



Revista Virtual Universidad Católica del Norte

ISSN: 0124-5821

editorialucn@ucn.edu.co

Fundación Universitaria Católica del Norte
Colombia

Herrera Rivera, Ovidio; Bedoya Cardona, Ledy Maryory
Aprendizajes significativos en la formación de terapeutas
familiares de la Universidad Católica Luis Amigó[1]

Revista Virtual Universidad Católica del Norte,
núm. 67, 2022, Septiembre-Diciembre, pp. 249-279
Fundación Universitaria Católica del Norte
Medellín, Colombia

DOI: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n67a10>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194272424010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Herrera Rivera, O., & Bedoya Cardona, L. M. (2022, septiembre-diciembre). Aprendizajes significativos en la formación de terapeutas familiares de la Universidad Católica Luis Amigó.

Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (67), 249-279.

<https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n67a10>

Aprendizajes significativos en la formación de terapeutas familiares de la Universidad Católica Luis Amigó¹

*Significant learning in the training of family therapists at the Universidad Católica Luis
Amigó*

Ovidio Herrera Rivera

PhD en Pensamiento Complejo

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Universidad Católica Luis Amigó

Medellín, Colombia

ovidio.herrerari@amigo.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0872-7840>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001410679

Ledy Maryory Bedoya Cardona

Magister en Terapia Familiar

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Universidad Católica Luis Amigó

Medellín, Colombia

ledy.bedoyaca@amigo.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4943-3256>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001559954

Recibido: 22 de febrero de 2022

Evaluado: 8 de junio de 2022

Aprobado: 29 de agosto de 2022

¹ Investigación científica, financiada por la Universidad Católica Luis Amigó, a través de convocatoria interna. Medellín-Colombia (2021).

Tipo de artículo: Investigación.

Resumen

Formar-se cómo terapeuta familiar induce a pensar en procesos de intervención con las familias, pero también consigo mismo. En este sentido, el objetivo del estudio se centró en identificar aprendizajes significativos desde el *ser*, *hacer* y *saber* de terapeutas en formación, durante el curso de entrenamiento, adscrito a la Especialización en Terapia Familiar de la Universidad Católica Luis Amigó. En sintonía con estos intereses, la investigación fue de corte cualitativo, al habilitar contextos interpretativos de experiencias vinculadas al proceso formativo; al respecto, la organización, sistematización y análisis de información estuvo mediada por el método de análisis de contenido (AC); metodología que busca trascender lo subjetivo a procesos de objetivación, mediante el uso de técnicas e instrumentos, como la entrevista a profundidad. Acorde con los resultados, se encontró que los aprendizajes de los estudiantes están estrechamente vinculados con el ser, hacer y saber, como meta-aprendizajes para la vida. El estudio concluye que el proceso de formación de terapeutas familiares induce ineludiblemente a una perspectiva holística de la realidad personal, familiar y social, que conjuga aprendizajes significativos, vistos como puntos de partida para confrontar y evaluar procesos de transformación, mediatizados por la autoreflexividad y la confrontación personal y familiar, que van más allá de las teorías formativas.

Palabras clave: Aprendizaje; Aprendizajes significativos; Formación en terapia familiar; Terapia familiar.

Abstract

Being trained as a family therapist leads to think about intervention processes with families, but also with oneself. In this sense, the objective of the study focused on identifying significant learning from the being, doing and knowing of therapists in training, during the training course attached to the specialization in family therapy at the Luis Amigó Catholic University. In tune with these interests, the research is of a qualitative nature, by enabling interpretive contexts of experiences linked to the training process; in this regard, the organization, systematization and analysis of information was mediated by the Content Analysis (CA) method. Methodology, which seeks to transcend the subjective to objectivation processes, through the use of techniques and

instruments, such as the in-depth interview. According to the results, student learning is closely linked to being, doing and knowing as meta-learning for life. The study concludes that the process of training family therapists inevitably induces a holistic perspective of personal, family and social reality, which combines significant learning, seen as starting points to confront and evaluate transformation processes, mediated by self-reflexivity and personal and family confrontation, which go beyond formative theories.

Keywords: Learning; Meaningful learning; Family therapy training; Family therapy.

En el transcurso del proceso formativo de terapeutas familiares, es propio advertir encadenamientos teóricos y metodológicos que colocan en reflexión la vida personal, familiar, social y formativa del estudiante, quien, acorde con las dinámicas académicas, asume posturas éticas, humanas y de compromiso dirigido al bienestar. En este contexto, Limón (2005) indica que el lenguaje, el poder, los factores sociales y la historia moldean las visiones acerca de la realidad y el conocimiento; es decir, la postmodernidad habilita nuevas formas de entender que el ser humano no está solo, que su realidad subyace en una perspectiva eco-ambiental de la cual es imposible prescindir. En este sentido, la realidad del estudiante en formación de terapia familiar está matizada por personas, narrativas de vida, familias, contextos y temporalidades que emergen como constantes históricas en su realidad individual, familiar y social, sobre la cual, acorde a su juicio, podrá generar vigilancia de sí mismo, de prácticas de autoobservación recurrentes, a fin de recrear significados y comprensiones creados por las historias que rodean las conductas, sentimientos y pensamientos de su propia realidad (Limón, 2005).

En línea con estas perspectivas, formar-se como terapeuta familiar implica no solo alcanzar competencias formativas en un campo determinado de conocimiento, sino que involucra dejarse permeable por procesos familiares, sociales, laborales, que directa o indirectamente afectan la dinámica individual y profesional. Al respecto, Ortiz (2008), desde una perspectiva sistémica, indica que,

El apareamiento de nuevas problemáticas en las personas obliga a los profesionales que quieren acompañar a las familias en un proceso de encontrar alternativas a sus dificultades,

a encontrar otras formas de trabajar con ellas y otras maneras de posicionarse con respecto a ellas, para que esto permita realizar dicho acompañamiento. (p. 14)

Complementa la autora, que un proceso de naturaleza sistémico nace y se ve transversalizado por historias, que se desarrollan, se reproducen y mueren. En otras palabras, un proceso terapéutico “trae a la vida aquello que está por nacer en cada uno de nosotros” (Ortiz, 2008, p. 14); es como un renacer, proceso complejo que requiere sensibilidad y comprensión para operar vías de bienestar en la construcción personal y profesional como futuros terapeutas, docentes, supervisores sistémicos, y como personas. Ahora bien, en el contexto del aprendizaje significativo estos procesos no pasan desapercibidos, cobran registro e importancia en la vida del terapeuta en formación, en tanto las historias y narrativas están mediadas por significados y relaciones que se entrecruzan con el presente; así lo no resuelto en el pasado, se configura en un aspecto a analizar, que provee luz donde había oscuridad.

En sintonía, el artículo se fundamenta en los resultados de la investigación “Metacompetencias en la formación de terapeutas familiares”. Los estudiantes, al respecto, habilitan competencias teóricas y humanizantes que contribuyen a las prácticas éticas, en vínculo con el compromiso, la responsabilidad y el cambio. En esta línea, los *aprendizajes significativos* configuran emociones, relaciones y acciones que transitan la vida humana; por su parte, los procesos formativos no están exentos de estas particularidades, por lo cual, esta investigación, habilita un contexto reflexivo de dichos aprendizajes.

Igualmente, la educación superior contemporánea ha conferido espacios de reflexión en vinculadas a estrategias de aprendizajes en los estudiantes; aspecto que ha convocado cambios significativos en la enseñanza, entre ellos: “el enfoque basado en la mera transmisión de conocimientos [para] avanzar hacia el desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas y actitudes que permitan disponer de múltiples recursos para actuar competentemente” (García et al., 2015, p. 2). Más allá de este interés, es importante precisar que los estudiantes de terapia familiar no están desprovistos de experiencias formativas tempranas, iniciadas en la familia, la escuela y otros espacios de interacción humano-social, que de manera recurrente participan y reconstruyen no solo sus formas de aprender, sino también de ser, saber y saber hacer en contexto.

Así, la formación profesional implica el desarrollo de competencias y habilidades correspondientes al rol que se espera desarrollar en un contexto específico. Sin embargo, en el

ejercicio de la terapia familiar, se recrea la importancia de reconocer el sí mismo como un recurso, para algunos importante, para otros el más importante. Pensar en metacompetencias implica, en coherencia con esta idea, reconocer asuntos que trascienden el aprendizaje e influyen con fuerza en los estudiantes de terapia familiar, al generar transformaciones profundas en términos de bienestar. Así, en el *Curso Entrenamiento*, particular al proceso formativo, se comparten experiencias en relación con la significación de la propia historia familiar; además, cobran fuerza las experiencias evaluativas que pretenden reconocer las transformaciones a las cuales da pie la experiencia; aspectos que recrean un interés por identificar aprendizajes significativos desde el ser, hacer y saber de terapeutas en formación.

