



Diversitas: Perspectivas en Psicología

ISSN: 1794-9998

revistadiversitas@correo.usta.edu.co

Universidad Santo Tomás

Colombia

Castañeda Cantillo, Ana Elvira; Abreo Ortiz, Ana Mercedes; Parra Benavides, Felipe
Aproximaciones a la construcción de un modelo de formación por competencias como interventores
de sistemas humanos para estudiantes de psicología de último año

Diversitas: Perspectivas en Psicología, vol. 2, núm. 1, enero-junio, 2006, pp. 20-41
Universidad Santo Tomás
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67920103>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

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

Aproximaciones a la construcción de un modelo de formación por competencias como interventores de sistemas humanos para estudiantes de psicología de último año

Ana Elvira Castañeda Cantillo*

Ana Mercedes Abreo Ortiz

Felipe Parra Benavides
Universidad Santo Tomás

Recibido: octubre 24 de 2005
Revisado: noviembre 18 de 2005
Aceptado: noviembre 25 de 2005

Resumen

En este artículo los autores buscan aproximarse a la creación de un modelo docente de formación de psicólogos que incluye el desarrollo de competencias desde la perspectiva sistémica y la modelización. Se diseñaron escenarios de formación por equipos y se establecieron niveles de observación/reflexión, los cuales construyeron una red ecológica entre estudiantes, docentes, familias y escenarios de prácticas, que se encuentran interconectados en las supervisiones. Las competencias que emergen de este modelo son la autorreferencia, el diseño de estrategias para el cambio, su mantenimiento y el impacto social de éste, a partir de la redefinición interaccional de los problemas.

Palabras clave: formación, competencias, ecosistémico, modelización, pensamiento abductivo y cambio.

* Correspondencia: Ana Elvira Castañeda, Directora del proyecto. Correo electrónico: anaelviracastaneda@hotmail.com.

Abstract

In this article the authors look for to approach to the creation of an educational model of psychologists training that includes competences development, from systemic perspective and modeling. Training Settings by teams were designed and observation/reflection levels were established, which constructed an ecological network between students, teachers, families and practice places, interconnected by means of supervisions. Emerging competences from this model are self-reference, design, maintenance and social impact assessment of strategies for change, from interaction redefinition of problems.

Key words: training, competences, ecosystems, modeling, abductions thought and change.

Introducción

La formación de psicólogos, en el marco de la educación por competencias y sobre la base de una pedagogía tomista, implica una mirada de la persona como sistema intercontextual y desde una cibernetica de segundo orden, que ofrezca la posibilidad de proporcionarle el aprendizaje de la psicología no sólo desde el reconocimiento y movilización de las historias de aquellos sistemas a los que proporciona sus servicios, sino también desde su propia historia, de manera que pueda formarse en competencias para la intervención en red, la que a su vez involucra la intervención individual, de pareja y de familia.

Para el logro de tal fin, los docentes del campo de formación integral, *Psicología de la familia, ciclo vital y resolución de conflictos*, han desarrollado aproximaciones a un modelo de formación/evaluación, acorde con el PEI de la Universidad Santo Tomás (USTA), en el que se entrelaza docencia, investigación y proyección social. El modelo se sustenta en el paradigma sistémico/constructivista y desde el pensamiento abductivo, el cual integra en sí mismo los pensamientos deductivo e inductivo, como una nueva propuesta en el pensamiento del ser humano contemporáneo; para ello, retoma los planteamientos de la modelización propuestos por Gutiérrez (2002).

La idea aquí planteada surge de las discusiones y planteamientos conceptuales del equipo de docentes, alimentado por el proyecto de investigación del campo denominado “Modalidades de intervención psicológica con familias en situación de violencia: maltrato infantil y abuso sexual infantil” y corresponde a una propuesta que integra las definiciones construidas sobre los campos de investigación y formación, los cuales se entienden como espacios de conocimiento que permiten comprender y reflexionar sobre la complejidad inmersa en la interacción de dos diadas que se encuentran y se separan continuamente, las cuales generan una relación entre la gestión y la construcción de conocimiento, por un lado, y formación e innovación, por el otro (Gómez, 2005).

Se espera que a partir de estas aproximaciones, el lector pueda acercarse a reflexionar sobre el abordaje de la formación de los psicólogos, al tiempo que dé pie para la continua construcción de abordajes pedagógicos en la educación superior.

Algunas reflexiones desde la complejidad humana en el marco de la perspectiva ecosistémica

En el marco de la experiencia profesional aquí expuesta, se empleó como referente paradigmático la perspectiva sistémica ecológica, la cual plantea que los sistemas humanos están en permanente

interacción y no es posible desconocer la codeterminación que se establece entre estos; ello implica que, para efectos de la formación de psicólogos interventores de familias, se necesita considerar los diversos sistemas que están en interconexión y que forman una red entre sí. Estos son, las familias a quienes van dirigidos los servicios, los psicólogos con sus historias familiares y perso-

nales, los contextos de ayuda que han remitido a las familias o con las cuales los psicólogos en formación están en permanente relación, tal es el caso de las escuelas, la fiscalía, comisarías, etc., y por supuesto los docentes formadores con sus respectivas historias familiares; todos ellos interconectados tal como se presenta en la Figura 1.

Figura 1. Red de historias en el encuentro interventivo



Fuente: Proyecto de investigación. *Modalidades de intervención psicológica con familias en situación de violencia: maltrato infantil y abuso sexual infantil*. Universidad Santo Tomás (Castañeda, 2005).

En estos sistemas, desde el principio de la circularidad, se construyen pautas de interacción que a su vez hacen que se co-construyan otras historias de vida, es decir, para realizar procesos de intervención familiar se requiere conocer inicialmente los tipos de historias que han construido los psicólogos en formación, dado que éstas determinarán la forma en que ellos observan y puntúan las familias intervenidas.

Desde una segunda cibernética se reconoce el planteamiento de los sistemas observantes, lo que implica que en tanto se es observador de los fenómenos, al dar explicaciones sobre éstos, se está dando cuenta más de las premisas del observador que del fenómeno mismo. Esto es, al realizar procesos interventivos, “se ve lo que se puede y se quiere ver”, por tanto las miradas de quienes observan son simplemente eso, miradas que permi-

ten explicar las historias familiares, por ello hay que identificarlas para encontrar qué tanto las comprensiones de los motivos de consulta dan cuenta más de las apreciaciones de los interventores que de las necesidades de la familia; en este sentido el psicólogo interventor requiere ponerlas a circular en el encuentro terapéutico, a través de la entrevista circular, para ir tejiendo la lectura psicológica sistémica que dé cuenta de la historia del sistema consultante.

En este sentido una competencia fundamental a trabajar en el proceso de formación en aras de favorecer la salud mental de los psicólogos es la autorreferencia, la cual es definida como la posibilidad que tiene el psicólogo de evaluar el impacto de su intervención a partir de la observación de su relación con el sistema familiar, es decir, que el referente para auto chequear su quehacer está

centrado en su relación con la familia, por supuesto que esta relación, como se ha venido planteando, está centrada en las experiencias de vida que le han permitido construir historias sobre quiénes son familia, cómo se mueven las familias, en dónde pone en juego su sistema de creencias construido a partir de sus prejuicios, constructos personales, mitos familiares y valores culturales.

