) algo que falló fue que no prestaron atención a dos preguntas que ya las había respondido anteriormente con otra pregunta, pero mis compañeros la volvieron a preguntar.

Lo que más me agradó fue participar, a pesar de que tenía mucha pena y que me cuesta trabajo, lo pude realizar.

(...) me di cuenta de lo fácil que es expresar una idea, lo difícil es hacer que la otra persona la entienda (...) tuvimos errores, pero me queda como pensamiento significativo es que podemos realizar un listado de preguntas, redactadas lo mejor posible, pero en el momento de la entrevista va a ser necesario improvisar, eliminando o aumentando preguntas.

(...) unos entrevistadores poco profesionales porque se vio después que no pudieron manejar la situación. Como se presentó en los tres cierres y donde la psicóloga cambió de rol de ser entrevistada a entrevistador (...) la falta de preguntas también se notó mucho porque las que formulaban en ese mismo momento no se les entendía (...) fue bueno ver a todos participar. Creo que la función de eso era hacer un ambiente más ligero (...) deberíamos para la próxima práctica pues poner más orden allí con el psicólogo, en la cámara.

(...) fue un poco complicado pensar en las respuestas justo en el momento que me estaban preguntando (...) pude observar y me hizo pensar, la entrevistada al momento en que yo contestaba, hacía gestos y de alguna manera me hacía pensar que mis respuestas estaban “ ... mal”.

(...) al principio se notó que tenía además de la preparación, que estaban organizadas y seguras de lo que querían conocer (...) al avanzar la entrevista hubo momentos en que empezaron a improvisar nuevas preguntas y no se veía un orden entre las interventoras, también hubo interrupciones entre ellas (...) su desempeño fue bueno tomando como referencia algunas técnicas que se proponen (...) la interacción de vio fluida e interesante, a pesar de ser la primera práctica pudieron controlar sus nervios (...) los problemas con la organización les afectó el control a las interventoras y llegaron a tal grado que fue la psicóloga quien por un momento fue tomando un rol diferente al de entrevistada.

(...) hubiera hecho diferente (...) mostrar más seguridad en lo que se quiere decir, ya que como hemos visto existe un lenguaje corporal (no verbal) y que este influye en la manera que se capta el mensaje, ósea la manera en el cómo decimos repercute en el que decimos.

*(...) el trabajo realizado por mis compañeros a la hora de entrevistar fue bastante respetable ya que **ninguno lo había hecho jamás.***

(...) las preguntas no forzosamente tenían que leerlas y seguir cada una de ellas sino de la información que van obteniendo a través de los que menciona el entrevistador ir formulando preguntas y plantearlas bien (...) el orden de las preguntas es algo importantes para que la información se vaya obteniendo.

*(...) el proceso de intervención es mucho más que sólo sentarse y escuchar a la persona que busca la ayuda del psicólogo, es un proceso que involucra todo un proceso de técnica y práctica y es indispensable tener conocimiento para ejercer de manera satisfactoria y ética la profesión (...) me di cuenta que existen muchas maneras de intervención (...) me fue significativo la responsabilidad que tenemos con el paciente, me di cuenta que en la práctica profesional se presentarán muchos obstáculos y errores que podrá entorpecer el proceso (...) como principal principio no hacer daño al cliente. **En dejar de lado los prejuicios personales y emitir juicios clínicos fundamentados.***

7. Realización de cuatro entrevistas en cámara Gesell, por el equipo que se propuso para ello para cada uno de los cuatro psicólogos invitados, aplicando la guía que para ello construyó el equipo, tomando como base la guía grupal.

En las subsiguientes vueltas sobre la iteración de las actividades se observó un incremento en la confianza con la que los grupos se conducían con un afecto más manejable por ellos mismo, al tiempo que también se observaban reacciones afectivas no experimentadas previamente, toda vez que para algunos postergaron participar de la experiencia.

Se observó que, aun habiendo participado de la observación del proceso hasta este paso experimentado por algunos, habría algo del orden de la expectativa y la sorpresa.

Las valoraciones del propio desempeño parecen menos exigentes al tiempo que se lograron formular con un mayor apego a los criterios que se fueron estableciendo como referencia de observación.

El ánimo y disposición por participar no dejó de observarse y encontrarse presente en los diversos pasos de la metodología, apareciendo, así como un elemento de importante y facilitador efecto.