De este modo, si bien en determinados estudios sociales, especialmente educativos, se interrogan las metacompetencias en aprendizajes significativos, no es común encontrar registros de experiencias latinoamericanas, y particularmente de instituciones locales que imparten formación en terapia familiar, de ahí su importancia y novedad al generar conocimiento articulado, que derive en buenas prácticas, en coherencia con los tiempos de formación.

En este contexto, se introduce el análisis de perspectivas teóricas y/o metodológicas vinculadas a dos categorías del estudio: la primera, articulada al concepto aprendizaje-aprendizaje significativo; y la segunda, a la comprensión del aprendizaje significativo en formación de terapeutas familiares.

Aprendizaje-aprendizaje significativo

García et al. (2015) reconocen, en sus resultados de investigación, el *aprendizaje* como un aspecto significativo en la enseñanza, con interdependencia entre la dimensión teórica y práctica, centrada en la praxis educativa orientada a la adquisición de conocimientos y habilidades personales, al vincular prácticas reflexivas sobre su ser, hacer y saber hacer; proceso a veces equidistante del programa formativo y, por ende, limitante del aprendizaje significativo.

A menudo los mismos profesionales revelan una capacidad para la reflexión en su saber intuitivo en el transcurso de la acción, y algunas veces utilizan esta capacidad para hacer frente a las situaciones únicas, inciertas y conflictivas de la práctica. (Schön, 1982, p. 56)

Dichos aspectos aluden a la adquisición de aprendizajes significativos, emergentes en el contexto de la subjetividad (Self) y en el accionar profesional; y que, además, son posibilitadores del cambio; “Se reflexiona sobre las comprensiones que han estado implícitas en su acción, comprensiones, que hacen emerger, crítica, reestructura y encarna en una acción adicional” (Schön, 1982, p. 56).

Shuell (1996, como se cita en Schunk, 2012) aclara que “no existe una definición de aprendizaje aceptada por todos los teóricos, investigadores y profesionales” (p. 3). En lo respectivo, aclara que, pese a que no existe una definición general, se destaca la definición vinculada a los procesos cognoscitivos: “El aprendizaje [como] un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (p. 3).

Ahora bien, a pesar de generarse cierta dicotomía entre las perspectivas constructivistas, construccionistas, conductistas y cognitivistas frente a la concepción del *aprendizaje*, su importancia radica en posibilitar un umbral de reflexividad frente a un tema que, como se dijo anteriormente, parece tener una concepción polisémica, en donde el contexto, las personas, el medio ambiente, entre otros factores, imprimen altas dosis de complejidad para su comprensión y análisis, como bien lo describen Medina Uribe et al. (2019): “El aprendizaje, [es] uno de los temas que las sociedades han buscado entender, asegurando la tranquilidad que sus generaciones están adquiriendo conocimientos aplicables a sus necesidades en el deseo de la correcta transmisión y adquisición del conocimiento” (p. 380). También, argumentan que “La buena enseñanza debe ser constructivista, promover el cambio conceptual y facilitar el aprendizaje significativo” (Medina Uribe et al., 2019, p. 380), aclarando que, aunque posiblemente el ejercicio docente comparta aspectos conductistas, el discurso de estas prácticas es cognitivista, constructivista y significativo.

Desde el cognitivismo, el modelo incluye componentes como la incorporación de conocimientos previos, favoreciendo un aprendizaje eficiente y efectivo, direccionado a un objetivo particular. Para el constructivismo, la construcción de conocimientos está determinado por las prácticas reflexivas, los contextos, contenidos y conocimientos, promoviendo “experiencias de un aprendizaje más abierto, en donde los métodos y resultados del aprendizaje no son tan fácilmente medibles y podrían ser diferentes en cada estudiante tomando en cuenta la personalidad y experiencias de cada uno de ellos” (Medina Uribe et al., 2019, p. 382).

Autores clásicos y contemporáneos como Solé y Coll (1993), Moreira (2000), Díaz y Hernández (2005), Piaget (1968) y Ausubel (1976, 2002), comparten algunas de estas perspectivas; entre ellas han hecho del aprendizaje significativo su objeto de estudio, destacando definiciones que particularizan su umbral de complejidad en la realidad humana. Ausubel (1976), en la década de los sesenta, propone la teoría del *aprendizaje verbal significativo*, con fuerza en los noventa, desde una enseñanza con enfoque constructivista, direccionada al cambio conceptual significativo (Salazar, 2018).

Ahora bien, en el contexto universitario, Muntaner (2010) indica que los conocimientos previos del estudiante constituyen una forma de favorecer la generación de aprendizajes. Carranza (2017), por su lado, aclara que lo valioso de este proceso es identificar el grado de significatividad del aprendizaje, mediado por actividades y tareas realizadas con igual significatividad en su ejecución o resolución. En vínculo con los procesos cognoscitivos, Schunk (2012) indica que todo aprendizaje lleva implícito un cambio, perdurable en el tiempo, que ocurre por medio de la experiencia en contextos de receptividad y reflexividad constante, y que, de acuerdo con Piaget (1968), operan como filtros en la asimilación o desasimilación; procesos mediados por aspectos ambientales, el crecimiento biológico y psicológico, la experiencia y la equilibración.

De otro lado, para Solé y Coll (1993), el aprendizaje significativo incluye un proceso de elaboración sobre un objeto de la realidad o contenido que se quiere aprender, a través del cual se modifica lo que ya se poseía y se interpreta lo nuevo para integrarlo y hacerlo propio, otorgándole un significado. Moreira (2000), incluye un proceso en el cual “una misma información se relaciona de manera no arbitraria (no literal), con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo” (pp. 110-111). Para Díaz y Hernández (2005), el aprendizaje significativo conduce a la generación de estructuras de conocimiento, que incluyen la articulación de la nueva información y las ideas previas del estudiante, en las que intervienen dimensiones como la motivación, vinculada al compromiso con el proceso de aprendizaje; la comprensión, al establecer relaciones con el contenido y los conocimientos previos; la funcionalidad y utilidad del conocimiento adquirido para solucionar problemas; y, finalmente, la participación activa, la cual incluye los procesos de estudio y discusión de la información recibida (Carranza, 2017).

Novak (1988), en complementariedad a estas ideas, plantea que el aprendizaje significativo facilita una integración constructiva del pensamiento, del sentimiento y la acción, en el cual

transitan emociones, experiencias, conocimientos y narrativas de vida. También, acorde con Ford (1985), el ser humano construye nuevos modelos mentales con el uso recursivo de los previos; lo anterior, en sintonía con Vergnaud (1990), al considerar que en el aprendizaje significativo los nuevos conocimientos adquieren significado desde la interacción con los existentes, con aporte sustantivo en la estructura cognitiva de quien aprende.

Aprendizajes significativos en la formación de terapeutas familiares

En vínculo con las experiencias teórico y/o prácticas del aprendizaje, emergen formas y características en que se representa el aprendizaje significativo en los procesos formativos en terapia familiar; una de ellas es posibilitar un tránsito reflexivo mediado por perspectivas teóricas, metodologías, técnicas, instrumentos y, finalmente, el proceso humano-social, lo que en otras palabras responde a articulaciones entre dimensiones del *ser*, *hacer* y *saber* (Schön, 1982, 1992). Gil Lujan et al. (2016), a partir de un análisis desde los procesos de intervención en terapia familiar, consideran que el terapeuta lleva a las familias a la “búsqueda de nuevos significados” (p. 8); en este contexto, resulta particular preguntar por los significados que otorgan los profesionales a acciones y reflexiones que derivan de tal acompañamiento, en tanto, desde una perspectiva sistémica, no solo las familias experimentan cambios.

Es oportuno resaltar que, si bien existen amplias investigaciones en el tema de *aprendizaje*, no pasa igual con los *aprendizajes significativos* focalizados en la formación de terapeutas familiares. No obstante, se identifican investigaciones con riqueza teórica y práctica desde la terapia familiar, que iluminan rutas comprensivas que los describen. Al respecto, Canevaro et al. (2017), Navarro y Sánchez (2015), Butler et al. (2020) y Chao y Lou (2018) relacionan, en los resultados de sus estudios, habilidades personales e interpersonales, como la capacidad de autoobservación y la reflexividad en el accionar profesional; aspectos que trascienden las competencias formativas y derivan en metacompetencias para la vida, desde las cuales se dimensionan los aprendizajes significativos, como el crecimiento personal, el trabajo colaborativo con otros y la auto-reflexividad personal y profesional (Schön, 1982; Shipman & Martin, 2019). De igual manera, Schön (1992) relaciona habilidades y/o aprendizajes significativos, entre ellos: la capacidad de auto-observarse y reflexionar, y el trabajo en equipo; aprendizajes que no distan

de perspectivas teóricas y metodológicas, como la evaluación circular de problemas en las familias, desde la cual se trasciende los aspectos lineales de una intervención (Varghese et al, 2020).