Competencias profesionales del psicólogo interventor

En el ejercicio docente desde el modelo pedagógico constructivista que aquí se muestra, el cual está basado en la formación por competencias, no se puede desconocer que el término competencias, como lo plantea Tobón (2004), es polisémico, y desde allí se reconoce que tiene múltiples formas de emplearse en los procesos pedagógicos. Sin embargo, los autores del modelo de formación presentado en este trabajo han comprendido que para asumir las competencias se hace necesario definir una postura paradigmática a partir de la cual se generen nuevas comprensiones de este concepto para ser aplicadas en el ámbito pedagógico, por ello el planteamiento que hace Edgar Morin (1996) desde el paradigma de la complejidad, así como las perspectivas constructivistas (Pozo, 1994) sobre la forma de construir las explicaciones sobre la realidad, han llevado al *Campo de familia* a proponer unos principios orientadores que dan cuerpo teórico y epistemológico a la comprensión de las competencias.

Dentro de los principios orientadores desde el paradigma de la complejidad se reconoce que Edgar Morín, como maestro de este paradigma emergente, ha presentado al mundo de la academia innumerables categorías explicativas que han permitido recomprender los fenómenos humanos y sociales, sin embargo en esta experiencia de formación de psicólogos se han retomado de manera particular solamente algunos de estos principios y se han conectado con la intención de formación. Entre éstos retomamos el principio dialógico, el principio de la recursión y el principio hologramático.

El principio dialógico, entendido como “lo que nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad, asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas” (Morin, 1996), por ello las competencias implican el interjuego permanente entre lo conocido y lo no conocido por el estudiante, la certeza y la incertidumbre permanentes al hacer una lectura psicológica de un caso, estar en la tarea constante de evidenciar de manera complementaria los recursos personales de los miembros del sistema familiar en relación con los recursos del sistema como un todo, lo que en algún momento pareciera apropiado se torna excluyente cuando una familia está en crisis; esto implica visualizar aquellos procesos que de las historias familiares se han considerado como excluyentes y que al ponerlas en un continuo permite reconciliar procesos que tradicionalmente se han clasificado como polaridades excluyentes.

Este principio invita tanto al estudiante como al docente a preguntarse sobre la forma en que surgen los quiebres en las historias de vida familiares y en los procesos de formación en supervisión; como metáforas de la exclusión, por ejemplo en una familia, cuando un miembro presenta un síntoma y se le define como el problema, la familia busca que “se transforme a esta persona”, obsérvese que aquí se parte de la premisa de que existe un responsable/culpable de la situación difícil, por lo tanto se está excluyendo a la familia con sus dificultades como la otra parte del continuo que está también en la historia de construcción del problema. Aquí, desde el principio dialógico, se requiere invitar a conversar tanto a lo personal como a lo familiar como dos elementos constructores de la solución sistémica del problema.

Con respecto al principio de recursión, retomando la metáfora empleada por Morin (1996) acerca del remolino, se reconoce que en los procesos de construcción de comprensiones sobre la vida, cada causa se puede convertir en efecto; en este sentido, los procesos y productos se codeterminan, convirtiéndose la competencia en un remolino, y como tal requiere ser recorrida a sí misma para seguirse complejizando; esto sucede cuando se pone en escena no solamente en el hacer, sino también en el obrar, que da cuenta

de lo estético, axiológico y deontológico; también en la dimensión del comunicar, que se refiere a la posibilidad de encontrarse con los otros desde diversos lenguajes y, por supuesto, en la dimensión pragmática del saber hacer.

En la medida en que cada camino del bucle se convierte en una ruta para ser recorrida múltiples veces para construir nuevas rutas, que se traducen en comprensiones y explicaciones, entre otras, se posibilita la perfectibilidad de la competencia, entendida como la búsqueda constante de complejización y cualificación de ésta en el estudiante; por ello, dependiendo de las situaciones de vida personal y profesional que enfrenta el ser humano, requieren un nivel de construcción de la competencia que solamente al vivirse revive las construcciones ya establecidas para ser reconectadas desde otras perspectivas con otras posibilidades y que a su vez plantean nuevos trayectos que facilitan los estados futuros de la competencia.

Morin (1996), propone como el principio hologramático la conexión que existe en los procesos entre la parte y el todo, señala «en la parte está el todo y en el todo está la parte», es decir que en cada competencia se está dando cuenta de todas las dimensiones humanas.

En nuestro caso, desde la pedagogía tomista, cuando un psicólogo en formación realiza una «redefinición de un problema con el sistema familiar» da cuenta de su dimensión comunicativa, esto es, sintonizarse con los diversos lenguajes del otro para compartir ideas y sentimientos de tal manera que lo que se dice tiene acogida en el mundo del sistema consultante; además, da cuenta de la dimensión del obrar porque asume una postura estética y ética frente a lo que le dice a la familia, enfatizando la forma en que lo hace, desde una postura respetuosa, incluyente, connotando y valorando los recursos humanos de la familia; de la misma manera, estará trayendo la dimensión del hacer cuando utiliza en la redefinición los principios operadores sistémicos y adecua la técnica a la historia de la familia, convirtiéndola en una posibilidad para ésta en función de sus necesidades, expectativas y posibilidades de cambio.

En el modelo de formación propuesto se considera que las competencias se convierten en un proceso en permanente construcción que da cuenta de un sistema de conocimientos disciplinares y profesionales que están atravesados y forman una red con las experiencias de vida personales que cobran sentido en la cotidianidad familiar, cultural, regional, universal de cada estudiante en formación; ello implica reconocer al ser humano como complejo, en tanto posee múltiples dimensiones que a su vez construyen y son construidas por contextos, donde se conectan lo individual/colectivo, lo profesional/personal, el saber/el hacer/el ser.

Por ello con el modelo de evaluación por competencias no sólo se enfatiza una dimensión, o una competencia, sino que cada una de ellas desde este principio da cuenta de las otras de una manera holística; entonces, la mirada del psicólogo formador y del psicólogo en formación se dirige a evaluar constantemente la forma en que su quehacer interventivo habla también del ser disciplinar, del ser profesional, del ser humano que juega diversos roles como miembro de una familia, una comunidad educativa, una organización de intervención familiar, una ciudad, un país, un continente y una cultura.

Las dimensiones humanas a las que hacemos referencia se retoman de la pedagogía propuesta por Santo Tomás de Aquino y a la luz del modelo pedagógico Institucional en que la Universidad Santo Tomás de Colombia ha fundamentado la carta de navegación que da ruta a los ejercicios pedagógicos de la comunidad académica; de manera particular, en la Facultad de Psicología, en los escenarios de formación de estudiantes de último año y para la construcción del modelo de formación que se está presentando en este artículo, hemos retomado las dimensiones de la siguiente manera:

- Dimensión del obrar: hace referencia a la postura ética, axiológica del ser humano como miembro de una comunidad y que de acuerdo con su papel social y valores personales, familiares y culturales, asume responsablemente sus acciones para con los otros y consigo mismo, reconociendo y validando la diferencia y necesidades de los seres humanos.