*No puse la suficiente atención a todas las respuestas y preguntas debido al ruido (...) me hubiera gustado **que todo el grupo tomara la práctica en serio.***

(...) llegó un punto en el que yo pensé: Ellas realmente le están dando la respuesta, no está saliendo de las palabras de la psicóloga. (...) la preparación de las preguntas debe ser buena y **que todos, y más el que está hablando, debe comprender la pregunta que está diciendo** (...) es importante el tiempo de preparación de la entrevista y si ocurre un grave error estar preparados para cualquier imprevisto o cambio de preguntas, **saber qué es lo que se quiere saber.**

(...) **tomar en cuenta cada detalle** (...) cuando existe alguna duda en el momento de su preparación, yo buscaría resolverla antes de hacer la intervención

Antes de realizar la entrevista, en el salón intentamos formular preguntas que resolvieran nuestras dudas, y en el mejor orden y redacción **para intentar no cometer los mismos errores que se tuvieron en la entrevista pasada** (...) observamos el orden para reacomodar las preguntas (...) estuvo mal el dar por hecho información sobre el psicólogo (...) a pesar de que eran preguntas parecidas en cada sesión, **podemos aprender cosas diferentes y tener como referencia distintos puntos de vista.**

(...) el proceso de elaboración fue largo y pudieron hacerse observaciones, que facilitan el proceso de preparación (...) realizar las preguntas entre todos favoreció el desarrollo ya que nos fue preparando para una mejor intervención, **me sentí tranquila de saber que los demás aportarían sus ideas para la elaboración de las preguntas.** (...) me quedé un poco angustiada esos días porque no teníamos el material que realizamos para la intervención y me preocupaba que los nervios y no leer antes las preguntas pudiera influir de manera negativa (...) el tiempo es otro aspecto importante, se abarcó lo necesario y planeado (...) alcanzó a obtener los datos.

(...) me sentí angustiada por el hecho de mantenerme observada (...) por la falta de experiencia y de conocimiento. **Estaba consciente de que no sabré responder de manera adecuada algunas preguntas.**

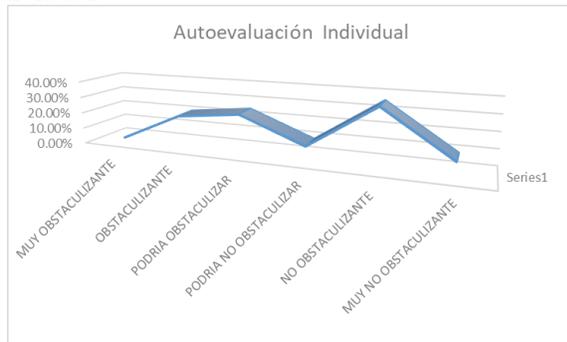
(...) aunque se formule correctamente la **pregunta el entrevistado tal vez no entienda lo que queremos decir o saber** y las interventoras, aunque eso pasaba supieron **cómo atraer de nuevo lo que querían saber.** Eso me gustó mucho, como espectadora me di cuenta de que las lecturas que hemos visto en la materia me

ayudan y nos ayudan a identificar todos esos conceptos que ayudan a conseguir la entrevista.

(...) por pasar al último, se puede tener más atención sin interrupción.

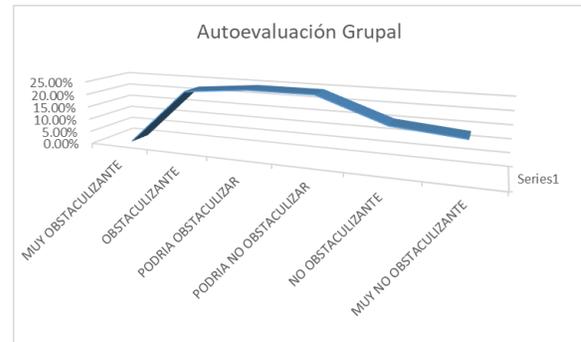
(...) mucho progreso, mucho conocimiento y dedicación, significativamente hubo muchos aprendizajes que como grupo e individualmente nos ayudarán en nuestra formación profesional, mucho contenido para poner en práctica y seguir leyendo para obtener conocimiento.

Figura 1: Resultados de la auto evaluación individual



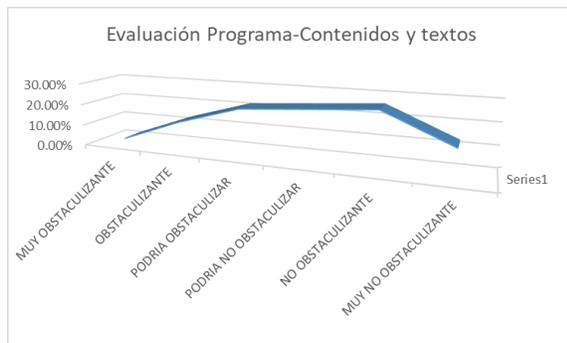
Fuente: Elaboración propia

Figura 2: Resultados de la auto evaluación grupal



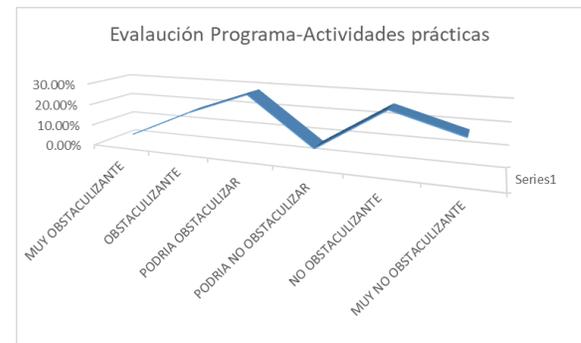
Fuente: Elaboración propia

Figura 3: Resultados de la evaluación del programa: contenidos y texto.



Fuente: Elaboración propia

Figura 4: Resultados de la evaluación del programa: actividades prácticas.



Fuente: Elaboración propia

4. DISCUSIÓN.

La metodología planteada permitió recabar datos, observar comportamiento y verificar testimonios en los cuales se evidencia que la secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje bajo la secuencia en espiral que fue utilizada coadyuvó a que los estudiantes:

- Experimentaran una sucesión de acercamientos a la intervención para la realización de entrevistas con informantes clave.
- Adquirieran sensibilidad para la construcción de los instrumentos para realizar la entrevista, levantamiento y análisis de la información obtenida.
- Manejaran la información conceptual y metodológica que implica la valoración conductual que es levantada en los procesos de entrevista.
- Hacer revisión de nociones subjetivas sobre su saber, y su desempeño como estudiantes; y su perspectiva como profesionales.

Por otro lado, el análisis de contenidos de la información obtenida permitió construir la singularidad del modo de pensar del grupo de estudiantes en lo relativo al aprendizaje, a las representaciones y concepciones del error, bajo tres cuerpos de discusión:

- De la secuencia práctica.
- De los aprendizajes significativos.
- Del obstáculo.

4.1 DE LA SECUENCIA PRÁCTICA.

El diseño de la práctica de las entrevistas facilitó a los estudiantes que pudieran organizar tanto las ideas como los procedimientos y el desempeño del trabajo en equipo, asimismo para distender tensiones y ansiedades y con ello brindar seguridad en relación a la posibilidad de desenvolverse apropiadamente aún sin experiencias concretas previas por parte de los estudiantes. Lo anterior quedó evidente al observar:

- Qué durante la práctica, conforme los estudiantes ya organizados en sus equipos se iban acercando al momento de la intervención; se incrementaba la ansiedad, y las reacciones afectivas entre ellos. Siendo éstas, el principal obstáculo al diálogo, y a la formulación de participaciones formales entre los estudiantes. Pues fácilmente el interés se volcaba en reajustar el comportamiento o evadir los signos. Lo cual se manifestó para la mayoría de los estudiantes, que en la dinámica grupal, indicaban la movilización que producía acercarse a la intervención.
- Qué los estudiantes parecían compartir un presupuesto sobre altas expectativas puestas sobre su propio desempeño (sobre estimar la habilidad para realizar la práctica). Por lo que, fue necesario continuamente hacer mención de que se enfrentarían al error como posibilidad de fallar, pero, fundamentalmente, como oportunidad de aprendizaje. El desempeño de ambos grupos, así como una autoevaluación positiva sostenida a lo largo de su trayectoria formativa, parecía exponerlos a mayor ansiedad en tanto intentaban controlar no equivocarse.

También fue evidente, que la secuencia en espiral de las actividades, inspirada en la noción “Bruneriana”, facilitó que los estudiantes:

- Pudieran encontrar nuevos elementos para analizar la información, la cual se presentaba como contenido conceptual, y
- Curiosidad y avidez por observar el desempeño de otros estudiantes, para tenerlos como referencia y contraste, para proponer un propio estilo.

4.2 DE LOS APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS.

Todos los estudiantes, en su mayoría, reportaron haber logrado aprendizajes significativos durante los diversos momentos que compusieron el pasaje por la secuencia de actividades prácticas, lo cual quedó evidente en la evaluación final del curso, y en las manifestaciones que estos hacían durante el desarrollo de las actividades. Resalta la asunción subjetiva y grupal, de una reafirmada necesidad de prepararse para la práctica más que para las clases.