Por otro lado, Sutton et al. (2019), desde el proceso formativo de terapeutas familiares con enfoque sistémico, refieren que la tarea es establecer contextos de aprendizaje que aumenten la probabilidad de cambiar hábitos de conceptualización y observación de un acompañamiento individual a uno relacional (p. 45), a la cual vinculan aspectos observacionales, transaccionales y habilidades de un profesional orientado sistémicamente, en donde la terapia de supervisión es fundamental, a partir de enseñar a otros a confiar en sí mismos, especialmente cuando la ansiedad corre desenfrenada sobre cómo manejar situaciones clínicas delicadas (Sutton et al., 2019, p. 46).

En esta línea, se encuentran algunos los estudios centrados en el self del profesional en formación (A. Rodríguez Bustamante et al., 2019); pensamiento sistémico, reflexividad, formación sistémica (Páez-Cala, 2019); autoreflexión, autosupervisión, personas del terapeuta, alianza y empatía (Rober, 2017, 2021); las personas son textos, prácticas narrativas (Limón, 2005); observador-observado (Garcíandía, 2005); formación y estilo del terapeuta (Ceberio et al, 2000); formación de terapeutas familiares (A. Rodríguez y Bedoya, 2020); virtudes y capacidades profesionales (Ceberio, 2013); competencias de terapeutas familiares (Chao & Lou, 2018); escala de práctica sistémica, supervisión y competencias (Butler et al., 2020; Canevaro et al, 2017; Navarro & Sánchez, 2015).

Rober (2021), por su parte, aclara que el trabajo en la persona del terapeuta es de carácter introspectivo, en el cual se toma conciencia y se reflexiona sobre aspectos individuales, familiares, entre otros que pueden generar compromiso en el funcionamiento profesional. Agrega que este análisis puede ser retrospectivo, usualmente conectado a la familia de origen, ya que, parafraseando a Russon y Carneiro (2016), cuanto más conectados están los profesionales con su propio desafío de la vida y las relaciones personales, más se tienen disponibles para enriquecer y profundizar la sabiduría, sensibilidad e intuición de su desempeño profesional (p. 94).

Indican los autores en mención que este tipo de procesos implica acompañamiento de supervisión, vinculado en el entrenamiento de autosupervisión del terapeuta, en el que la conversación interna se concibe central, en tanto permite la flexibilidad cognitiva y autoreflexiva del terapeuta en formación, al entender la necesidad de concebir personas, familias y supervisores, quienes, mediante sus narrativas de vida, procesos formativos y motivación, iluminan prácticas y

estilos para dinamizar aprendizajes significativos, lo cuales, más allá de las teorías, posibilitan comprender y entender los desafíos y afrontamientos que incluye la formación de terapeutas familiares.

Método

La investigación realizada fue de corte cualitativo, al presentar “una clara ruta a seguir para realizar investigación cualitativa aplicada con rigor técnico-metodológico en el campo de las ciencias sociales, orientada a comprender, explicar e interpretar el complejo y convulsionado entramado social que caracteriza a la sociedad moderna” (Trujillo et al., 2019, p. 10); procesos que facilitan el análisis y la interpretación de la realidad humano-social, al posibilitar significados y sentidos que operan en personas, familias y contextos; “enfoque global y flexible, en donde se establece una relación directa entre el observador y el observado, logrando la construcción total del fenómeno” (Trujillo et al., 2019, p.23). La investigación compartió un enfoque interpretativo (hermenéutico), al incluir el análisis, significados y sentidos a partir de experiencias vinculadas al proceso formativo, conducente a la descripción e interpretación de experiencias y significados (Fuster, 2019). En armonía, se vinculó la metodología del análisis de contenido (AC), al facilitar un análisis riguroso, cuidadoso y profundo de la información (Ruíz, 2012).

En este contexto, los objetivos de la investigación se vincularon con la identificación de aprendizajes significativos adquiridos durante el proceso formativo de terapeutas familiares, facilitando además el análisis de metacompetencias; este artículo, particularmente, se fundamentó en el primer objetivo. Además, la investigación fue realizada por dos docentes terapeutas de familia de la Universidad Católica Luis Amigó, adscritos al grupo de investigación Familia, Desarrollo y Calidad de Vida, al cual se vincularon dos profesionales externos, graduados de la misma universidad, y un estudiante auxiliar, adscrito a la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la misma entidad.

La investigación reunió información de cinco cohortes de estudiantes de la Especialización en Terapia Familiar de la Universidad Católica Luis Amigó, entre los años 2018-2020 (Cohortes 9, 10, 11, 12 y 13). Para la obtención de información, se hizo uso la modalidad documental, a través de 61 registros diligenciados por los estudiantes, una vez finalizado el primer nivel del curso

de formación en intervención terapéutica. El diligenciamiento de registros se realizó previo consentimiento para fines académicos e investigativos. Cada registro corresponde a una guía de reflexiva compuesta por nueve preguntas abiertas, vinculadas a logros, teorías y herramientas metodológicas del proceso formativo, a las cuales se vincularon aspectos emocionales, retos y aspectos a mejorar, mediados por procesos de autoobservación propios del curso, además de incluir el reconocimiento de la historia personal, el desarrollo de habilidades de observación y de intervención terapéutica.

Con respecto a las características sociodemográficas de los participantes, 54 de ellos fueron de sexo femenino, 7 del sexo masculino; sus edades oscilaron entre 21 y 45 años, residentes en la ciudad de Medellín o en alguno de sus corregimientos; la mayoría en ejercicio desde su profesión de base: psicología, trabajo social, desarrollo familiar. La elección de las guías para el proceso investigativo se hizo de manera aleatoria, con un único criterio de inclusión: estar totalmente diligenciadas, con un tiempo prudencial para su desarrollo por parte de los estudiantes y la posibilidad de socializar algunas de las respuestas desde la dinámica grupal.

En vínculo con la metodología del estudio (análisis de contenido), el proceso de organización y análisis de información habilitó cuatro etapas: *la primera*, relacionada con el desarrollo del instrumento de investigación (Guía reflexiva), la cual incluyó preguntas abiertas, que ayudaron al estudiante a reflexionar sobre su experiencia. *La segunda* etapa, incluyó la organización de información, correspondiente al proceso de transcripción y codificación. Finalmente, la información fue agrupada por categorías (metacompetencias, reflexividad y aprendizajes significativos) y subcategorías. Con respecto a esta última, se dividió en tres subcategorías: aprendizajes significativos desde el ser, saber y hacer. Luego, se dio paso a *la tercera etapa* (análisis de la información), mediada por un análisis interpretativo-reinterpretativo, generador de sentidos y significados, afines a los intereses de la investigación. Acorde con este proceso, se hizo uso de mapas de contenido y matrices de análisis que ayudaron a generar la triangulación de información, especialmente entre datos (Unidades de significado), autores y categorías de análisis. Proceso que, a su vez, estuvo acompañado de revisiones bibliográficas y cibergráficas en bases de datos como Ebsco, Scopus, Redalyc, Dialnet, Scielo, Google Académico; aspecto que contribuyó en la obtención final de resultados y escritura (*Cuarta etapa*).

Es pertinente aclarar que el estudio se focalizó en estudiantes en formación de terapia familiar de la Universidad Católica Luis Amigó, acorde con los intereses expresados en apartados interiores; no obstante, los resultados se espera que sean de utilidad para universidades locales, nacionales e internacionales con programas de formación en terapia familiar.

Resultados²

Este apartado se recreó mediante procesos de análisis entre categorías del estudio; aprendizajes/aprendizajes significativos/terapia familiar, en articulación con las fuentes primarias de información (estudiantes participantes). El apartado relaciona, al respecto, resultados vinculados con el ser, saber y saber hacer del estudiante en formación de terapia familiar.