- Dimensión del conocer: da cuenta de los dominios disciplinarios y epistemológicos como bagaje de conocimientos que orientan las conceptualizaciones e interpretaciones de los seres humanos sobre lo que los rodea.
- Dimensión del comunicar: evidencia el uso de diferentes lenguajes por los seres humanos para, a través de ellos, socializar sus ideas, estableciendo niveles y formas de comunicación que permitan la circulación y construcción de conocimientos que favorezcan el crecimiento de las personas como seres humanos, gracias al servicio de las disciplinas y profesiones.
- Dimensión del hacer: muestra acciones, funciones, tareas y prácticas en general que alimentan el rol profesional y que a través de su implementación propendan por el favorecimiento de la calidad de vida humana desde diferentes disciplinas.

Vale la pena resaltar que el interjuego de estas dimensiones da cuenta de un ser integral, en cuanto reconoce en él varios órdenes de su esencia como ser humano, espiritual, social, ético, cognoscente y transformador del universo. Desde el modelo de formación propuesto se definió que la autorreferencia se convierte en la competencia básica que articula las cuatro dimensiones.

Según Tobón (2004) las competencias básicas se caracterizan por convertirse en un eje dinamizador a partir del cual se desprenden otras competencias, permiten conectar y organizar información nueva, potencian en el ser humano la posibilidad de explicar y resolver situaciones problemas de su cotidianidad y, en este caso, de problemas presentados en las familias que consultan.

La autorreferencia se convierte en la competencia básica que en los escenarios de supervisión¹ permite que el docente acompañe al estudiante en el manejo y comprensión de los procesos emocionales que emergen cuando está en contacto con dile-

mas familiares muy dolorosos, tales como el abuso sexual, maltrato infantil, y demás modalidades de violencia familiar, que remueven su historia de vida como ser espiritual, axiológico, cognoscente, ético, estético, entre otros.

La autorreferencia se ha definido como la posibilidad que tiene el psicólogo de evaluar el impacto de su intervención a partir de la observación de su relación con el sistema familiar, poniendo en juego su sistema de creencias construido a partir de prejuicios, constructos personales, mitos familiares y valores culturales. Es decir, el referente para autochequear su quehacer en términos del sentir, pensar y actuar está centrado en su relación con la familia, reconociendo que esta relación, como se ha venido planteando, está atravesada por sus experiencias de vida; experiencias que le han permitido construir historias sobre quiénes son familia y cómo se mueven las familias. Según Elkaim (1998, p. 69) la autorreferencia se convierte en una “carta de triunfo para el terapeuta”, dado que los sentimientos que nacen en él frente a la historia de la familia son necesarios para autobservarse y reflexionar qué tanto dicen de él y la forma en que se ponen al servicio de la familia.

Dado que esta competencia básica es el nodo central del sistema de competencias, es necesario precisar que el entramado se construye gracias a la interconexión de ésta con las competencias específicas, entendidas como aquellas que particularizan el quehacer interventivo en diferentes momentos del proceso, que en su conjunto dan cuenta de la idoneidad profesional y de la integralidad en el desempeño. Por ello se debe realizar permanentemente en el escenario de supervisión un ejercicio reflexivo liderado inicialmente por el docente, que dé cuenta de la interacción entre la autorreferencia y las competencias específicas; se espera que a medida que el estudiante vaya complejizando su proceso de formación/intervención, él mismo será el que se autorregule a través de este proceso reflexivo de manera permanente.

¹ La supervisión es entendida como un escenario de formación profesional de los psicólogos, donde el docente, junto con un equipo de cuatro a cinco estudiantes, realiza un acompañamiento y seguimiento al manejo de los casos atendidos por el estudiante.

Lo anterior invita a comprender la formación como un espacio para que los encuentros entre estudiantes, docentes y familias se conviertan en sistemas co-constructores (posibilidad de encontrar de manera conjunta nuevos órdenes explicativos, comprensivos para vivir) de posibilidades de vida, cuestionando los absolutos que definen lo que es o no adecuado sobre la vida misma, sobre las versiones únicas y típicas de ser familias, expresar el afecto, la solidaridad, etc., sin desconocer las responsabilidades y derechos individuales y sociales de los actos humanos, que de ninguna manera pueden atentar contra los principios éticos y estéticos que le dan sentido a la vida en comunidad.

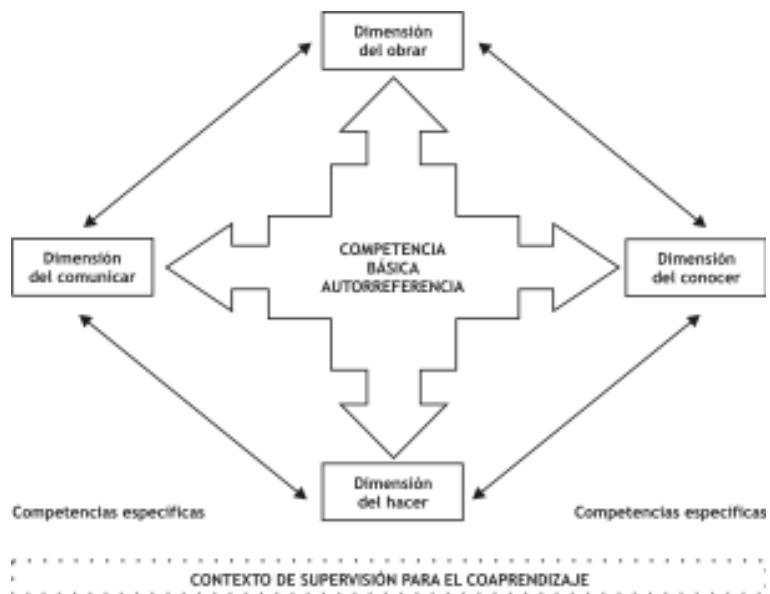
Pozo (1994) ha retomado los planeamientos de autores constructivistas como Jean Piaget, David Ausubel, Jerome Bruner, Humberto Maturana, y ha rescatado algunos principios que orientan y alimentan este modelo de formación. Entre ellos podemos citar la comprensión que se hace del estudiante en formación como actor protagonista de sus procesos desde su capacidad de autoconstituirse en sus relaciones con los otros seres humanos, esto implica reconocer que gracias a sus historias y experiencias de vida tienen un abanico de recursos y potencialidades personales que se convertirán en

elementos claves para realizar recomprensiones/reestructuraciones de los fenómenos humanos con los cuales se enfrentan en su cotidianidad.

Ausubel (1983, citado por Pozo 1994) propone que un aprendizaje es significativo cuando cumple como mínimo con tres condiciones. La primera de ellas hace referencia a la existencia de una estructura mental previa que le dé sentido a lo nuevo que se está aprendiendo; en segundo lugar, que dicho conocimiento forme parte de un sistema de conocimientos que le dé un sentido de utilidad y necesidad de ser aprendido y, en tercer lugar, que exista una actitud e interés del estudiante por lo que está aprendiendo.