Asimismo, los estudiantes manifestaron un nuevo entendimiento sobre el proceso para delimitar objetivos claros para las intervenciones, y la relevancia de tener en cuenta aspectos técnicos que fundamenten las intervenciones.

Adicional a lo anterior, fue evidente en los estudiantes, que la experiencia adquirida por ellos en la intervención; al observar el efecto que tiene el manejo del lenguaje equivocado en la comunicación, así como de la distorsión interpretativa, y las nociones propias sobre su verdad y su saber. Lo cual, hace suponer que los estudiantes adquirieron con mayor relevancia el entendimiento que deben tener sobre los límites de su propia capacidad.

4.3 DEL OBSTÁCULO.

Sobre la tarea de fomentar el desarrollo de actividades o procesos que faciliten la apropiación de conocimientos relacionados con la disciplina que nos ocupa, se encontró que la noción de obstáculo estaba vinculada a la de Error. Se observaron reacciones afectivas vinculadas al nerviosismo que produjo ser observados por otros mientras practicaban o ensayaban su performance así como dificultades importante para organizarse y disponerse al acuerdo para la secuencia de actividades por encima de dinámicas grupales ya establecidas o vínculos afectivos sostenidos en su historia como grupo. Con claridad se observa que la realidad ha confrontado el ideal que sobre sí mismos, la práctica y su desempeño han sostenido en su formación, así como también que el acompañamiento del grupo y observar a algunos atreviéndose a intentar la intervención motivaba al resto. Consideramos que la docente sostiene en su intervención una actitud de aprendiz promoviendo hacerle lugar a la duda, el desconcierto y al error incluso, proponiendo una valoración de este como elemento de construcción de aprendizaje. Fueron cuestionados por la actividad práctica y como González (2014) anticipa, ubicaron una diferencia entre el rol percibido, diríamos incluso idealizado, y el ejecutado.

Observamos que lo más relevante, respecto de las consideraciones que sobre el obstáculo se realizan, es que se encuentran fuertemente asociados a los aprendizajes logrados y fueron paso necesario en la secuencia de actividades prácticas diseñadas en la metodología.

Lo declarado por los estudiantes coincide con los hallazgos de otros estudios, Ramírez (2016), Moreno, 2010), Gordo (2012) y Carlino (2013), por ejemplo, habiendo observado elementos de ideología subyacentes a su desempeño en las prácticas que influyen su performance, procurando la utilización de la evaluación continua para manejar la frustración que produce enfrentar el obstáculo o la vivencia del error, fomentando que se observaran elementos de la propia subjetividad puestos en juego en el intento de transitar desde la identidad de estudiante hacia la del practicante de la psicología. Consideramos que, como plantea Covarrubias (2013), la socialización del aprendizaje intentado que fuese ligado a actores del

contexto local participa de una construcción de identidad profesional acorde a la realidad social y ocupacional.

Sostenemos que el reto es considerar, como sugiere Zabalsa (2002), a la docencia desde el aprendizaje no desde la enseñanza e incorporar conocimientos basados en la práctica, así como desarrollarla con mayor calidad al reflexionar sobre la práctica docente. En ese sentido suponemos un esfuerzo en sostener lo que Briceño (2006) indica como condición para aprender por la vía de construir nuevo conocimiento: los estudiantes habrán de cuestionar, dudar, examinar la nueva situación y construir nuevas estructuras de conocimiento. Así, pensamos que de manera permanente ha de soportarse lo que subjetivamente pueda implicar para quien interviene como docente como quien vivencia el proceso como estudiante.

Además, consideramos que siguiendo la observación de Herreras (2004) los estudiantes fueron sujetos activos de sus propia formación y no simples elementos pasivos, habiéndoles reconocido características, necesidades, actitudes y capacidades.

5. CONCLUSIONES Y TRABAJOS FUTUROS

Sostenemos la importancia de revalorar la dificultad o el obstáculo que se enfrenta cuando se intenta enseñar o aprender un nuevo contenido, o atravesar por una nueva experiencia. Se reconoce valor a los pequeños esfuerzos que habilitan a los practicantes para enfrentar momentos de prueba con mejores condiciones, habiendo normalizado o incorporado habilidades, competencias y experiencias que, al menos, aligeran la ansiedad que puede producir una experiencia de aprendizaje en tanto que cada una de esas experiencias confronta con la propia falta de saber. En consonancia consideramos relevante no anticiparse a los errores u obstáculos de manera narcisista, suponiendo que sabríamos cuándo es más útil salvar o evadir el obstáculo en el que alguien podría o de hecho habrá de equivocarse, respecto del saber o el dominio de una técnica. Asumimos también que es iatrogénico anticiparnos al error u obstáculo para prevenir una incomodidad o dolor por confrontarse con ese defecto o falla en el sistema de cualidades o saberes. No debiera, salvo riesgo inminente, evitarse un obstáculo que podría enseñar más que haberlo obviado. En este sentido, aplicamos la metodología clínica en la toma de decisiones relativas a éste estudio. Dado que se realizó una valoración diagnóstica en que se reconocía una carencia de experiencias prácticas sobre el elemento técnico básico a toda intervención psicológica, se pronosticó dificultad, en los estudiantes que conformaban el grupo, para incorporar los elementos del programa de la materia que nos ocupó, en razón de lo que se indicó un tratamiento específico al caso formativo, desde donde parte desarrollo de una estrategia de práctica secuenciada e inspirada en la noción currículo en espiral y error constructivo. Para el diseño y la elección del procedimiento se sostuvo el principio clínico de que el beneficio de aplicar la terapéutica debe superar, con creces, el riesgo que implicaría su fallo.

Concluimos que construir conocimiento es, aún a riesgo de equivocarse, atravesar experiencias que puede suponerse implicarían la apropiación, al menos, de la experiencia de estar aprendiendo, con lo que puede inferirse la experiencia de no haber sabido con antelación.

Respecto de lo humano, aprendiendo sobre la psicología clínica, es indispensable que quien estudia pueda confrontarse con la experiencia de no saber pues, en las intervenciones, es esta la condición habitual y en la que habrán de ponerse en juego todas las herramientas que se posean, teóricas y técnicas, para escuchar

el caso sobre el que le corresponde intervenir, pero del que nada puede saber hasta que se lo construya aplicando su saber disciplinar.

6. AGRADECIMIENTO.

Agradezco a las y los estudiantes con quienes atravesamos el obstáculo descrito. Saludo su esfuerzo y las valiosas preguntas que hicieron escuchar. Les cuento una historia que, de haber sucedido para aquel momento, les habría contado: Coneslus Kipruto, representante de Kenia en la carrera de obstáculos por la Liga Diamante de la Asociación Internacional de Federaciones de Atletismo (IAAF) en Zúrich (2018) perdió su zapatilla izquierda en el metro 500, de 3000 que habría de correr. Luego de 8 minutos y 10 segundos, ganó la carrera.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Anderson, G. And Herr, K. (2007). “El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos”. Buenos Aires: Noveduc.
- Astolfi, J. (2004) “El “error”, un medio para enseñar”. *Díada SEP Biblioteca*, Vol. No. , pp7-25.
- Barrreira, C. (2017) “Avaliação das aprendizagens no ensino superior. Perceções de professores e estudantes nas universidades portuguesas”. *Revista iberoamericana de Educación Superior*”, Vol. VIII, No. 21, pp. 24-36.
- Herreras, E. (2004) “La docencia a través de la investigación-acción”. *Revista iberoamericana de educación* No. 35 (1) , pp. 1-9
- Bleger, J. (1964) “La entrevista psicológica”. Su uso en el diagnóstico y la investigación”: Ficha editada por el Departamento de Psicología, Universidad de Bs.As. Facultad de Filosofía y Letras.
- Briceño, M. (2016) “Del error al aprendizaje, un prácticum iterativo”. *Revista Ciencias de la Educación*, Vol. 26, No. 47, pp. 13-23.
- Castañeda, S (1995) “Los problemas de la educación superior y la formación del psicólogo en la UNAM” *Perfiles educativos*, No. 68, pp. 9-15.
- Castro, M. (2013) “La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, No. 57, pp. 483-506.
- Covarrubias, P. (2007) “Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen”. *Perfiles educativos*, Vol. XXIX, No. 115, pp. 49-71.
- Covarrubias, P. (2009) “El carácter científico de la Psicología. Un estudio sobre las representaciones de sus estudiantes”. *Perfiles educativos*, Vol. XXIX, No. 126, pp. 8-29.
- Covarrubias, P-. (2013) “Imagen social e identidad profesional dela psicología desde la perspectiva de sus estudiantes”. *Revista iberoamericana de educación superior*. No. 10, Vol. IV
- Díaz Barriga, A. F., Hernández, R. G. (2000). “Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo”. México: Mc Graw Hill.
- Diniz, E. (2008) “A virtude do Erro: uma visão construtiva da avaliação”. *Estudos em Avaliação Educacional*, Vol. 19, No. 39, pp. 91-113.
- García-López, L. (2008) “Panorama de la psicología clínica y de la salud”. *CES Psicología*, Vol. 1, No. 1, pp. 70-93.

- González, M. González, I. (2014) “Descripción del rol autopercebido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación del pregrado”. *Psicoperspectivas*, Vol. 13 No. 1. Valparaíso.
- Gordo, J. (2011) “La psicología clínica y la universidad” *Revista Española de Neuropsiquiatría*, Vol. 31, No. 111, pp. 491-502.
- Guerrero, J. (2013) “El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas”. *Plumilla Educativa*, Vol. 12, No.2, pp. 361-381.
- Hernández, G. (2008) “Los constructivismos y sus implicaciones en la educación”. *Perfiles educativos*. Vol. XXX, No. 122, pp. 38-77.
- Herreras, E. (2004) “La docencia a través de la investigación-acción”. *Revista iberoamericana de educación* No. 35 (1) , pp. 1-9
- Moreno-Olivos, T. (2010) “Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación”. *Revista iberoamericana de Educación Superior*, Vol. I, No. 2, pp. 84-97.
- Morín, E. (1999). “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. UNESCO-Santillana. Francia. Recuperado de <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-marista-de-guadalajara/dimension-socio-historica-del-conocimiento/otros/los-7-saberes-necesarios-para-la-educacion-del-futuro/4306539/view>
- Muñoz, D. (1996) La importancia de las preguntas. *Cuadernos de pedagogía*, No. 243, pp 73-77
- Perpiña, C. (2012) “Manual de la entrevista psicológica. Saber escuchar, saber preguntar”. Colección psicología, Manuales prácticos. Ed. Pirámide. Madrid.
- Ramírez, L. (2016) “Aprendiendo a ser psicólogo: transiciones identitarias en el aula universitaria”. *Revista de la Educación Superior*, Vol. 45, No. 179, pp. 41-53.
- Scior, K. (2014) “What predicts performance during clinical psychology trainig?” *British Journal of Clinical Psychology*, Vol., No. 53, pp. 194-212.

Anexo 1:

Guía para entrevista semi-estructurada e inventario de preguntas generadoras.

Descripción:

La guía de entrevista semi-estructurada para los estudiantes, la cual consta de un inventario de preguntas generadoras para explorar e identificar experiencias previas de entrevista, valorar habilidades y dificultades ya experimentadas así como observar el funcionamiento del grupo ante una específica tarea común.

Tema	Pregunta generadora	Objetivo
Experiencia previa.	Durante su proceso formativo, en los cuatrimestres ya cursados en la licenciatura, han realizado entrevistas en el contexto académico?	Identificar y explorar las experiencias previas que los individuos en el grupo pueden relatar y compartir, observando el modo y profundidad de interacción que se produce.
Autodiagnóstico de características.	Relaten qué condiciones/situaciones/características consideran facilitaron su actuar?	Identificar y valorar habilidades y aprendizajes ya desarrollados, particularmente en lo actitudinal como grupo de aprendizaje.
Reconocimiento de dificultades.	Desarrollen qué dificultades u obstáculos encontraron al realizar la intervención?	Identificar y valorar la noción de dificultad que el grupo pudiera tener o haber experimentado, así como las respuestas subjetivas y/o grupales que se hubiesen generado.
Apropiación de la experiencia.	Cuál/es dirían que fueron los afectos experimentados y cómo se manejaron durante y después de la situación de entrevista?	Identificar y valorar las emociones y sentimientos experimentados así como el modo en que se valoran individual y colectivamente esas reacciones.

Anexo 2.

Guía de entrevistas semiestructura e inventario de preguntas comunicadoras.

Descripción:

La guía de entrevista semi-estructurada para docentes y personal administrativo, para la cual, se diseñó un inventario de preguntas para la realización de entrevista semiestructurada –al modo de la comunicación personal- con docentes o administrativos que hubieran interactuado con el grupo durante su proceso formativo, con el objetivo de indagar para obtener información sobre las características del grupo que fueran consideradas relevantes para la interacción y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tema	Pregunta comunicadora	Objetivo
<i>Valoración grupal.</i>	<i>Describa la percepción general del grupo y su desempeño.</i>	<i>Recabar información sobre características grupales que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.</i>
<i>Reconocimiento.</i>	<i>Lo que valora como principal cualidad y defecto del grupo.</i>	<i>Recabar información sobre características relevantes del grupo relacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje.</i>
<i>Inconvenientes.</i>	<i>Principal dificultad grupal en el desarrollo de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje planeadas.</i>	<i>Recabar información sobre las interacciones grupales y el efecto observado respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje.</i>

Anexo 3.

Guía de observaciones para evaluar habilidades y actitudes deseables para la entrevista..

Descripción: Se estableció una rejilla de observación para evaluar un listado de características que se consideran necesarias para la realización de entrevista, como referencia para la valoración y sensibilización del grupo en el proceso de construirse competentes para la intervención.

Habilidad	Descripción	Desempeño esperado nivel		
		Presente	En progreso	Limitado
<i>Yo observador</i>	Capacidad de <i>mirarse desde afuera</i> apoyándose en las observaciones que realiza del performance de otros y lo que los otros pueden decir del performance propio.	<i>Se observa y retoma las observaciones del grupo.</i>	<i>Se observa pero no retoma las observaciones del grupo.</i>	<i>No se observa ni retoma las observaciones del grupo.</i>
Habilidades de observación y escucha.	Capacidad y disposición para <i>recibir la comunicación</i> e información, manifestar interés y emitir respuestas que indiquen escucha.	<i>Observa y escucha activamente.</i>	<i>Observa y escucha ocasionalmente.</i>	<i>Observa y escucha deficientemente.</i>
Habilidades verbales y no verbales para la comunicación	Capacidad de <i>trasmitir y albergar información</i> utilizando las palabras, los gestos, entonación, volumen.	<i>Comunica con congruencia verbal y no verbal.</i>	<i>Comunica con algunas incongruencias verbal y no verbal.</i>	<i>Comunica con incongruencia verbal y no verbal.</i>
Habilidades para utilizar el lenguaje para reformular ideas.	Capacidad de producir maneras <i>alternativas para comunicar</i> una idea.	<i>Reformula ideas con frecuencia.</i>	<i>Reformula ideas a solicitud.</i>	<i>No reformula las ideas.</i>
Actitudes básicas: Empatía, respeto y autenticidad.	Empatía. Capacidad emocional e interlectual de <i>comprender las referencias</i> del entrevistado. Respeto. Capacidad de <i>escuchar con miramiento</i> sin imponer condiciones. Autenticidad. Capacidad de <i>expresarse espontáneamente</i> con tacto y corrección.	<i>Se conduce siempre con empatía, respeto y autenticidad.</i>	<i>Se conduce ocasionalmente con empatía, respeto y autenticidad.</i>	<i>Se conduce raramente con empatía, respeto y autenticidad.</i>

Anexo 4. ”. Registro grupal del Inventario de preguntas obtenido para la guía de entrevista grupal.

1. ¿En qué consiste la psicología clínica, exactamente?
2. **¿Por qué decidió estudiar psicología clínica?**
3. **¿Qué consejo le daría a un estudiante de psicología en base a su experiencia?**
4. Cuéntenos un poco acerca de su trayectoria académica.
5. **¿Dónde trabaja actualmente y cuál es su labor?**
6. ¿Qué papel toma el psicólogo clínico en la vida del cliente?
7. ¿Cuáles son los problemas más comunes que atiende?
8. ¿Qué les parece más impactante en la vida del psicólogo clínico?

9. ¿Cuál es su nombre?
10. ¿Qué edad tiene?
11. ¿En dónde realizó sus estudios?
12. ¿Cuántos años de carrera realizó?
13. ¿Cuántos años de servicio como psicólogo lleva?
14. ¿Por qué decidió o qué lo motivó a estudiar psicología?
15. ¿Se especializó en alguna área?
16. ¿Cuál ha sido su mejor experiencia como psicólogo?
17. **¿Cuál ha sido su peor experiencia como psicólogo?**
18. ¿En qué lugares ha trabajado?
19. ¿Con qué profesionales ha trabajado o colaborado?
20. ¿Ha realizado investigación? ¿Nos puede platicar cuáles?
21. ¿Qué es lo que más le gusta de su carrera?
22. **¿Ha tomado proceso terapéutico?**

23. ¿Por qué decidió estudiar psicología clínica?
24. ¿Podría contarnos brevemente su currículum?
25. Desde que egresó, ¿ejerció la clínica como profesión?

26. ¿A qué corrientes se enfoca su formación clínica?
27. ¿Qué es lo que más le gusta de su profesión?
28. ¿Qué evolución ha tenido en el trayecto de su carrera?
29. ¿Cree que de alguna manera la psicología clínica sufre de discriminación? ¿Por qué?
30. ¿Ha considerado realizar una investigación?
31. ¿Cómo ha afectado la vida profesional con la vida personal?
32. ¿Considera importante la supervisión de algún otro psicólogo para enfrentar los casos clínicos? ¿La tiene?
33. ¿Considera que la retribución económica es la adecuada a su preparación académica?
34. ¿Cuenta con su propio proceso terapéutico?

35. ¿Cuál es su nombre?
36. ¿Qué edad tiene?
37. ¿Qué lo motivó a estudiar psicología clínica?
38. ¿Qué le llamó atención de la psicología clínica?
39. ¿Qué tipo de terapia realiza?
40. ¿Fue difícil encontrar trabajo recién egresado?
41. ¿Cuál es su formación académica?
- 42. ¿La práctica que usted realiza es supervisada?**
43. ¿Qué es lo que usted considera más complicado de su práctica como terapeuta?
44. ¿Qué tan demandante es su trabajo?
45. ¿Qué instrumentos utiliza usted para realizar un diagnóstico?
46. ¿Trabaja en colaboración con algún otro profesional de la salud?
47. ¿Lleva su propio proceso terapéutico?
48. ¿Ha cambiado su vida después de dedicarse a la psicología clínica?
49. ¿Se ha involucrado sentimentalmente con un paciente?
50. En promedio ¿cuál consideraría usted la mayor reincidencia en problemas en su consultorio?
51. ¿Cómo se puede marcar la diferencia de un paciente a otro y su vida personal?

52. ¿En qué momento y por qué razón eligió psicología clínica?
53. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo como psicólogo clínico?
54. ¿Qué es lo más difícil para usted, como psicólogo clínico?
55. ¿Cuál es su formación académica dentro de la psicología?
56. ¿Cuál ha sido su experiencia más grata y cuál la más desagradable como psicólogo clínico?
57. ¿Le ha llegado a interesar otra rama de la psicología?
58. ¿Qué impacto ha tenido la psicología en su vida personal?
59. ¿Cuenta con la supervisión de otros especialistas? ¿Cuáles?

60. ¿A qué área de la psicología decidió especializarse y por qué?
61. ¿Qué características cree que debe poseer el psicólogo clínico?
62. ¿Cuál es el caso laboral que más le ha impactado?
63. ¿Cómo fue su primera experiencia laboral?
64. De estos padecimientos, ¿Cuál se presenta con mayor incidencia? Trastorno bipolar, trastorno de conducta alimentaria, trastorno obsesivo compulsivo, ansiedad, depresión.
65. ¿Cómo ha influido su trabajo laboral en la vida de sus pacientes?
66. ¿Cuál es la actitud que debe tomar el psicólogo ante cualquier paciente?

67. ¿Cuál es su especialización en el área clínica?
68. Sabemos lo difícil que es tratar diferentes casos, de diferentes pacientes, ¿alguna vez ha tenido dificultad para resolver el caso?
- 69. ¿Cuál es su base teórica y por qué prefiere esa?**

70. Sabiendo la transferencia que se llega a dar entre paciente y psicólogo, ¿ha vivido alguna situación relacionada?
71. Aparte de la terapia ¿se desarrolla en alguna otra área?
- 72. Si se llegara a encontrar con un paciente en la calle ¿cuál es su reacción?**

73. ¿Lleva un proceso terapéutico?
74. ¿Cuál es la práctica que utiliza para manejar su aspecto emocional durante un caso clínico?
75. ¿Establece un límite de terapias realizadas durante la semana?
76. ¿Existe un caso en particular que le haya impactado a nivel emocional? ¿Qué le hubiera afectado de alguna manera?
77. ¿Cuál es su corriente teórica preferida? ¿Por qué?
- 78. ¿Ha tenido un caso en el que haya intervenido un psiquiatra o un asunto legal? ¿Por qué lo creyó pertinente?**
79. ¿Aparte de dar terapia a que más se dedica?
80. ¿Qué es lo que más disfruta de su trabajo?
81. ¿Por qué decidió enfocarse en el área clínica?
82. ¿Qué es lo más complicado de su profesión?
83. ¿Qué técnica utiliza para concluir sus terapias sin interrumpir al cliente?