Aprendizajes significativos en el ser

Lo individual, lo familiar como punto de convergencia al cambio. Al respecto, los estudiantes vincularon *experiencias de vida*, conectadas con su *realidad personal y familiar*, transversales al proceso, las cuales avizoraron puntos de referencia para el cambio; aspecto que indujo a un nivel alto de *reflexividad*, en vínculo con *legados familiares, patrones y normas*. “Contemplar mi sistema familiar y reconocer los mandatos que nos han permeado, los patrones que hemos recibido, los que hemos procurado romper, los logros, las hazañas, las metas, las perspectivas heredadas, que han influido en mi visión del mundo” (E54). En referencia con el trabajo personal, se generaron algunas descripciones relacionadas con el *trabajo personal*, desde el *compromiso consigo mismo y el proceso formativo*: “el encuentro del self propio con el de mis compañeros, un encuentro de almas que nos ha permitido vincularnos profesionalmente, transversalizado por las diferentes historias de vida (...) de pura sanación y alimentación profesional” (E24).

En sintonía, los estudiantes vincularon, como un aspecto central de su formación, las

² En el proceso de codificación de información se usó la letra E, para representar a los estudiantes participantes, y un número de seguimiento para relacionar las guías reflexivas diligenciadas. Ej. (E52).

narrativas de vida; compartir historias desde un encuentro respetuoso con los compañeros, desde un proceso valorativo y de oportunidad al cambio: “Compartir mi historia sin sentir temor a ser juzgado, darme la oportunidad de que otras personas conozcan mi esencia y mis raíces, en la misma medida puedo darme la oportunidad de conocer a otras personas de forma profunda” (E60). En vínculo con lo expuesto, los estudiante introdujeron *la reflexividad interior y profesional, la cual incluye* procesos de autoobservación, introspección, autodescubrimiento, autoevaluación y autorreconocimiento, que configuran no solo un contexto de *aprendizajes significativos* con orientación al cambio, sino que representan un ejercicio consciente, reflexivo, constante, como bien lo evidencian los siguientes testimonios: “El autorreconocimiento de las fortalezas y debilidades” (E12); “El proceso autorreflexivo ha generado en mí el deseo de continuar con un crecimiento personal, recogiendo saberes y conocimientos, base fundamental para el proceso personal y profesional” (E7).

Lo anterior, contrasta con un proceso formativo-reflexivo, articulado con adquisición de conocimientos, mediado por experiencias personales, familiares y sociales. Esto, mediado por *aprendizajes significativo-críticos*, que acorde con las perspectivas de los estudiantes incluyen un contexto para reencontrarse con experiencias del pasado y el presente, idóneo para reparar y sanar. “Conocerme, identificar aspectos de mi familia que han incidido en mí tanto en forma positiva como negativa y pensar qué hacer con eso que he aprendido de ellos” (E3); “Reconocer que a pesar de las dificultades siempre existen soluciones”. (E42). Así, cada experiencia positiva o negativa en el marco del proceso formativo, permite un reencuentro personal-profesional, en aras de reflexionar y dinamizar el cambio.

Aprendizajes significativos en el saber

El trabajo en equipo, un escenario por explorar. Al respecto, los estudiantes admitieron que, si bien los conocimientos constituyen una pieza clave en su proceso formativo como futuros terapeutas de familia, también lo son los vínculos y relaciones colaborativas entre compañeros, con los cuales generan camaradería, conocen sus historias, además de proveerles nuevos conocimientos que tributan significativamente a su vida personal y profesional: “Comprender que

cada compañero puede aportar a mi proceso personal y profesional, a partir de su particularidad, creencias, profesión y estilo” (E4).

Lo anterior, deja claro que el trabajo colaborativo y de respeto con los compañeros de formación se concibe esencial en un proceso formativo como futuros terapeutas familiares, al aportar formas, estilos y experiencias que diversifican el acompañamiento familiar. En este escenario de aprendizajes de los estudiantes se relaciona un *proceso reflexivo frente a las concepciones teóricas y metodológicas* que guían el plan de estudios, al cual se enlazan intereses complementarios articulados con experiencias personales, familiares, sociales y profesionales que facilitan la intervención profesional: “he afianzado conceptualización teórica y tener más confianza a la hora de llevarlo a la práctica” (E5).

De otro lado, acorde con el enfoque teórico *pensamiento sistémico*, eje transversal del proceso formativo, algunos estudiantes identificaron dificultad para adoptar un cambio de paradigma, en virtud de su pensamiento tradicional, y perspectiva lineal de la realidad; no obstante, reconocieron la trascendencia e impacto del aporte del pensamiento sistémico en su vida personal y profesional, visto como un enfoque generador de principios y métodos que pueden operativizar en un contexto de intervención profesional con familias: “Realizar el ejercicio de cambio de pensamiento lineal o estar en ese proceso hacia el pensamiento sistémico e integrar conceptos” (E11). En sintonía, *los conocimientos previos y nuevos* se concibieron esenciales en el proceso formativo, conectado este con las realidades individuales y familiares: “Fortalecer mis conocimientos al adquirir cimientos teóricos sólidos que me permitan definir desde que lugar o teoría estoy fundamentada para realizar mis intervenciones” (E60).

Finalmente, los estudiantes privilegian *los procesos de cualificación profesional*, básicos para las prácticas de intervención desde su disciplina de base: psicología, trabajo social o desarrollo familiar, al aportar aspectos teóricos y metodológicos, además de proveer aprendizajes, conocimientos y experiencias de vida que conectan su existencia como personas y profesionales: “La confianza para iniciar una nueva experiencia que no solo enriquece mi ámbito laboral, sino al igual el personal, que promueve un cambio en mi vida” (E33).

Aprendizajes significativos en el hacer

Coconstruir y responsabilizarse con las familias. El campo de actuaciones desde el *hacer*, del proceso formativo en terapia familiar, habilita aprendizajes significativos, los cuales configuran el compromiso ético y humano con las familias, regulador de perspectivas prejuiciosas en un contexto de intervención. En este sentido, se generó un llamado a acompañar y a construir con las familias frente a sus situaciones de tensión o crisis: “Como terapeuta debo desarrollar la capacidad coconstruir con la familia” (E51). De esta manera, los estudiantes configuraron aspectos reflexivos en el marco de sus actuaciones futuras con las familias, destacando el profesionalismo, respeto y compromiso orientado al cambio: “Comprender la responsabilidad que como terapeuta se tiene para abordar familias que nos depositan su confianza, con la esperanza de que con nuestro profesionalismo sepamos llevar y conducir cambios en su dinámica” (E49).

Al respecto, el proceso formativo en terapia familiar habilita competencias que ayudan a tener una mirada en apertura de las familias, desde un abordaje integral y de bienestar: “el enfoque sistémico nos permite una mayor comprensión de la realidad que la familia vive porque, nos propone involucrar todos los integrantes del sistema como parte de un todo” (E49).

En este contexto, *teorías, técnicas y estrategias de intervención*, con apropiación desde el pensamiento sistémico, se convierten en ejes articuladores de aprendizajes significativos, como bien lo representaron 51 estudiantes, dejando claro que aún les cuesta generar un cambio de paradigma, dada su formación inicial con otros paradigmas distintos a la sistémica: “Dar un giro en la mirada, apostándolo al nuevo conocimiento, *aportando* mi práctica profesional para leer la realidad de otra manera a como lo venía haciendo, que era absolutamente lineal y cargada de prejuicios” (E39). Así, una *escucha atenta, saber preguntar* desde una fundamentación sistémica, *lograr conexión y empatía con las familias*, se convierten en *aprendizajes significativos*, en la mediada que aportan al crecimiento personal y familiar; constituyéndose, a su vez, en retos importantes: “escuchar historias alternativas para reformular el problema que las familias traen inicialmente a consulta” (E34).

A lo anterior, los estudiantes relacionan aspectos éticos, el compromiso y la responsabilidad con las familias; elementos que transitan como ejes centrales de su formación: “Comprender que cada familia es un mundo aparte y mi sentido de responsabilidad para abordar

ese mundo debe ser superior a cualquier sistema, institución, necesidad o creencia personal” (E46). A estas posibilidades de aprendizaje se articula la *reflexividad profesional*, vista como eje transversal al proceso formativo, vinculada al *hacer*, con una variante que incluye el *ser profesional*, al favorecer procesos de introspección personal, fundamental en su ejercicio; perspectiva que compartieron 48 estudiantes: “A reconocermé como profesional en construcción” (E17). Acciones, además, mediadas por *procesos de autoobservación y cambio*, como bien lo describe el siguiente testimonio “Implementar la *autoobservación* el cómo me veo y el cómo me siento en la situación terapéutica” (E11). En este contexto de adquisición de aprendizajes significativos, los estudiantes destacan el *Trabajo colaborativo y el estilo personal*, al recrear la necesidad de hacer y coconstruir con otros profesionales, desde una apuesta colaborativa e interdisciplinar: “Encontrar el trabajo en equipo una herramienta de trabajo que facilita y sirve de apoyo en la intervención” (E16).