Desde esta perspectiva el modelo plantea que cada aprendizaje se "ensambla" con uno previo, el cual está inmerso en una red sistémica/semántica que le da sentido a la vida y a la profesión del estudiante en formación, por ello es necesario que cada vez que se incorpore a la red un componente (nueva estructura/constructo) de conocimiento, se reflexione sobre la forma en que este encaja/reorganiza/complejiza la red, y solo allí cobrará sentido tanto para el estudiante como para el docente y, por ende, para la necesidad de cambio en la familia consultante.

Figura 2. Sistema de dimensiones y competencias



Fuente: Proyecto de investigación. *Modalidades de intervención psicológica con familias en situación de violencia: maltrato infantil y abuso sexual infantil*. Universidad Santo Tomás (Castañeda, 2005).

Este sistema de conocimientos estará en permanente proceso de construcción y con el acompañamiento docente que le apuesta a poner en escena sus propias redes semánticas de comprensión de mundo, emerge un escenario pedagógico de «coaprendizaje» donde cada uno complejiza sus formas de verse a sí mismo y a los otros, incorporando a sus estilos de vida nuevas categorías y principios que permiten enfrentar situaciones nuevas.

Las competencias del psicólogo interventor

Este modelo da cuenta de la intervención en la asesoría psicológica en los niveles individual, de pareja y de familia. Muestra la relación entre momentos de intervención, entre los cuales se considera la evaluación, planeación e implementación de la intervención, cierre del proceso y seguimiento del mantenimiento del cambio e impacto en relación con dimensiones humanas propias de la pedagogía tomista, la competencia básica de la autorreferencia y las competencias específicas.

Dimensión del conocer

- Describir referentes y procedimientos contextuales a partir del paradigma sistémico constructivista.
- Explicar los fenómenos observados en los sistemas familiares desde una perspectiva interaccional.
- Coordinar con los actores de las familias las acciones y significados propios de las lecturas psicológicas trabajadas desde el paradigma sistémico constructivista, para coordinarlas de manera pertinente al proceso y momento de cambio vivido y esperado.

Dimensión del comunicar

- Negociar con los actores de las familias, en una relación gana/gana, las ideas y diferencias en las puntuaciones, de manera estética con sus posturas emocionales e historias familiares.

- Acordar niveles de cambio, estrategias de mantenimiento e impactos sociales, de manera conectada con la demanda familiar realizada, en términos de redefiniciones sistémico constructivistas.
- Gestionar ideas de tal manera que sean presentadas con una argumentación contundente, clara, fluida, coactándose con el lenguaje del otro y del contexto donde las esté poniendo a circular.
- Escribir, producir textos y para-textos de acuerdo con la lectura psicológica realizada, contextualizada en la modalidad de intervención requerida.

Dimensión del obrar

- Aceptar el acompañamiento del docente supervisor y de los compañeros de equipo de acuerdo con los momentos y el proceso de formación en que se encuentre, aceptando y asumiendo las invitaciones que se le hacen para formarse integralmente.
- Basar sus relaciones interpersonales en el reconocimiento del otro y la connotación valorativa del recurso y la posibilidad del cambio.
- Trabajar en equipo para diseñar estrategias de intervención que alimenten sus lecturas psicológicas sistémicas constructivistas.

Dimensión del hacer

- Realizar lecturas psicológicas de problemas y pautas interaccionales de acuerdo a las necesidades del sistema consultante que lo solicite, desde el paradigma sistémico constructivista.
- Diseñar, implementar, ejecutar y evaluar estrategias de abordaje en diferentes niveles de intervención desde la asesoría psicológica.
- Establecer criterios generadores de cambio conectados con momentos y procesos de intervención, previendo sus impactos a nivel individual, familiar, organizacional, entre otros.

Se establecieron las siguientes competencias específicas en la intervención:

1. Competencia específica: evaluación y diagnóstico del sistema familiar consultante

Implica el diseño de un contexto formal de relación profesional entre el psicólogo interventor y la familia basado en el respeto, la tranquilidad y confianza para la exploración de la historia familiar que permita evaluar y diagnosticar la situación problema, desde la lectura psicológica sistémica que le dé sentido a la solicitud de ayuda de la familia.

Formulación de la competencia

Construir la definición del problema familiar y las hipótesis explicativas de éste a partir de una lectura psicológica sistémica constructivista en relación con la historia familiar.

Elementos de competencia

Dan cuenta de los desempeños particulares que en su conjunto permiten configurar la competencia específica:

1. Definición y creación del contexto de intervención.
2. Exploración interaccional del motivo de consulta.
3. Manejo de entrevista circular.
4. Manejo de neutralidad en la exploración de la historia familiar a través de una postura curiosa.
5. Formulación de una hipótesis estructurada a partir de la pauta de interacción intrafamiliar e inter contextual para la definición del problema.
6. Identificación del sistema de creencias familiar: constructos personales, mitos familiares, valores culturales.
7. Tipo de preguntas utilizadas según los presupuestos sistémicos (explicativas, triangulares, hipotéticas, sobre alianzas, interaccionales, sobre posturas emocionales, comparativas y clasificadorias, como mínimo).
8. Manejo de aperturas dadas por el sistema familiar.
9. Definición del problema (identificando el nivel donde se presenta el conflicto, el síntoma como metáfora y la relación del sistema de creencias familiar con las posturas emocionales que lo mantienen).
10. Aplicación de técnicas exploratorias/evaluativas para complejizar la comprensión del problema (pruebas psicotécnicas, diseño de escenarios específicos, red social, ecomapa).
11. Diseño de genograma (conformado por datos sociodemográficos, estructura familiar, dinámica interaccional).

2. Competencia específica: planeación de la estrategia de intervención

En este momento del proceso se busca que el psicólogo interventor logre elaborar a partir de la definición del problema y el establecimiento de hipótesis, los objetivos generales de la intervención para favorecer el nivel de cambio que la familia requiere construir en los niveles éticos, estéticos y pragmáticos.

Formulación de la competencia

Diseñar un plan de intervención de acuerdo con las necesidades particulares de la familia, a partir del reconocimiento de su historia, de los recursos individuales y del sistema para promover un cambio de segundo orden¹.

Elementos de competencia

Dan cuenta de los desempeños particulares que en su conjunto permiten configurar la competencia específica:

1. Aceptación de la redefinición del problema por parte del sistema consultante y ajuste de la misma acorde al lenguaje de éste.
2. Formulación de objetivos de intervención.
3. Concertación con el sistema familiar de los objetivos de intervención, estableciendo indicadores de cambio.
4. Identificación de focos a intervenir y su pertinencia dentro del proceso.
5. Identificación de niveles de intervención pertinentes dentro del proceso (por subsistemas, familia y su sistema significante inmediato).
6. Identificación de técnicas de intervención y su pertinencia dentro del nivel de cambio esperado.
7. Establecimiento de relación entre focos, niveles y técnicas por encuentros de intervención.
8. Argumentación paradigmática de la estrategia en socialización ante el equipo de estudiantes y supervisor.
9. Argumentación disciplinar de la estrategia en socialización ante el equipo de estudiantes y supervisor.
10. Flexibilidad para realizar ajustes y reorganizaciones en su estrategia de intervención a partir de la realimentación del equipo y de la familia consultante.

² Cambio de segundo orden da cuenta de la reconstrucción en el mundo de los significados del sistema consultante, lo que posibilitará reconstrucciones en los sentidos de vida individuales y familiares, categoría propuesta por el «grupo de terapia sistémica de Milán».

3. Competencia específica: implementación de la estrategia de intervención

Este momento hace referencia a la puesta en escena de la estrategia de intervención que ha diseñado el psicólogo, lo que implica estar en un proceso permanente de ajustes y complejizaciones de sus comprensiones sistémicas de la historia familiar en relación con los objetivos de intervención.

Formulación de la competencia

Implementar la estrategia de intervención de acuerdo con el proceso y ritmo de la familia, realizando los ajustes que éstos requieren para favorecer un cambio de segundo orden.

Elementos de competencia

Dan cuenta de los desempeños particulares que en su conjunto permiten configurar la competencia específica:

1. Problematización: complejización de la definición del problema identificando contradicciones en la historia familiar que le dan sentido al síntoma como metáfora comunicacional.
2. Hipotetización: complejización del juego de hipótesis que explican el problema.
3. Neutralidad: reconocimiento permanente de los recursos y potencialidades individuales y colectivas del sistema familiar para la promoción del cambio.
4. Reencuadre del proceso: afinamiento de los objetivos de intervención de acuerdo a la relación entre los cambios logrados y los esperados.
5. Postura dialógica: manejo de la relación entre incertidumbre/certezas como interventor sistémico.
5. Postura hologramática: conexión de aperturas del sistema familiar con el proceso de cambio intrafamiliar y con la red social.
6. Postura recursiva: redefinición y ajuste de focos de acuerdo con las necesidades individuales y colectivas de los miembros del sistema a partir de la reflexión sobre la historia del proceso de intervención en relación con la historia de vida de la construcción del problema.
7. Postura ecológica: ajuste en la implementación de técnicas y evaluación de efectos mediatos e inmediatos de éstas, en términos de la movilización de las pautas interaccionales en la familia y con su red social.
8. Argumentación paradigmática de los ajustes en la implementación de la estrategia de intervención de acuerdo con el proceso realizado con la familia.
9. Argumentación disciplinar de los ajustes en la implementación de la estrategia de intervención de acuerdo con el proceso realizado con la familia.
10. Flexibilidad para implementar durante el proceso ajustes y reorganizaciones en su estrategia de intervención a partir de la realimentación del equipo y de la familia consultante.

4. Competencia específica: cierre del proceso de intervención y seguimiento del mantenimiento del cambio

En este momento del proceso se busca que el psicólogo interventor evalúe, de acuerdo a la historia de intervención construida con la familia, las movilizaciones acordadas y necesarias para que se pueda cerrar el ciclo de acompañamiento por parte de un tercero, y propiciar la apertura del ciclo de autoacompañamiento de la familia. Realiza una autoevaluación/seguimiento de lo aprendido como sistema que se automantiene.

Formulación de la competencia

Diseñar el escenario de cierre del proceso de intervención evaluando la coherencia, pertinencia y suficiencia de los cambios en los niveles éticos, estéticos y pragmáticos a nivel familiar y entre sus subsistemas, identificando las estrategias familiares que les posibilitarán el mantenimiento del cambio.

Elementos de competencia

Dan cuenta de los desempeños particulares que en su conjunto permiten configurar la competencia específica:

1. Precontextualización del cierre.
2. Contextualización del cierre en la sesión.
3. Definición de logros alcanzados de acuerdo con la relación proceso de intervención/redefinición del problema/objetivos de intervención.
3. Precontextualización de seguimiento posterior.
4. Identificación de niveles de cambio en los focos de intervención de acuerdo con el objetivo acordado con la familia.
5. Identificación de cambios en el nivel estético tanto en la familia como en el psicólogo interventor.
6. Identificación de cambios en el nivel ético tanto en la familia como en el psicólogo interventor.
7. Identificación de cambios en el nivel pragmático tanto en la familia como en el psicólogo interventor.
8. Argumentación paradigmática de la estrategia de cierre en socialización ante el equipo de estudiantes y supervisor.
9. Argumentación disciplinar de la estrategia de cierre en socialización ante el equipo de estudiantes y supervisor.
10. Flexibilidad para realizar ajustes y reorganizaciones en su estrategia de cierre a partir de la realimentación del equipo y de la familia consultante.
11. Identificación con la familia de estrategias de mantenimiento del cambio.
12. Identificación de estrategias familiares para el mantenimiento de niveles de cambio.
13. Coevaluación del impacto del cambio en la organización y estructura familiar.
14. Apuntalamiento de procesos de cambio a nivel ético, estético y pragmático.

15. Renovación de recursos familiares y aprendizajes para favorecer las situaciones de ajuste y adaptación familiar.

16. Establecimiento de nuevos acuerdos.

Fuente. Proyecto de investigación. *Modalidades de intervención psicológica con familias en situación de violencia: maltrato infantil y abuso sexual infantil*. Universidad Santo Tomás (Castañeda, 2005).

La modelización como emergencia de recursos

La modelización se ha definido como la estrategia pedagógica que favorece, en el proceso de intervención, dar un modelo de competencias que permiten construir rutas y caminos para complejizar el proceso interventivo por el que la familia consulta; implica develar la intención que tiene el psicólogo interventor sobre su esquema comprensivo de la situación problema y de lo que implica realizar una asesoría psicológica.

La modelización parte de la hipótesis dual de que los "hechos", para ser nombrados como tal, deben haber sido hechos. No se los considera necesariamente hechos, y el modo de su construcción será parte de su definición e interpretación. En ello empleamos símbolos: formas (sintaxis) que a la vez informan (semántica) y transforman (pragmática).

Para comprender mejor la modelización se hace necesario retomar la forma en que los seres humanos construyen el mundo para dar sentido a los datos que emplean. Así mismo, el autor plantea que los modelos se constituyen en elementos inevitables en la construcción de la realidad y, a su vez, proporcionan herramientas interpretativas para re-construirla; en el desarrollo de la formación por competencias es importante comprender cómo son construidos estos artefactos mediante los cuales se otorgan sentidos a las situaciones familiares, esto invita al interventor a evaluar y explorar los valores de vida que ha construido.

Cuando se expone la noción de valor se puede atribuir a la modelización que los colectivos se cuestionen sobre la calidad de los modelos por los cuales

les razonan; con mucha frecuencia los seres humanos razonan sin preguntarse acerca de la calidad de la significación que otorgan. La inteligencia colectiva de la modelización y su contexto se relacionan claramente con la educación a través de la enseñanza de "conocimientos accionables" que definen las sociedades en que se vive, esto implica que en el corazón de las crisis sociales se encuentra la cuestión de la modelización. Por ello a través de ésta se hace necesario elaborar un conocimiento para reflexionar sobre los modelos que se utilizan para construir circularmente modelos de conocimiento.