Discusión

El análisis de este apartado interroga los aprendizajes significativos, habilitados y por habilitar, en el marco de un proceso formativo en terapia familiar; en este contexto, las perspectivas teóricas y estudios en el tema, si bien dinamizan procesos reflexivos en términos de aprendizajes, esta investigación avizora horizontes de sentido para develar el surgimiento *de aprendizajes significativos* en un contexto amplio y complejo como la terapia familiar, mediado por personas, teorías, técnicas y estrategias de intervención. Aspectos que trascienden las perspectivas teóricas adscritas a la concepción del aprendizaje, en tanto vincula procesos cognitivos, afectivos, relacionales, comunicacionales, autoobservación y la autoreflexividad del terapeuta en formación. En otras palabras, se alude a la adquisición de metaaprendizaje para la vida, que, en articulación a un proceso formativo en terapia familiar, promueve e incita a estudiantes, supervisores, terapeutas en formación y terapeutas en ejercicio a un análisis constante de *su ser, hacer y saber hacer*.

Articulación de aprendizajes significativos desde el *ser*, *el saber* y *el hacer*

En atención a los resultados, se recrean puntos de convergencia, en donde el *ser* persona y

profesional se conjuga con aspectos del *saber* y el *hacer*, como marcos confrontativos y de aprendizaje mediados por apuestas reflexivas en el orden personal, familiar, social y profesional; “provocar la práctica reflexiva, responsable, fundamentada y coherente que lleve a cada profesional al encuentro con su propio estilo” (A. Rodríguez Bustamante et al., 2019, p. 95); estilo profesional que no dista de elementos éticos y humanos, considerados transversales en el proceso, y que van más allá de los aspectos teóricos y/o metodológicos; “Formarse como terapeuta va más allá de la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos teóricos” (A. Rodríguez Bustamante et al., 2019, p. 98). De este modo, el conocimiento vinculado al saber y al aprehender representa un interés particular en los estudiantes, en donde los aprendizajes no solo provienen de las teorías, incluyen saberes y conocimientos de compañeros de formación: “Enriquecerme del aprendizaje con ellos, aprender de sus experiencias y afianzar conocimientos” (E11).

La formación terapeuta ayuda en este contexto a un cambio del hábito de enfocarse en la naturaleza del individuo, y pasar a la relación entre personas, como fuentes primarias de observación, en donde las pantallas de visualización unidireccionales, la supervisión en vivo y revisión de grabaciones de video ayudan a potenciar el proceso interaccional, comprensivo y ético entre familia y terapeuta (Sutton et al., 2019); “la confianza de ejercer de una manera realmente ética” (E24).

Shipman y Martin (2019) agregan, frente a estas tesis, que se requiere además transparencia y autoreflexión sobre las identidades del terapeuta y del cliente, a tenor de afectar la relación terapéutica: navego con cuidado por los límites respetuosos entre mis clientes y yo, en un esfuerzo por proteger la relación terapéutica y evitar cualquier riesgo de explotación o menoscabo en mi actividad profesional (p. 9); aspecto que se hace visible en el siguiente testimonio “Aprender a entender el contexto de donde viene cada familia a mirar su problemática sin prejuizgamientos” (E53). En vínculo con estas perspectivas teóricas y metodológicas, los estudiantes dejan claro que los contenidos teóricos en el marco de un proceso formativo son necesarios; no obstante, destacan la importancia de espacios de humanización, encuentro y relacionamiento con el otro y con sus propias experiencias de vida, observados como marcos de referencia para revisar actitudes y comportamientos.

Lo anterior, en palabras de Marín (2019), implica un aprendizaje *significativo crítico*, al cual se vincula un componente reflexivo y de curiosidad, “una posición de curiosidad, permite

identificar dos dominios: uno narrativo que focaliza el análisis del discurso y concepciones de mundo, y un dominio autorreferencial, reflexivo que focaliza las experiencias autopoiéticas de los sistemas humanos” (Páez-Cala, 2019, p. 218). Acorde con el contexto reflexivo, aclara la autora, que este es generador de construcciones y conocimientos de segundo orden; en otras palabras, se adquiere una plataforma de autoobservación, introspección que induce a instaurar cambios si se consideran idóneos, en armonía con un contexto de bienestar, como bien lo describe este testimonio vinculado a la experiencia personal:

Ver mi historia de vida de una manera diferente entender que quienes participan me dejaron un aprendizaje de vida, lo que a su vez me ha llevado a desarrollar la empatía, el ponerme en el lugar del otro no solo desde mi núcleo familiar, sino de la familia a la que estoy abordando. (E52)

Con respecto a estas perspectivas, se observa cómo los aprendizajes significativos, en el marco del proceso formativo en terapia familiar, trascienden las perspectivas teóricas y/o metodológicas (*saber-hacer*), tan propias del paradigma tradicional de la educación, para conjugarse en el *ser*; factor dinamizador de apuestas reflexivas, capacidad de asombro, curiosidad, crecimiento y nuevos descubrimientos en el contexto personal, familiar y social, “se aprende aquello que se descubre” (L. Rodríguez, 2011, p.30). Ante esto, Ausubel (2002) indica que, ante un conductismo imperante en la época, se considera el *aprendizaje significativo* como vía a un modelo de enseñanza-aprendizaje representado en el descubrimiento.

Comprender que el aprendizaje es un proceso que requiere esfuerzo, dedicación, entrega y compromiso. He logrado darme cuenta de que hay muchas cosas que debo permitir que atraviesen mi experiencia, para poder ponerlas en práctica en el ejercicio profesional, pero no solo desde la teoría. (E41)

De este modo, los procesos formativos en terapia familiar deben posibilitar competencias teóricas, metodológicas y epistemológicas, que avalen el *ser*, el *hacer* y *saber* hacer profesional, acercándose más a la concepción de un proceso formativo integral, que además de formar genere humanidad (Ceberio et al., 2000); aspectos complejos que, en el contexto del *aprendizaje significativo*, implican “comprensión, transferencia, capacidad de explicar, describir, enfrentar situaciones nuevas” (Moreira, 2012, p. 41). Este asunto, además, se materializa en este testimonio: “Mi *descubrir*, el *reconocerme* tan amplia, el no juzgarme ni sentirme triste de tantas situaciones

duras, sino verlas como muestras de los mejores aprendizajes” (E24). Y es en ese proceso exploratorio, de reencuentro con las experiencias de vida, en donde emergen meta-aprendizajes; es decir, los estudiantes de terapia familiar adquieren no solo una connotación de saber o un conocimiento, sino que dimensionan una impronta en la realidad del educando, la cual transversaliza su existencia, para convertirlo en un aprendizaje para la vida, mediado por *procesos autoreflexivos*: “He aprendido a trabajar en mi autorreflexión” (E50); “autoexigirme y ver el compromiso, disciplina, consciencia y la responsabilidad con la que lo estoy haciendo” (E51).

Schön (1982, 1992), al respecto, indica que quien no se interroga a sí mismo frente a su accionar, desde un aspecto ético, difícilmente puede generar en otros cuestionamientos sobre sus vidas, con la posibilidad de ampliar conversaciones desde el contexto de la supervisión, las clases y la práctica terapéutica (Shipman & Martin, 2019). Ceberio, (2013) en complementariedad, refiere que “Todos poseemos, un flanco de virtudes y capacidades” (p. 12), sin deslegitimar las limitaciones humanas, sobre las cuales se debe atender un proceso reflexivo, conducente a cambios cognoscitivos susceptibles de significado individual, familiar y social (Ausubel, 1976). De acuerdo con el autor, los estudiantes no parten de cero en su proceso formativo, sino que vinculan experiencias previas y conocimientos, los cuales condicionan los nuevos aprendizajes; en este sentido, hay un aprovechando superior que puede ser significativo en su vida.

En sintonía con estas perspectivas, el rol del docente es facilitar estrategias y técnicas adecuadas para generar interacción entre contenidos y elementos relevantes en la estructura cognitiva, denominados *subsumidores*, bajo la presencia de ideas, conceptos y proposiciones claras en el aprendiz, lo cual dota de significado a ese nuevo contenido en dicha interacción (Moreira, 2000); atribución de significados que solo es posible a través de un aprendizaje visto como proceso y final del mismo. Así, desde el proceso formativo de terapeutas familiares, este tipo de ideas equivalen a “Crear un nuevo estilo terapéutico tener una visión más integral del ser en forma sistémica, verme a través de otros resignificar a mi familia” (E30). Perspectivas que, de acuerdo con M. Rodríguez (2011), requieren de predisposición para aprender “El aprendiz no puede ser un receptor pasivo; muy al contrario, debe hacer uso de los significados que ya internalizó, de modo que pueda captar los significados que los materiales educativos le ofrecen” (p. 33); de esta, manera el estudiante de terapia familiar organiza su conocimiento, realiza construcción de significados y conceptualizaciones que le llevan a reflexionar aspectos personales, familiares, entre otros, con

incidencia particular en su dinámica formativa.