La modelización sistémica como propuesta pedagógica

Para formar en el modelo propuesto se hace una conexión sistémica entre modelización y autorreferencia, las cuales emergen a la luz de los siguientes principios, propuestos por Gutiérrez (2002).

- Una conversación educativa es engendrada, esto es, hecha por sus participantes, y el modo de su construcción forma parte de su interpretación y definición.
- Un modelo de conversación educativa es también engendrado por la modelización del hacer que engendra la conversación. En este sentido, un modelo ayuda a representar un conocimiento a través de sus múltiples cambios.
- Una conversación educativa es inventada a través de representaciones que nos resultan inteligibles y nos ayudan a entendernos mediante el uso de modelos simbólicos que constituyen representaciones explicativas.

El cambio como efecto de la intervención

Si bien se retomaron algunas nociones sobre la modelización, abordarlas invita a reflexionar sobre las formas en que se organiza el pensamiento y los pensamientos mismos; los modelos son puntos de vista (este modelo se basa en un proceso formativo desde un punto de vista sistémico, desde una perspectiva sistémica); los modelos permiten una simplificación y agregan orden a una realidad compleja a través de definir observables, lógicas y pragmáticas. Permiten describir las cosas de cierta manera, pero nunca de la manera en que las cosas son.

Cada ser humano lleva consigo un *mapa* del mundo, una representación o una concepción que conduce a construir lo que se percibe de modo que pase a ser percibido como realidad. El pensamiento y la acción se edifican en torno a esta construcción internalizada, que pasa así a ser reforzada en cada momento. Sobre la base de los presupuestos incorporados a las visiones particulares del mundo, se organizan los comportamientos. Esto opera también en la dirección opuesta: los comportamientos organizan el mundo personal de cada quien y confirman sus supuestos previos (Gutiérrez, 2002).

El proceso que conduce a percibir «la manera en que las cosas son» se construye desde el nacimiento y se da a través del consenso. El proceso de búsqueda y retención del consenso es lo que otorga a la realidad un cierto grado de estabilidad colectiva y por lo tanto individual. De hecho, compartir un conjunto de puntos de vista y de mapas en común yace en la base de la experiencia de pertenecer a, de ser parte de un colectivo. No es sorprendente que dado que la formación y los procesos pedagógicos son correspondientes a un agente socializador principal para individuos, dada la calidad y el simple volumen de los mapas compartidos, el sentimiento de confirmación mutua de puntos de vista compartidos y por lo tanto de pertenencia es máximo en este proceso. Podría describirse una progresión de encajes decreciente a medida que se va haciendo referencia a la pertenencia a sistemas más extensos, tales como comunidad, religión, cultura y especie.

La sensación de consenso compartido, de realidad compartida, es activada por cada quien en cada contexto particular. Algunos modelos educativos centran su atención en la observación precisa de los procesos interpersonales o regularidades. A partir de éstas regularidades infieren reglas específicas de operación o de procedimiento en la formación. Algunos otros eligen para su conceptualización el desarrollo de los mapas estructurales, mediante los cuales se representan acuerdos laxos. Estos dos tipos de variables complementarias, proceso y estructura, permiten el análisis de pautas mediante las cuales los estudiantes intercambian señales acerca de «cómo son las cosas».

En resumen, las pautas interactivas y las estructuras reactivas y son reactivadas en cada momento por acuerdos acerca de la visión del mundo o mapas de la realidad. Este nivel de reconstrucción de mapas de realidad de los sujetos constituye un tercer nivel de análisis y de abordaje en los procesos formativos, y es la noción de cambio.

En este modelo de intervención los cambios no pueden ser prescritos; pueden ser solamente favorecidos mediante una modificación del encuadre de referencia de los comportamientos y su proceso formativo. En última instancia, los formadores somos siempre catalizadores del cambio y pocas veces prescriptores del cambio. Buena parte del proceso formativo consiste en hallar maneras de introducir algún cambio sustantivo mínimo y presente que pueda impactar y modificar las reglas de aprendizaje en términos más generales.

Método

La propuesta planteada ha sido pensada y ejecutada por los docentes del *Campo de formación integral: psicología, familia y ciclo vital*, en los espacios de supervisión e investigación apoyados en el proyecto de investigación docente «Modalidades de intervención psicológica con familias en situación de violencia: maltrato infantil y abuso sexual infantil, a cargo de la psicóloga Ana Elvira Castañeda Cantillo. A continuación se refiere el procedimiento

to seguido hasta el momento, el cual ha derivado en el planteamiento de la propuesta expuesta.

Procedimiento

La supervisión como escenario pedagógico ha permitido, desde la presentación de estudios de caso en vivo con familias, posibilitar que cada psicólogo en formación modelice su comprensión de intervención psicológica en la intervención misma; esto a su vez ha invitado a realizar procesos autorreferenciales desde diferentes niveles, como por ejemplo en los personales, como equipo y con las familias, para dar cuenta de los mapas de mundo que cada uno presenta, y de las rupturas y encuentros que se producen entre éstos, así como las formas en que se promueven las relaciones con los otros.

Por ello, inicialmente se realiza una presentación del modelo de formación a los estudiantes por parte del equipo docente, y gracias a procesos conversacionales se establecen reglas de relación, tales como la confianza, la asertividad y la argumentación del discurso planteado, que favorecen el acompañamiento y la puesta en escena de la intervención como estrategia didáctica para coaprender. En cada presentación de caso se trabaja utilizando la matriz que se ajusta al momento del proceso de formación de los estudiantes, para que antes, durante y después de las sesiones se co-construyan modelos explicativos pertinentes a las historias de vida de quienes participaban, en aras de promover el cambio en los miembros de la red interventiva: familia, docentes y estudiantes.

Sujetos protagonistas

Esta propuesta se ha venido desarrollando con estudiantes de noveno y décimo semestre de la Facultad de Psicología inscritos en el *Campo de formación integral, Psicología de la familia, ciclo vital y resolución de conflictos*, quienes junto con los supervisores del campo elaboraron las matrices y los procedimientos metodológicos expuestos en él.

Estrategia

Se han utilizado matrices para evaluar el proceso de intervención en asesoría psicológica en los niveles individual, de pareja y de familia; éstas hacen parte del proyecto denominado: *Modalidades de intervención psicológica con familias en situación de violencia: maltrato infantil y abuso sexual infantil*, en su fase de construcción de instrumentos y evaluación/ exploración de los protagonistas para el proceso de intervención psicológica.

Se pretende dar cuenta del rol del interventor, que desde la disciplina y profesión construye explicaciones y comprensiones del fenómeno de investigación/intervención a partir de la formulación de lecturas psicológicas desde una perspectiva sistémico constructivista, donde la autorreferencia permite poner en escena, al realizar la modelización, el sistema mental en el cual interactúan la intención, acción y comprensión.

Matrices de evaluación

En términos del procesamiento y sistematización de datos cualitativos propios de un ejercicio investigativo, las matrices se consideran como una "estrategia" de manejo de información cuya funcionalidad consiste, según Bonilla (1997), en el cruce de dos categorías relacionadas, y a través de un cuadro que muestra su interrelación se condensa una gran cantidad de información. Las matrices facilitan la creación de una red cognitiva de relaciones entre las categorías, una red que permita explicar el proceso de entrecruce de información y también sus resultados.

De esta manera, las matrices tendrían su función en doble sentido. Primero, el enlace de información que se condensa con el fin cognitivo del cruce de categorías en el nivel de procesamiento de la información, en este caso, las competencias a evaluar en el psicólogo en formación de último año en sus respectivas gestiones y escenarios. Segundo, el entrecruce de los resultados del nivel anterior, en la comprensión de un fenómeno como la salud mental en el proceso de formación por competencias de psicólogos de último año.

Así, las matrices permiten dos niveles de observación respecto a un mismo fenómeno, el del proceso y el del resultado. Siguiendo a Bonilla (1997) podría decirse que las matrices permiten la identificación de relaciones entre variables o categorías, la formulación de relaciones entre fenómenos, la

formulación de comprensiones sobre el fenómeno y la identificación de esquemas teóricos más amplios que permitan la recontextualización de los fenómenos. A continuación se presentan las matrices diseñadas.

Tabla 2. Matriz de competencia específica: Evaluación y diagnóstico del sistema familiar consultante

Formulación de la competencia		
Construir la definición del problema familiar y las hipótesis explicativas de éste a partir en una lectura psicológica sistémica constructivista en relación con la historia familiar.		
Elementos de competencia	Valoración desde la autorreferencia en la modelización	Valoración desde la autorreferencia del equipo
1. Definición y creación del contexto de intervención.		
2. Exploración interaccional del motivo de consulta.		
3. Manejo de entrevista circular.		
4. Manejo de neutralidad en la exploración de la historia familiar a través de una postura curiosa.		
5. Formulación una de hipótesis estructurada a partir de la pauta de interacción intrafamiliar e ínter contextual para la definición del problema.		
6. Identificación del sistema de creencias familiar: constructos personales, mitos familiares, valores culturales.		
7. Tipo de preguntas utilizadas según los presupuestos sistémicos (explicativas, triangulares, hipotéticas, sobre alianzas, interaccionales, sobre posturas emocionales, comparativas y clasificatorias como mínimo).		
8. Manejo de aperturas dadas por el sistema familiar.		
9. Definición del problema (identificando el nivel donde se presenta el conflicto, el síntoma como metáfora y la relación del sistema de creencias familiar con las posturas emocionales que lo mantienen).		

10. Aplicación de técnicas exploratorias/evaluativas para complejizar la comprensión del problema (pruebas psicotécnicas, diseño de escenarios específicos, red social, ecomapa).		
Acuerdos establecidos para potenciar la competencia:		

Tabla 3. Matriz de competencia específica: Planeación de la estrategia de intervención

Formulación de la competencia		
Diseñar un plan de intervención de acuerdo con las necesidades particulares de la familia, a partir del reconocimiento de su historia, recursos individuales y del sistema para promover un cambio de segundo orden ¹ .		
Elementos de competencia	Valoración desde la autorreferencia en la modelización	Valoración desde la autorreferencia del equipo
1. Aceptación de la redefinición del problema por parte del sistema consultante y ajuste de tal definición al lenguaje de éste.		
2. Formulación de objetivos de intervención.		
3. Concertación con el sistema familiar de los objetivos de intervención, estableciendo indicadores de cambio.		
4. Identificación de focos a intervenir y su pertinencia dentro del proceso.		
5. Identificación de niveles de intervención pertinente dentro del proceso (por subsistemas, familia, y su sistema significante inmediato).		
6. Identificación de técnicas de intervención y su pertinencia dentro del nivel de cambio esperado.		
7. Establecimiento de relación entre focos, niveles y técnicas por encuentros de intervención.		
8. Argumentación paradigmática de la estrategia en socialización ante el equipo de estudiantes y supervisor.		

¹ Cambio de segundo orden da cuenta de la reconstrucción en el mundo de los significados del sistema consultante, lo que posibilitará reconstrucciones en los sentidos de vida individuales y familiares.

9. Argumentación disciplinar de la estrategia en socialización ante el equipo de estudiantes y supervisor.		
10. Flexibilidad para realizar ajustes y reorganizaciones en su estrategia de intervención a partir de la realimentación del equipo y de la familia consultante.		
Acuerdos establecidos para potenciar la competencia:		

Tabla 4. Matriz de competencia específica: Implementación de la estrategia de intervención

Formulación de la competencia		
Implementar la estrategia de intervención de acuerdo con el proceso y ritmo de la familia, realizando los ajustes que éstos requieren para favorecer un cambio de segundo orden.		
Elementos de competencia	Valoración desde la autoreferencia en la modelización	Valoración desde la autorreferencia del equipo
1. Problematización: complejización de la definición del problema identificando contradicciones en la historia familiar que le dan sentido al síntoma como metáfora comunicacional.		
2. Hipotetización: complejización del juego de hipótesis que explican el problema.		
3. Neutralidad: reconocimiento permanente de los recursos y potencialidades individuales y colectivos del sistema familiar para la promoción del cambio.		
3. Reencuadre del proceso: afinamiento de los objetivos de intervención de acuerdo a la relación entre los cambios logrados y los esperados.		
4. Postura dialógica: manejo de la relación entre incertidumbre/ certezas como interventor sistémico.		
5. Postura hologramática: conexión de aperturas del sistema familiar con el proceso de cambio intrafamiliar y con la red social.		
6. Postura recursiva: redefinición y ajuste de focos de acuerdo con las necesidades individuales y colectivas de los miembros del sistema a partir de la reflexión sobre la historia del proceso de intervención en relación con la historia de vida de la construcción del problema.		

7. Postura ecológica: ajuste en la implementación de técnicas y evaluación de efectos mediatos e inmediatos de éstas, en términos de movilización de las pautas interaccionales en la familia y con su red social.		
8. Argumentación paradigmática de los ajustes en la implementación de la estrategia de intervención de acuerdo con el proceso realizado con la familia.		
9. Argumentación disciplinar de los ajustes en la implementación de la estrategia de intervención de acuerdo con el proceso realizado con la familia.		
10. Flexibilidad para implementar durante el proceso ajustes y reorganizaciones en su estrategia de intervención a partir de la realimentación del equipo y de la familia consultante.		
Acuerdos establecidos para potenciar la competencia:		

Tabla 5. Matriz de competencia específica: Cierre del proceso de intervención y seguimiento del mantenimiento del cambio

Formulación de la competencia		
Elementos de competencia	Valoración desde la autorreferencia en la modelización	Valoración desde la autorreferencia del equipo
1. Precontextualización del cierre.		
2. Contextualización del cierre en la sesión.		
3. Definición de logros alcanzados de acuerdo con la relación proceso de intervención / redefinición de problema / objetivos de intervención.		
3. Precontextualización de seguimiento posterior.		
4. Identificación de niveles de cambio en los focos de intervención de acuerdo con el objetivo acordado con la familia.		
5. Identificación de cambios en el nivel estético tanto en la familia, como en el psicólogo interventor.		