En referencia con lo expuesto, los estudiantes de terapia familiar, frente a estos desafíos, incluyen apuestas de afrontamiento a situaciones de su vida personal y familiar que transitan en la realidad formativa; de esta manera, dinamizan procesos visibilizatorios mediados por *apuestas reflexivas* que no solo le otorgan la posibilidad de aprender, sino también de confrontar y resolver situaciones anquilosadas del pasado; “El hacer un proceso personal continuo que me permita la aceptación de mis propias limitaciones a la hora de abordar un proceso o familia con la responsabilidad y compromiso que cada uno requiere” (E46). Parafraseando a Rober (2017), los terapeutas necesitan de introspección y autorreflexión para ser efectivos, conducente a un compromiso reflexivo crítico consigo mismo, para operar con las familias desde un marco ético y humanizante; acorde con una práctica reflexiva, responsable y relacional que se conjuga con el estilo profesional. En vínculo con esta tesis, A. Rodríguez Bustamante et al. (2019) plantean:

Bajo idea del reconocimiento del sufrimiento y a la vez del poder que tienen las relaciones, emociones y la complejidad del ser, se complementa con la posibilidad de tramitar, trascender, superar, o modificar el malestar vivido en la relación con otros, particularmente esos “otros” considerados partes del mismo ser: la familia. (p. 91)

Aclaran los autores que las competencias formativas, de entrenamiento, cobran importancia epistemológica, teórica y práctica, “que se conjugan con las habilidades hacia la comprensión del self del terapeuta” (A. Rodríguez Bustamante et al., 2019, p. 91), en donde el ejercicio de entrenamiento integra autodescubrimiento y habilidades, las cuales incluyen temores del estudiante, que precisan ser transitadas para bienestar propio y de las familias: “desligarme de afanes, dolores y cicatrices para poder ver al otro no tan ajeno y de una forma más relacional” (E24). Moreira (2012), en este punto, retoma a Piaget desde una óptica del aprendizaje en el contexto educativo: “el sujeto aprende, o construye nuevos esquemas, desde los esquemas ya construidos” (p. 54). En otras palabras, el estudiante de terapia familiar no solo tiene la facultad de aprender de sus propias narrativas de vida, sino que genera, a su vez, nuevas posibilidades de transformación y cambio, a partir de sus experiencias previas:

El aprendizaje significativo se caracteriza por la interacción entre conocimientos previos y conocimientos nuevos y que esa interacción es no literal y no arbitraria. En ese proceso, los nuevos conocimientos adquieren significado para el sujeto y los conocimientos previos

adquieren nuevos significados o mayor estabilidad cognitiva. (Moreira, 2012, p. 30)

Indica el autor que el *conocimiento previo*, puede ser interpretado como un esquema de asimilación, un constructo personal o un modelo mental. L. Rodríguez (2011) considera que:

El *aprendizaje significativo* supone cuestionamiento y requiere la implicación personal de quien aprende, es decir, una *actitud reflexiva* hacia el propio proceso y el contenido objeto de aprendizaje tendiente: a qué queremos aprender, por qué y para qué aprenderlo significativamente. (p. 34)

Se puede concluir que el *aprendizaje significativo* habita y se dimensiona desde el *ser*, al recrear aperturas interaccionales y de construcción con los otros, y retomar experiencias de vida, que se vinculan con los demás, con quienes también se aprende, generando una bidireccionalidad que conecta la existencia. Contexto que precisa de escenarios de acción o actuación, para el *hacer*, al aplicar lo aprendido, colocándolo al servicio de sí mismo y los demás; aspecto que le da un significado humanizante. Así las cosas, desde un proceso formativo y profesional, como la terapia familiar, se ayuda a las familias a encontrar patrones de comportamiento, identificando causas, conducentes a mejorar su situación (Varghese et al., 2020).

De esta manera, no podrían estar desprovistos los conocimientos (*el saber*), que como se ha planteado anteriormente se convierten en un elemento transversal de la realidad que provee habilidad, creatividad e ingenio para transformarla; competencia que, a su vez, genera aperturas para recrear niveles de reflexividad puesta al servicio de sí mismo y de los demás; lo cual, según Villada (2007), constituye uno de los desafíos vitales de la educación contemporánea: “Que las personas se eduquen no solo para dar respuesta al entorno y a las condiciones socioeconómicas de producción, sino también para gestionar su auto-realización, a través de la planeación y vivencia de un proyecto ético de vida” (p. 21).

De acuerdo con el autor en mención, la educación desde sus intereses misionales prepara y forma para la vida, incorporando un carácter moral, afectivo y social, articulando aspectos cognoscitivos y científicos, sin ser los únicos objetivos por priorizar. Desafíos vitales que recrean aperturas para aprender de otros, mediadas por un encuentro humano, relacional; en otras palabras, un encuentro de sentidos que conecta el ser, el saber y el hacer del estudiante en formación; lo que finalmente se traduce en un meta-aprendizaje para la vida, orientado al bienestar de sí mismo y las familias: “hay historias que son invisibles a los ojos, pero que son vistas con el corazón, aquellas

que se tejen en la alteridad y que frecuentemente son las que permiten enfrentar la adversidad con la ayuda de otros” (Viveros, 2015, p. 10).

Los aspectos mencionados son contundentes en la realidad de los estudiantes, al hacer consciente la dignidad, la inclusión, el respeto y el compromiso por sus compañeros y sus historias; paisajes que, a su vez, recrean cercanía, proximidad de un *nosotros* que conecta intereses y experiencias para la vida: “El compartir el espacio con los compañeros me permitió abrir mis posibilidades desde sus intervenciones, recoger elementos nombrados que no había tenido en cuenta” (E57). L. Rodríguez (2009) refiere que este tipo de meta-aprendizaje favorece aspectos comprensivos del conocimiento, facilitando la construcción del aprendizaje significativo: “El que aprende puede analizar su propio proceso (...) y, con ello, mejorarlo” (p. 23), lo cual incluye “La formación profesional desde la diversidad de pensamientos y estilos propios de abordar las situaciones planteadas” (E57).

En vínculo con estas perspectivas teóricas y metodológicas que orientan la formación de especialistas en terapia familiar, se articulan los procesos de *autoobservación* y *las prácticas reflexivas*. Los estudiantes, al respecto, generan conciencia sobre su realidad individual, sedimentada por procesos reflexivos recurrentes, en virtud del compromiso ético y humano que recrean las familias para su intervención, lo cual plantea procesos de autoobservación y vigilancia personal y familiar, especialmente de asuntos pasados no resueltos, que limitan un ejercicio profesional idóneo y responsable; en este sentido, parafraseando a Rober (2017), el método presta especial atención a la autorreflexión, y tiene como concepto central la conversación interna, que ayuda a los alumnos a desarrollar experiencias para convertirse en terapeutas más flexibles y eficaces” (p. 487). Tránsito que, de acuerdo con Páez-Cala (2019), “implica un auto -observarse, posicionarse en una lógica reflexiva frente a las tendencias, intereses, sesgos, constructos mentales y actitudes” (p. 221), y que en palabras de uno de los participantes requiere: “implementar la autoobservación el cómo me veo y el cómo me siento en la situación terapéutica” (E11).

Así mismo, este proceso de autoobservación, según Páez-Cala (2019), conlleva una responsabilidad ética y relacional consigo mismo y con las familias; “El agente de acompañamiento familiar es parte del proceso, e incide en el mismo, de allí el concepto de responsabilidad relacional” (p. 224). En consonancia con esto, los testimonios de los participantes destacan “la importancia del respeto y compromiso al trabajar con las familias” (E41), y la

posibilidad de “identificar situaciones a nivel familiar que resuenan (...) para hacerlas conscientes” (E56).

Autores como A. Rodríguez Bustamante et al. (2019), plantean que todo sistema terapéutico incluye la oportunidad de “autoobservar-se, crecer y aprender, [y] reflexionar” (p. 98), en este caso, el sistema está conformado por estudiante, terapeuta y la familia, todos inmersos en un proceso de aprendizaje significativo que implica “comprensión, transferencia, capacidad de explicar, describir, enfrentar situaciones nuevas” (Moreira, 2012, p. 41). De acuerdo con estas ideas, puede afirmarse que los procesos de autoobservación posibilitan la resignificación de experiencias de vida, a partir de la posibilidad de curar y sanar aspectos del pasado, necesarios para dinamizar el presente y el futuro.

A propósito de experiencias y narrativas de vida, Schlippe y Schweitzer (2003) confirman su constancia y recurrencia en la existencia humana: “La realidad está formada únicamente por relatos; sobre esto hablan los seres humanos” (p. 45). Intereses que se conjugan con la oportunidad de autodescubrimiento, relacionada con características, destrezas y emociones, las cuales, según A. Rodríguez Bustamante et al. (2019), “emergen, develando historias o agudezas del sí mismo” (p. 92); “como tal, es pertinente hacer un trabajo que le permita reconocerse desde sus emociones, cogniciones, historias y contexto social y cultural” (p. 99).

En otras palabras, permite “crecimiento profesional, personal, [evitando] caer en un activismo en un hacer por hacer para hacer desde el ser, [con disposición] a generar conexión con otras historias de vida para generar *aprendizajes significativos*” (E24). Esto responde a una actitud activa y de seguimiento por parte del educando, que posibilita la integración de significados a la estructura cognitiva, mediada por motivaciones, intereses y predisposición constante (A. Rodríguez Bustamante et al., 2019; A. Rodríguez & Bedoya, 2020; Ballester, 2014; L. Rodríguez, 2009).

Ahora bien, en un contexto de reflexividad teórica y metodológica, los estudiantes generan *tránsitos fronterizos desde el paradigma lineal al sistémico*, en donde los asuntos teóricos son considerados medulares en un proceso formativo; no obstante, resulta complejo generar un cambio de paradigma, en tanto las percepciones y formas de entender la realidad humana y social están cimentadas en la formación de base profesional, usualmente adscritas al pensamiento occidental,

causa-efecto; desafío que, desde el pensamiento sistémico, implica “Comprender al otro como parte fundamental de un sistema, no a verlo de forma individual, a pensar sistémicamente” (E53).

De acuerdo con Garciandía, (2005) “con frecuencia pensamos que nuestro campo de visión es complejo y lo vivenciamos, así, no nos percatamos de los huecos, vacíos o espacios ciegos. No vemos que no vemos” (p. 17); en este contexto, los estudiantes de terapia familiar advierten la necesidad de un paradigma que, además de interrumpir la linealidad en la forma de ver y pensar la realidad, genere la posibilidad de una plataforma activa y de apertura de aprendizajes, que incluya nuevas formas de escribir, explicar y representar la realidad humano-social, siendo el profesional el objeto más cercano de referencia en donde inicia el ejercicio para orientar el cambio, lo cual implica “la reflexión sobre sí mismo” (A. Rodríguez Bustamante et al., 2019, p. 92).

Garciandía (2005) complementa estas ideas al indicar que cuando se dinamiza un estudio con personas, o una sociedad, el profesional está abocado a preguntarse por aspectos que unen y los articulan como un todo; en otras palabras, implica “Comprender cómo las dinámicas circundantes influyen en la forma y la manera de vinculación en el sistema, comprender cómo esta influencia establece relaciones y maneras de actuar” (E27); al respecto “son las situaciones-problema las que dan sentido a los conceptos y que la conceptualización va ocurriendo a medida que el aprendiz va dominando situaciones progresivamente más complejas, dentro de una dialéctica entre conceptos y situaciones” (Moreira, 2012, p. 41).

Así, la formación con enfoque sistémico facilita “Observar las relaciones, conversación e interacciones desde otros lugares, buscar otros panoramas diferentes a la situación presentada por la familia y a observar el todo” (E61); lo cual, de acuerdo con Sánchez y Escobar (2009), permite “Utilizarnos a nosotros mismos, es decir recurrir conscientemente a nuestros pensamientos y emociones para participar con los consultantes, en la elaboración de significados y opciones alternas para la acción y el cambio” (p. 51). En esta línea, el estudiante de terapia familiar tiene la potestad de reconocer los alcances y fortalezas del enfoque sistémico en su vida personal y profesional, haciéndolo relevante en su existencia; se adquiere conocimiento al relacionar información significativa en la estructura cognitiva, de manera conectada y coherente (Ausubel y Novak, como se cita en Ballester, 2014). Unido a estas perspectivas, el pensamiento sistémico dimensiona procesos reflexivos que conectan la existencia (ser) con el saber (aprehender) y el hacer (ejercicio profesional) en escenarios de apertura; en otras palabras, una invitación a “que la

gente desarrolle cualidades que le ayuden a volverse más humana, y que realice los cambios necesarios para lograr este objetivo” (Satir, 1995, p.170); aspecto fundamental que, según la autora, tributa a los aprendizajes de vida, transversalizados por emociones, pensamientos y conductas.

Finalmente, a partir de estas premisas teóricas y metodológicas, articuladas con el análisis de procesos formativos en terapia familiar, estos programas requieren habilidades y competencias personales y profesionales al servicio de las familias, sin olvidar que este tipo de escenarios son generadores de reflexividad en el self del terapeuta, desde la atribución de sentidos y significados que pueden derivar en su bienestar, a partir de procesos confrontativos de su vida personal, familiar y social; interés particular en este tipo de programas. Propósitos que llevan aunados la adquisición de herramientas teóricas-metodológicas y aprendizajes significativos, impregnados de emociones, retos y dificultades, generadoras de sentido para sí mismo y las familias.

Conclusiones

Los procesos de *aprendizaje significativo* en terapia familiar constituyen un contexto privilegiado para reflexionar el ejercicio profesional y resignificar historias y narrativas de vida del estudiante; siendo, a su vez, un contexto idóneo para sanar y reparar, que además de verse como un aspecto ético, se convierte en un compromiso de vida para sí mismo y las familias que interviene. Al respecto, el trabajo colaborativo, entre compañeros, las teorías, técnicas e instrumentos de formación en general, si bien potencializan el *saber* y el *hacer* profesional, son vistas por los estudiantes como dimensiones complementarias al *ser* del profesional y a la existencia humana; en otras palabras, se observa un proceso articulado entre el ser, hacer y saber profesional, desde el cual el estudiante confronta, describe y explica su realidad como persona y estudiante; factor que lleva implícito un *trabajo introspectivo, de autoobservación* y de *encuentro consigo mismo*.

Acorde con estos intereses, la sistémica, como enfoque sobre el cual se dimensiona el proceso formativo del programa de Terapia Familiar, dinamiza aperturas para que el estudiante amplíe el marco de lectura de la realidad personal y familiar, facilitando un encuentro de subjetividades-intersubjetividades, lo que indudablemente convoca aprendizajes significativos

para la vida, en tanto lo que se debe privilegiar no es para el desempeño académico o profesional, sino para la formación integral. En armonía con este desafío, los *aprendizajes significativos* incluyen apuestas relacionales, trabajo cooperativo, de amistad y confrontativos a partir de las subjetividades humanas, pieza clave de este proceso, en donde las historias, al calor de una reflexividad respetuosa y empática con el(los) otro(s), posibilitan encuentros de sentidos y significados para revisar, analizar y generar aperturas al cambio.

Por su parte, *las familias*, interés particular del estudiante en formación, recrean escenarios de respeto y compromiso, mediados por procesos de autodescubrimiento; es decir, el encuentro con habilidades, emociones y sentimientos que emergen a partir de sus propias historias, las cuales precisan de revisión y ajuste. Los *aprendizajes significativos*, en este orden, proveen no solo competencias teóricas (saber hacer), sino también humanas, que colocan al estudiante en apertura reflexiva para intervenir a las familias en contextos de bienestar.

Al respecto, la perspectiva sistémica, eje transversal del proceso formativo de la Especialización en Terapia Familiar, es generadora de aperturas teóricas y metodológicas que ayudan al estudiante a recrear *aprendizajes significativos*, en donde la consigna no es desarticular conocimientos previos, o enfoques o paradigmas del pasado, sino que busca, por el contrario, conjuntar voluntades, interacciones, vínculos, nexos y pautas para resignificar las experiencias de vida, sanar y reparar, posibilitando equilibrios que se ajusten a las dinámicas humanas actuales, en términos de bienestar. De esta manera, los aprendizajes que alguna vez operaron en los discursos formativos tradicionalistas, hoy desde la experiencia de los estudiantes, vaticinan un corte humanizante, que se inicia desde la confrontación respetuosa de sus historias o narrativas, haciendo que la apuesta del saber (conocimiento) y el hacer profesional adquieran un perfil menos instrumental, posibilitador de encuentros colaborativos para resignificar sentidos y significados de vida, que se traducen en *aprendizajes significativos*.

Finalmente, es importante indicar que si bien se encontraron algunas investigaciones que ponen de contexto la reflexividad de los procesos formativos en terapia familiar, no existen investigaciones focalizadas en el contexto de los aprendizajes significativos; no obstante, es propio señalar que, aún sin tener como foco de estudio el tema investigado, generan aportes que iluminan la identificación de *aprendizajes significativos* en un contexto de formación profesional en terapia familiar. En este sentido, se hace necesario seguir inquietando en este tipo de investigaciones, al

posibilitar un umbral reflexivo, relacionados con la complejidad que encierran los procesos formativos de terapeutas familiares y el inquietante mundo de los aprendizajes significativos. De esta manera, el estudio se constituye en un texto inspirador para terapeutas en formación y profesionales en acción, en tanto provee elementos que ayudan a dinamizar competencias personales, familiares y profesionales.

Referencias

- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Ballester, A. (2014). Meaningful Learning in Practice [Aprendizaje significativo en la práctica]. *Journal of Education and Human Development*, 3(4), 199-209. <http://jehdnet.com/vol-3-no-4-december-2014-abstract-18-jehd>
- Butler, C., Sheils, E., Lask, J., Joscelyne, T., Pote, H., & Crossley, J. (2020). Measuring competence in systemic practice: development of the 'Systemic Family Practice–Systemic Competency Scale' (SPS) [Medición de la competencia en la práctica sistémica: desarrollo de la 'Escala de Competencia Sistémica de Práctica Familiar Sistémica' (SPS)]. *Journal of Family Therapy*, 42(1), 79-99. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.12251>
- Canevaro, A., Abeliuk, Y., Condeza, M., Escala, M. A., García, G., & Montes, J. (2017). El nacimiento del terapeuta sistémico. El trabajo directo con las familias de origen de los terapeutas en formación. *Redes*, 34, 127-144. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OVyS9LPQcf8J:https://www.re-desdigital.com/index.php/redes/article/download/147/109&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- Carranza, M. del R. (2017). Enseñanza y aprendizaje significativo en una modalidad mixta: percepciones de docentes y estudiantes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 1-25. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.326>
- Ceberio, M. (2013). *También los superhéroes van a terapia*. Herder
- Ceberio, M., Moreno, J., & Des, C. (2000). La formación y el estilo del terapeuta. *Revista Perspectivas Sistémicas*, (60). <http://eqtasis.cl/wp-content/uploads/2021/02/La-formacion-y-el-estilo-del-terapeuta-1.pdf>

- Chao, W., & Lou, Y. (2018). Construction of core competencies for family therapists in Taiwan [Construcción de competencias básicas para terapeutas familiares en Taiwán]. *Journal of Family Therapy*, 40(2), 265-286. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.1220>
- Díaz, F., & Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2ª Ed.). McGraw-hill.
- Ford, M. (1985). Review of Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness by P. N. Johnson-Laird [Revisión de modelos mentales: hacia una ciencia cognitiva del lenguaje, la inferencia y la conciencia por P. N. Johnson-Laird]. *Language*, 61(4), 897-903. <https://doi.org/10.2307/414498>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, F., Fonseca, G., & Concha, L. (2015, septiembre-diciembre). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-26. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.21072>
- Garciandía, J. (2005). *Pensar sistémico: Una introducción al pensamiento Sistémico*. UPB.
- Gil Lujan, K., Montoya Velilla, L., Ocampo Mejía, L. N., Orozco Orozco, L. M., & Pineda González, P. A. (2016, septiembre-diciembre). La metáfora en terapia familiar: autores de referencia, uso y aportes a la práctica terapéutica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (49), 146-163. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/802/1322>
- Limón, G. (2005). *Terapias postmodernas*. Pax.
- Marín, M. (2019). *Principios facilitadores del aprendizaje significativo de Moreira: Una alternativa para la apropiación del territorio escolar* [Tesis pregrado, Universidad de Antioquia]. Archivo digital Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/13827/4/MarinHenaoMaria_2019_PrincipiosAprendizajeSignificativo.pdf
- Medina Uribe, J., Calla Colana, G., & Romero Sánchez, P. (2019). Las teorías de aprendizaje y su evolución adecuada a la necesidad de la conectividad. *Lex*, (23), 378-388. <http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/LEX/article/view/1683>
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Visor.

- Moreira, M. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, (25), 29-56.
<https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10652>
- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado & F. J. Soto (Coords.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Navarro, J., & Sánchez, E. (2015). *El entrenamiento de terapeutas familiares*.
<http://diarium.usal.es/jgongora/files/2015/01/Entrenamiento-terapeutas-fam-1.pdf>
- Novak, J. (1988). *Teoría y práctica de la educación*. Alianza
- Ortiz, D. (2008). *La terapia familiar sistémica*. Universidad Politécnica Salesiana.
https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/6096/1/Terapia%20familiar%20sistemica.pdf?source=post_page-----
- Páez-Cala, M. (2019, mayo-agosto). Intervención sistémica con familias: de la linealidad a la circularidad. *Revista CS*, 28, 207-227. <https://doi.org/10.18046/recs.i28.2629>
- Piaget, J. (1968). *Psicología de la Inteligencia*. Proteo.
- Rober, P. (2017). Addressing the person of the therapist in supervision: The therapist's inner conversation method [Dirigirse a la persona del terapeuta en supervisión: El método de conversación interior del terapeuta]. *Family Process*, 56(2), 487-500.
<https://doi.org/10.1111/famp.12220>
- Rober, P. (2021). The dual processs of intuitive responsivity and reflective self – supervision: about the therapist in family therapy practice [Los procesos duales de responsividad intuitiva y autosupervisión reflexiva: sobre el terapeuta en la práctica de la terapia familiar]. *Family Process*, 60(3), 1033-1047. <https://doi.org/10.1111/famp.12616>
- Rodríguez Bustamante, A., Pérez Arango, D., Bedoya Cardona, L., & Herrera Rivera, O. (2019, enero-junio). Terapia familiar sistémica. Sobre el self del terapeuta. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 11(1), 89-108.
<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/2999>
- Rodríguez, A., & Bedoya, L. (2020, abril – julio). La formación de terapeutas familiares en la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. *Gestión de las Personas y Tecnología*, 13(38), 6-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7836912>

- Rodríguez, L. (2009). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Octaedro.
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativ*, 3(1), 28-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>
- Ruíz, P. (2012). Honrando la complejidad de las intervenciones psicosociales en el contexto de las políticas públicas. *De Familias y Terapias*, (32), 125-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4034684>
- Russon, J., & Carneiro, R. (2016). *POTT principles across mental health disciplines: just use your clinical judgment* [Principios de POTT en las disciplinas de salud mental: solo use su juicio clínico]. In H. J. Aponte & K. Kissil (Eds.), *The person of the therapist training model: Mastering the use of self*. Routledge.
- Salazar, A. (2018). Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: alcances, propuesta y desafíos en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 31-46. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2018.31.001>
- Sánchez, L., & Escobar, M. (2009). *Mitos y secretos familiares*. Universidad del Valle.
- Satir, V. (1995). *Terapia familiar paso a paso*. Pax México.
- Schlippe, A., & Schweitzer, J. (2003). *Manual de terapia y asesoría sistémica*. Herder
- Shipman, D., & Martin, T. (2019). Clinical and Supervisory Considerations for Transgender Therapists: Implications for Working with Clients [Consideraciones clínicas y de supervisión para terapeutas transgénero: implicaciones para trabajar con clientes]. *Journal of Marital and Family Therapy*, 45(1), 92-105. <https://doi.org/10.1111/jmft.12300>
- Solé, I., & Coll, C. (1993). *Los profesores y la concepción constructivista*. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, e I. Solé (Eds.), *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson.

- Sutton, J., Simmons, B., Mason, N., & Ray, W. (2019). Training therapists in system logic and practice [Formación de terapeutas en lógica y práctica del sistema.]. *Journal of Systemic Therapies*, 38(1), 44-60. <https://guilfordjournals.com/doi/pdf/10.1521/jsyt.2019.38.1.44>
- Trujillo, C., Naranjo, M., Lomas, K., & Merlo, M. (2019). *Investigación Cualitativa*. Ibarra.
- Varghese, M., Kirpekar, V., & Loganathan, S. (2020). Family interventions: Basic principles and techniques [Intervenciones familiares: Principios básicos y técnicas]. *Indian Journal of Psychiatry*, 62(2), 139-159. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7001353/>
- Vergnaud. G. (1990). La théorie des champs conceptuels [Teoría del campo conceptual]. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2-3), 133-170. https://gerardvergnaud.files.wordpress.com/2021/09/gvergnaud_1990_theorie-champs-conceptuels_recherche-didactique-mathematiques-10-2-3.pdf
- Villada, D. (2007). *Competencias*. Sintagma.
- Viveros, E. (2015). *Alteridad familiar: una lectura desde Emmanuel Lévinas*. Funlam.