6. Identificación de cambios en el nivel ético tanto en la familia como en el psicólogo interventor. Identificación de cambios en el nivel pragmático tanto en la familia como en el psicólogo interventor.		
8. Argumentación paradigmática de la estrategia de cierre en socialización ante el equipo de estudiantes y supervisor.		
9. Argumentación disciplinar de la estrategia de cierre en socialización ante el equipo de estudiantes y supervisor.		
10. Flexibilidad para realizar ajustes y reorganizaciones en su estrategia de cierre a partir de la realimentación del equipo y de la familia consultante.		
11. Identificación con la familia de estrategias de mantenimiento del cambio		
12. Identificación de estrategias familiares para el mantenimiento de niveles de cambios		
13. Coevaluación del impacto del cambio en la organización y estructura familiar.		
14. Apuntalamiento de procesos de cambio a nivel ético, estético y pragmático.		
15. Renovación de recursos familiares y aprendizajes para favorecer las situaciones de ajuste y adaptación familiar.		
16. Establecimiento de nuevos acuerdos.		
Acuerdos establecidos para potenciar la competencia:		

Alcances de la ejecución de la propuesta

La propuesta presentada en este documento se viene ejecutando desde el primer semestre académico de 2005, tiempo en que se formula el proyecto de investigación docente *Modalidades de intervención psicológica con familias en situación de violencia: maltrato y abuso sexual infantil*.

En relación con la investigación y el campo de formación

Como impacto en el nivel investigativo se ha observado el desarrollo de habilidades y destrezas. Según el fin de este tipo de formación, el psicólogo no actúa desde la técnica, sino desde sus capacidades conectadas a su contexto de investigación-

intervención, reconociéndose como parte activa de él. En este sentido, se deja ver el impacto sobre el desarrollo de la capacidad para metaobservar⁴, la que a su vez permite el cuestionamiento sobre los diversos niveles de relación que construyen en el contexto de la intervención y que facilitan la construcción de una interacción que permite el cambio, ya que la generación de preguntas pasa de la formulación técnica esperada a modo de *recetario*, a la pertinencia ante el fenómeno que es necesario explorar, permitiéndose así la generación de la pregunta sobre cómo continuar el proceso desde la particularidad de los sistemas y de los contextos implicados, y su relaciones con las pautas de interacción en las que participan los sistemas humanos.

De allí se han dado preguntas de investigación sobre la base de habilidades como la hipotetización, la neutralidad y circularidad propuestas por el grupo de Milán, Boscoso Cecchin y otros (1987), propias y coherentes con el paradigma sistémico constructivista, en el cual el psicólogo en formación, dentro de procesos autorreferenciales, logra la conexión y distinción de sus intereses racionales e historia de vida, generando preguntas de investigación sobre una necesidad social que no le es lejana, pero que tampoco surge sólo desde su interés, sino desde la necesidad del otro en pro de la participación activa de construir con ese otro alternativas de solución. Se ha dado así un paso a la investigación de segundo orden dentro del *Campo de familia*, nutrida por la habilidad no sólo de los docentes, sino de los estudiantes asistentes de investigación.

Los alcances del impacto llegan hasta las estrategias de enseñanza-aprendizaje de elementos de competencias, ya que en la medida en que éstas se desarrollan surge la necesidad de establecer un equilibrio en términos de las diversas dimensiones en la integralidad de la formación del psicólogo. Es decir, el desarrollo de competencias en el conocer, forjan el desarrollo de habilidades en el comunicar, tales como la producción escrita.

El impacto en los usuarios ha sido observado en la medida en que se les permite la opción de tomar decisiones sobre su propio proceso, produciéndose el cambio en el hecho de ser partícipe en la reconstrucción de su historia de vida y desde allí asumir nuevas posiciones sobre su futuro.

A las instituciones en las que el Campo desarrolla sus acciones las ha cuestionado sobre el rol del psicólogo en diversos contextos y desde diversos niveles, considerando el abordaje en red como objeto fundamental de su ejercicio dentro del marco de la inter e intradisciplinariedad; retornando al sentido mismo de la profesión al cual se articulan las misiones institucionales referidas a la resolución de las problemáticas en las que se está comprometido.

Conclusiones

En general, el uso del modelo asumido por el *Campo de formación integral, familia, resolución de conflictos y ciclo vital*, muestra como resultado la potencia de la construcción y uso de instrumentos de evaluación que den cuenta del proceso de formación de psicólogos en las dimensiones del cono-
cer, del comunicar, del obrar y del hacer.

En relación con la investigación, la proyección social y la docencia, se logra operar dentro del marco institucional y social que propende por el bienestar de la población tanto dentro como fuera del claustro universitario en términos de salud mental. Con esto se quiere decir que es responsabilidad de las facultades de psicología, no solo el compromiso de abordar la salud mental de la población usuaria de las instituciones con las que construye su red de servicios, sino también de sus propios usuarios ?los estudiantes? a través de procesos autorreferenciales.

Dentro de la formación de profesionales de la psicología, y de cualquier profesional, se torna fun-
tales como la producción escrita.

⁴ Al referirnos a la metaobservación, queremos aducir a los principios de la cibernetica de segundo orden, en los cuales el observador observa sus procesos de observación que le permiten construir distinciones sobre la realidad.

damental la construcción continua de nuevos conocimientos sobre fenómenos sociales, tanto dentro como fuera del claustro universitario, en el sentido de su función investigativa y docente con aplicación a la proyección social. También en el ejercicio de la gestión en proyectos de desarrollo es menester generar nuevos conocimientos y estrategias que puedan ser implementadas en la formación de psicólogos y sean fuente de preguntas de conocimiento investigativo, dándose así una realimentación continua entre la dinámica social, de la cual el estudiante es actor principal, y la labor investigativa.

Finalmente, este proceso busca consolidarse a través del proyecto desarrollado en el Campo de formación, con la intención de fortalecer el desarrollo de escenarios de intervención propios de la acción psicológica en nuestro país.

Referencias

Bonilla, E. (1997) *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Uniandes - Norma.

Boscoso, L., Cecchin, G., y otros (1987) *Terapia sistémica de Milán*. Argentina: Amorrtu.

Castañeda, A. (2005) Campo de formación integral psicología de la familia, ciclo vital y resolución de conflictos. *Avances curriculares*, 3. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Elkaim, M. (compilador) (1998) *La terapia familiar en transformación*. Barcelona: Paidós.

Gómez, L. (2005) *Campos de formación integral: estrategia pedagógica para articular la construcción y la gestión de conocimiento*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Gutiérrez, G. (2002) *Modelización de la complejidad: 2. Un acercamiento a la teoría sistémica de Jéan Louis Le Moigne*. México: Tunquélén.

Morin, E. (1996) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Pozo, J. (1994) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Tobón, S. (2004) *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe.