

Efectos percibidos del método analítico en la formación de psicólogos de una universidad de Medellín (Colombia)¹

Perceived effects of the analytical method in the formation of psychologists from a university in Medellín (Colombia)

JUAN PABLO VALENCIA ARIAS²

Trabajo de grado

HORACIO MANRIQUE TISNÉS

Asesor

UNIVERSIDAD EAFIT

ESCUELA DE HUMANIDADES

PSICOLOGÍA

MEDELLÍN

2020

¹Trabajo de grado presentado como requisito parcial para obtener el grado de psicólogo.

²Estudiante de noveno semestre del pregrado en psicología Universidad EAFIT.
Jvalen94@eafit.edu.co

CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
3. JUSTIFICACIÓN.....	14
4. OBJETIVO GENERAL.....	15
4.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
5. MARCO TEÓRICO O MARCO CONCEPTUAL.....	16
5.2. ESTADO DEL ARTE.....	16
5.1.1. FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS Y EDUCACIÓN SUPERIOR.....	16
5.1.2. LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	21
5.1.3. EL MÉTODO ANALÍTICO APLICADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	22
5.2. MARCO DE REFERENCIAS CONCEPTUALES.....	26
5.2.1. LA FORMACIÓN: ALGUNAS PRECISIONES	26
5.2.2. TÉCNICAS, MÉTODOS Y METODOLOGÍAS	28
5.2.3. LA ENSEÑANZA	29
5.2.4. ALGUNOS MODOS DE ENSEÑANZA	30
5.2.5. EL CONCEPTO DE APRENDIZAJE.....	31
5.2.6. MODELOS PEDAGÓGICOS	33
5.2.7. MODELOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS.....	35
5.2.8. EL MÉTODO ANALÍTICO	47
5.2.9. FORMACIÓN ANALÍTICA DE PSICÓLOGOS.....	50
5.2.10. EFECTOS FORMATIVOS	51

6.	DISEÑO METODOLÓGICO	52
6.1.	ENFOQUE CUALITATIVO	52
6.1.1.	Fases	53
6.2.	ENFOQUE Y TIPO DE ESTUDIO	53
6.3.	PARTICIPANTES	55
6.4.	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	55
6.5.	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y REGISTRO DE INFORMACIÓN	57
6.6.	PLAN DE ANÁLISIS Y PROCEDIMIENTO	58
6.7.	CONSIDERACIONES ÉTICAS	58
7.	RESULTADOS (HALLAZGOS Y DISCUSIÓN)	58
6.1.	CATEGORÍA MÉTODO ANALÍTICO	59
6.1.1.	DISPOSITIVOS ANALÍTICOS	60
6.1.2.	SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS AL MÉTODO ANALÍTICO	68
6.2.	EFFECTOS DE LA FORMACIÓN ANALÍTICA.....	74
6.2.1.	EFFECTOS COGNOSCITIVOS.....	76
6.2.2.	EFFECTOS ASCÉTICOS	80
6.2.3.	EFFECTOS TRANSFORMATIVOS	88
8.	CONCLUSIONES	90
9.	REFERENCIAS	92

LISTA DE FIGURAS

TABLA 1. PARTICIPANTES.....	54
Tabla 2. ESTRUCTURA CATEGORIAL.....	57

RESUMEN

Se realiza un breve repaso por la historia de la psicología y las problemáticas inherentes a su enseñanza; por un lado, dos tendencias –ascética y epistémica- que marcan la hoja de ruta del estudio de lo psíquico, y por el otro, las maneras de formar a estos profesionales y las influencias del contexto en esa formación. Se plantea la cuestión de indagar por los efectos del método analítico, como metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada en una universidad privada de Medellín, a partir de algunas consideraciones del contexto actual en materia de educación. Se revisan antecedentes concernientes al tema, conceptualizando las nociones de enseñanza, aprendizaje y método analítico. Luego se exponen los resultados del proceso investigativo, en los que exploran los efectos percibidos del método analítico en una serie de participantes, junto con las características que logran percibir del método analítico, a partir de sus experiencias en los dispositivos analíticos.

Palabras clave: aprendizaje, enseñanza, formación, método analítico.

ABSTRACT

A brief review is made of the history of psychology and problems inherent in its teaching; on the one hand, two tendencies - ascetic and epistemic - that mark the roadmap for the study of the psychic, and on the other, the ways of forming these professionals and the influences of the context in that formation. The question of investigating the effects of the analytical method, as a teaching-learning methodology detected in a private university in Medellín, arises from some considerations of the current context in the field of education. Background information on the subject is reviewed, conceptualizing the notions of teaching, learning and analytical method. The results of the research process are then exposed, in which they explore the perceived effects of the analytical method on a series of participants, in conjunction with the characteristics perceived by them of the analytical method, based on their experiences in analytical devices

Keywords: learning, teaching, formation, analytical method.

1. INTRODUCCIÓN

Los orígenes de la reflexión acerca del alma se remontan hasta el siglo IV antes de nuestra era, más específicamente en Atenas. En aquel entonces, los encargados de realizar indagaciones sobre esta materia eran los filósofos; entre ellos, pueden distinguirse a Platón y Aristóteles, cuyos aportes al entendimiento de los procesos psicológicos aún perduran en la actualidad. En el tratado *Sobre el alma*, escrito por Aristóteles, se plantea que:

Resulta, sin duda, necesario establecer en primer lugar a qué género pertenece y qué es el alma —quiero decir, si se trata de una realidad individual, de una entidad o si, al contrario, es cualidad, cantidad o cualquier otra de las categorías que hemos distinguido— y, en segundo lugar, si se encuentra entre los seres en potencia o más bien constituye una cierta entelequia. La diferencia no es, desde luego, desdeñable (*Acerca del alma*, 402a23-27,).

En este texto, Aristóteles despliega una reflexión alrededor del concepto *psique* y representa el interés por comprenderlo, buscando identificar sus características y elementos constitutivos. Esto indica cómo las reflexiones griegas, que involucraban al hombre en su cotidianidad, constituían un asunto de suma importancia: de qué manera alcanzar la virtud, cuáles son las características de un buen gobierno y cómo formar a los habitantes de la ciudad. Muchas de las preguntas que animaban los debates en los diversos sitios de encuentro³ de la *polis* continúan sin una respuesta absoluta, aún en la actualidad, y todo intento de realizar estudios a fondo de nociones como la *virtud* y la *formación* necesitan volver su mirada hacia los albores del pensamiento occidental. Fue en la antigüedad clásica, a propósito de los orígenes de la psicología, el momento en que aparecen dos tendencias – vigentes en la actualidad- que pueden presentarse de manera antagónica o complementaria, según sean los intereses de los individuos:

³ El gimnasio, la biblioteca y el museo fueron, según Pilar León Alonso, lugares donde el saber y el pensamiento discurrían vigorosamente. Junto a estos lugares, también está el ágora, que es ampliamente reconocida como elemento fundamental en la vida ateniense de aquella época.

[...] una, referida a la construcción de un saber formalizado, epistémico sobre el psiquismo —lo que corresponde a la ciencia en cuanto tal—; y otra, referida a la ascesis subjetiva, la transformación o purificación del sujeto, directamente relacionada con la *areté* (Lopera, 2006, p. 76).

El reconocimiento de estas dos posiciones dentro de la psicología permite caracterizar, a grandes rasgos, el ejercicio de la praxis psicológica y las perspectivas que aparecen en el estudio de los fenómenos humanos. Debe tenerse en cuenta que no es posible realizar una separación tajante entre ambas tendencias. Su diferenciación consiste en el privilegio otorgado a la transformación subjetiva o la construcción de una episteme. Algunas prácticas de ascesis del sujeto requieren, al menos en cierta medida, un grado de formalización de las experiencias que permita compartirlas a otros individuos. Por su parte, la investigación y producción de conocimientos sobre el psiquismo contribuye a la comprensión de los fenómenos psicológicos, colaborando con la profundización y enriquecimiento de algunas prácticas de ascesis subjetiva.

Además de las inquietudes sobre el alma⁴ y los acercamientos que se pueden realizar para conocerla, a los griegos les inquietaba particularmente formar a los ciudadanos de manera virtuosa, atributo que se consideraba deseable para cualquier persona. Esa preocupación se resumió bajo el concepto de *paideia*, que según Jaeger (2001) designa el “despertar de un ideal consciente de educación y cultura” (p. 13). Este ideal⁵ de educación no significa otra cosa que hacer mejores a los hombres, enfatizando en la importancia del desarrollo de la *areté*.

Para los griegos, la *paideia* (que se traduce al español como *formación*) consistía esencialmente en la adquisición por parte del individuo de la *areté*. Este último

⁴ En este trabajo, el alma se entiende como la *cultura encarnada*; es decir, el resultado de la conjunción de tres ejes causales: lo biológico, lo discursivo y lo ocasional, y un eje transversal: el libre albedrío (Ramírez, 2012, ens. 11).

⁵ Según Jaeger (2001), estos ideales eran personificados por la figura de Sócrates, quien propone “que, en vez de preocuparse de los ingresos, el hombre se preocupe del alma” (p. 49). La preocupación por el alma y su consecuente cuidado se constituyen como los valores supremos en la antigua Atenas.

concepto puede entenderse como la excelencia de un individuo en determinado campo de la existencia, que le permite desempeñar algún papel en la ciudad (Hadot, 1998). No es posible, en el contexto de la Atenas clásica, separar los conceptos de virtud y formación, puesto que el primero se constituía como el objetivo del segundo. Por tanto, es posible afirmar que toda formación requiere una serie de valores, ideales y virtudes hacia los cuales dirigirse, dependiendo del momento histórico y la cultura en que se desarrolle.

Durante los siglos venideros, mucho tiempo después de la gloria de Atenas, diversos autores se han referido al concepto de *paideia* y su importancia en la responsabilidad de desplegarse que tiene el individuo consigo mismo, elemento fundamental para pensar los procesos que se viven dentro de una institución educativa. Es el caso de Gadamer, quien sostiene que la formación se refiere al “modo *específicamente* humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 1975, p.14). El individuo cuenta con unas potencialidades que necesitan ser desplegadas mediante la *formación*, proceso que deberá realizar según sean sus posibilidades y propósitos, así como también de su mismo deseo de formarse. A propósito de lo anterior, este mismo autor señala que:

El hombre se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y natural que le es propia en virtud del lado espiritual y racional de su esencia. «Por este lado él no es por naturaleza lo que debe ser»; por eso necesita de la formación (p. 15).

Esa ruptura con lo inmediato se refiere a la dimensión simbólica inaugurada por el lenguaje que trasciende lo puramente instintivo –sin necesariamente omitirlo-. El hombre se pregunta por la *areté*, por su lugar en el mundo y el papel que debe desempeñar en él. Y para dar respuesta a esa interrogante es necesario formarse.

Tal como se expresó anteriormente, toda formación se orienta hacia unos fines específicos, que pueden identificarse con aquello que un momento histórico –una cultura en una época determinada- privilegia como deseable; por ejemplo, la virtud en los griegos. En eso consistía la formación de sus ciudadanos. Esta noción ha estado sujeta a las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales

que han atravesado las sociedades occidentales desde hace siglos. Ya en la actualidad, es plausible afirmar que la lógica capitalista⁶ ha permeado las concepciones sobre virtud y formación de los hombres. Lo deseable, que otrora se identificaba con la virtud, parece asociarse hoy con valores propios de una sociedad del consumo: eficiencia, rapidez y productividad.

Esta lógica capitalista se compone de la racionalidad científico-instrumental, tendencia que proviene del entusiasmo depositado en los ideales de la modernidad –la razón como eje de la interacción del hombre con el mundo- que transformó las relaciones entre los individuos, tanto en las fábricas y empresas como en diversos aspectos de la existencia; entre ellos, la educación. La universidad, como uno de los lugares posibles en donde se forman los hombres y mujeres, se ve también transformada por las dinámicas sociales, económicas, culturales y políticas de su tiempo. Esta racionalidad, presente en la educación actual:

[...] significa ser más eficiente, aumentar la productividad, reproducir y expandir los mejores métodos para un rendimiento máximo, controlar el proceso global de producción (recursos, personal), crear excedentes, dominar mercados. Lo que no es funcional, administrable, contable, no es apreciado y lo más racional será reproducir el sistema al costo que sea, para poder garantizar sus objetivos, pues este proceso transcurre dentro de un contexto histórico donde intervienen intereses económicos de sectores dominantes (Brum, 2010, p.5).

En el contexto colombiano, los efectos que tuvo esa lógica en los objetivos formativos de las universidades fueron considerables para el desarrollo y ejercicio de la psicología. En la década de los cuarenta, la psicóloga española Mercedes Rodrigo creó el instituto de psicología aplicada (IPA) en la Universidad Nacional de Colombia, donde se formaron los primeros psicólogos del país.⁷ Aunque antes de

⁶ De acuerdo con Vargas (2007) “[l]a lógica capitalista es la ideología dominante en occidente desde la revolución industrial y se impulsó fuertemente en el siglo XIX, basada en la *acumulación del capital mediante la obtención del máximo beneficio*” (p.73). Además de la obtención del máximo beneficio, importa la reducción de gastos.

⁷ Para ampliar este tema del surgimiento de la psicología en Colombia, véase: *La psicología en Colombia: Historia de una disciplina y una institución*. (Peña, 1986)

su institucionalización, inquietudes de índole psicológica ya eran discutidas por profesionales de disciplinas como la medicina y la filosofía. Inclusive, en la segunda mitad del siglo XIX, se dieron debates sobre los modos más adecuados de formar la subjetividad y espiritualidad del pueblo, tal como ocurrió en la antigua Grecia, con la salvedad que en nuestro país los debates fueron llevados a la contienda militar y política (Oviedo, 2014, p. 2012). Uno de los principales propósitos de la psicología colombiana, luego de la apertura del IPA, y en países como Estados Unidos e Inglaterra, era la construcción de conocimientos sistemáticos alrededor del comportamiento humano, para así mejorar procesos productivos en las empresas y fábricas.

Respecto de lo anterior, Henao, Areiza, Ordoñez, Betancur, Vásquez, Jaramillo & Correa (2016) afirman, en el texto de investigación *La formación del psicólogo*, que: “en esta época –es decir, a mediados del siglo XX- el ejercicio psicológico giraba en torno a la generación de conocimiento para medir, diagnosticar, clasificar y ajustar el comportamiento humano para unas actividades determinadas por la sociedad” (p. 4)⁸. Este énfasis en la medición, diagnóstico y clasificación de los comportamientos humanos tuvo incidencia en la formación de los profesionales de la psicología en Colombia, pues si se parte de allí podría considerarse, de manera un tanto reduccionista, que la formación del psicólogo consistiría únicamente en proveer herramientas y técnicas que el estudiante utilizará en su ejercicio laboral.

En la actualidad, un concepto fundamental para comprender los objetivos de la formación de psicólogos en las universidades contemporáneas es el de *competencia*. Puede definirse, según la RAE, como: pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado; esta se articula de manera

⁸ Esto surge de las conferencias de la APA realizadas en Boulder (1949) y Chicago (1965), en Estados Unidos, en las que se destacan la necesidad de que “el psicólogo clínico adquiera una formación práctica y/o aplicada de la psicología, sólidamente basada en los principios de la ciencia psicológica, lo que lleva a caracterizar a los psicólogos clínicos como “científicos-practicantes” (p. 243). Es de resaltar que este modelo ha influenciado considerablemente los modos de formar a los psicólogos, tanto en estados unidos, como en américa latina.

armónica al ámbito educativo. De acuerdo a Álvarez, Pérez & Suárez (2008), refiriéndose al concepto:

Tener adquirida una competencia supone haber aprendido sobre un objeto (dato, clase, relación, estructura), ser capaz de ejercer una actividad (saber reproducir, saber hacer, saber ser) dentro de un dominio o dimensión (cognitiva, sensorio-psicomotor, socioafectiva) y, además, ser capaz de movilizar los aprendizajes adquiridos (saber, saber hacer y saber ser) en una situación significativa compleja (, p. 29).

Si bien la clasificación, medición y diagnóstico son competencias importantes para el ejercicio profesional del psicólogo, su privilegio podría ir en detrimento de otras competencias y características que constituyen una formación de índole analítica, orientada a la inquietud de sí y la asunción de una posición crítica frente al estudio de la psicología. A esto se refieren Henao y otros (2016) cuando señalan el debate actual en torno a la formación del psicólogo y la relevancia de pensar la formación integral y las propuestas metodológicas que permitirían alcanzarla:

[...] se presenta una disyuntiva similar, y quizá de manera más aguda en tanto entran otros factores en juego, fundamentalmente de carácter económico y político, que derivan en el privilegio de una formación teórica y técnica, con independencia del factor ético, artístico, expresivo y humanístico, en detrimento de una formación integral, que le dé un lugar preponderante al espíritu crítico y analítico, basado en una amplia sensibilidad humanística (p. 8).

Esta disyuntiva invita a preguntarse por la formación de los psicólogos y, más específicamente, aquello que puede denominarse *formación analítica*.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una vez realizado un repaso por los orígenes de la psicología como disciplina de estudio, comentando aspectos esenciales de la tradición occidental respecto a la disciplina y la educación por competencias, es preciso reflexionar sobre cómo se forman los psicólogos en la actualidad. Más específicamente, en el caso de un pregrado en psicología de una universidad de Medellín. Para ello, resulta ilustrativo

destacar dos perspectivas que, según Henao & otros (2016), entienden la formación del individuo de maneras distintas, aunque no necesariamente opuestas:

Surgen entonces dos tendencias: por un lado, la formación tendiente al cuidado y cultivo de la propia alma y, por el otro, la formación basada en la transmisión de conocimientos de forma instructiva. En esta última, el discípulo adoptaba una posición pasiva, receptora del conocimiento que el sofista [profesor] le transmitía. (p.7).

Estas dos perspectivas estaban vigentes ya en la Atenas clásica, cuyos ciudadanos estaban interesados en encontrar la mejor manera de formar las generaciones venideras. Hoy en día, la formación de psicólogos puede entenderse también como una tensión entre ambas maneras de educar. La primera tendencia es consonante con la perspectiva psicológica que privilegia los procesos transformativos del ser, y la segunda se perfila como correlativa a la tendencia que da mayor importancia a la construcción de un conocimiento sistemático sobre la psique y la enseñanza de técnicas y protocolos de intervención. En Colombia, como se dijo anteriormente, la psicología tuvo en sus inicios un fuerte componente profesionalizante,⁹ que concebía la formación como brindar herramientas y técnicas para la medición, el diagnóstico y la clasificación de las conductas. No obstante, es posible pensar en la actualidad que, más allá de la transmisión de conocimientos y saberes técnicos relativos a los campos de acción del profesional, es posible brindar espacios de crítica y reflexión que desarrollen una conciencia histórica y estética en el estudiante. Hermann von Helmholtz, citado por Acevedo (2006), afirma que:

[quien tiene conciencia histórica y conciencia estética] sabe en cada caso distinguir y valorar con seguridad aun sin poder dar razón de ello. El que tiene sentido estético sabe separar lo bello de lo feo, la buena de la mala calidad, y el que tiene sentido histórico sabe lo que es posible y lo que no lo es en un determinado momento, y tiene sensibilidad para tomar lo que distingue al pasado del presente. El que todo esto

⁹ La corriente profesionalizante consiste, según Henao & Otros (2016), en la tecnologización de la disciplina psicológica, en tanto se concentran los esfuerzos de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la cualificación técnica del psicólogo.

implique formación quiere decir que no se trata de cuestiones de procedimiento o de comportamiento, sino del ser en cuanto devenido (p. 22).

Favorecer la tendencia basada en la transmisión de conocimientos instructivos podría minimizar la importancia de aquello que, según lo anterior, se conoce como conciencia histórica y estética, elementos valiosos para pensar la formación profesional de psicólogos. Al respecto, Henao & otros (2016) consideran que:

Si se privilegia solo la instrucción en la formación de psicólogos el estudiante en formación perderá la posibilidad de realizar por cuenta propia su proceso de formación, incorporando de forma similar la actitud instructiva que más tarde llevará a su ejercicio práctico, esto es, instruir a quien atiende, sea paciente, asesorado, consultante, entre otros, quizás desde sus propias concepciones del mundo y no permitiendo el despliegue subjetivo de quien atiende o con quien interviene de forma singular o grupal (p. 9).

En este punto, es importante referirse directamente al pregrado en psicología de una universidad privada de Medellín. La propuesta formativa de este pregrado consiste en el desarrollo de una actitud existencial basada en el método analítico, entendido como “un modo ordenado de proceder para llegar a un fin determinado, sea la verdad, el conocimiento, la alegría, el placer, por medio de la descomposición de un fenómeno en sus elementos constitutivos” (Ramírez, Lopera, Zuluaga & Ortiz, 2010, p. 57). Este modo de proceder en un individuo tiene como premisa una contrastación dialéctica entre lo teórico y lo práctico. El proceso dialéctico entraña una transformación mutua entre teoría y práctica, dando como resultado un hábito, una manera de actuar que se incorpora y se vuelve cada vez más *virtuosa* (Lopera, 2016, p. 243). Lo que caracteriza al método analítico en la propuesta de esta universidad es su implementación en la formación de los psicólogos, con una perspectiva constructivista alrededor de la enseñanza, el aprendizaje y el rol del docente. Uno de los objetivos principales de una formación basada en el método analítico es, a manera de los griegos, la excelencia del estudiante. Según Henao & otros (2016):

“[...] el proceso formativo del estudiante en psicología es un fenómeno tanto individual como grupal, ya que se busca la dialéctica de los discursos y la incorporación de una actitud clínico-analítica que se logra gracias a los debates, conversaciones e influencias discursivas al modo socrático, en las aulas de clase, trabajos en laboratorios, seminarios, grupos de estudio, semilleros, entre otros, acciones encaminadas a que los estudiantes puedan desplegar su propio deseo y saber sobre sí mismos desde sus intereses, anhelos, sueños, proyectos, etc.” (p.7).

El énfasis en la dialéctica tiene como propósito privilegiar el análisis discursivo de los estudiantes y los docentes sobre los contenidos y actividades de cada curso. El debate en clase deja descubrir las posiciones personales y las fallas argumentativas que impiden una adecuada comprensión de los temas y sus implicaciones que tienen en el ejercicio psicológico. Esta propuesta está, por tanto, en consonancia con el concepto de *epiméleia* descrito por Michel Foucault, que condensa sólidamente la apuesta de la formación en el método analítico y se refiere a tres elementos:

[...] Una actitud general, a un determinado modo de enfrentarse al mundo, a un determinado modo de comportarse, de establecer relaciones con los otros. La épiméleia implica todo esto, es una actitud, una actitud en relación con uno mismo, con los otros, y con el mundo. En segundo lugar, la épiméleia heautou es una determinada forma de atención, de mirada. Preocuparse por uno mismo implica que uno reconvierta su mirada y la desplace desde el exterior, desde el mundo, y desde los otros, hacia sí mismo. La preocupación por uno mismo implica una cierta forma de vigilancia sobre lo que uno piensa y sobre lo que acontece en el pensamiento. En tercer lugar, la épiméleia designa también un determinado modo de actuar, una forma de comportarse que se ejerce sobre uno mismo, a través de la cual uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura. De aquí se derivan toda una serie de prácticas basadas a su vez en toda una serie de ejercicios que van a jugar en la historia de la cultura, de la filosofía, de la moral, y de la espiritualidad occidentales un papel muy relevante... (Foucault, 1994, p. 35).

En otras palabras, se trata de una relación entre el proceso formativo de un psicólogo y un proceso de conocimiento de sí mismo cuyos efectos pueden reunirse bajo la noción de *transformación subjetiva*¹⁰, que estará mediatizada por la gradualidad. Esto implica que habrá diversos grados de transformación subjetiva que estarán determinados por el deseo que tiene el estudiante de conocerse a sí mismo.

Luego de haber explorado en qué consiste el método analítico, es menester preguntarse por los efectos que tal modo de proceder tiene en la subjetividad de quienes participan en su aplicación, a saber, *estudiantes, egresados y profesores*. Podrían anticiparse, claro está, algunos de los efectos realizando conjeturas a partir de los fundamentos mismos del método analítico y revisando algunas de las fuentes teóricas en los que se apoya. No obstante, lo que realmente genera inquietud es la experiencia de las personas que están en contacto con el método analítico. Por esa razón, y teniendo en cuenta la multiplicidad de experiencias que puede tener una persona, la pregunta de investigación que guiará este proyecto es: ¿Cuáles son los posibles efectos del método analítico como metodología de enseñanza y aprendizaje en la formación de psicólogos de una universidad de Medellín, según la propia experiencia de actores implicados en ese proceso: estudiantes, profesores y egresados?

3. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación estuvo enmarcada en una macro investigación titulada *La formación de psicólogos*, que tiene como propósito:

¹⁰ Cabe resaltar que la formación profesional en la universidad a la que se alude no tiene un propósito terapéutico ni exclusivamente ascético, entendiendo el primero como una moderación del sufrimiento, propio de las psicoterapias o consultorías, y el segundo como la revisión exhaustiva de la existencia de un individuo. Empero, es posible que la formación tenga como efecto no propuesto una cierta moderación del sufrimiento o, en otro caso, una inquietud sobre sí que promueva la búsqueda de un espacio psicoterapéutico.

[...] establecer las características propias que definen una formación clínico - analítica del psicólogo en nuestro medio a partir de la incorporación de una actitud comprensiva, propositiva, creativa y ética, enfocada al cuidado de sí y de los otros, y en interlocución con elaboraciones filosóficas, psicológicas y pedagógicas en torno a temas como la paideia (formación), la educación, la areté (excelsitud), la integridad, la enseñanza, el aprendizaje, entre otros (Henao y otros, 2016, p. 2).

Por lo anterior, en esta investigación se pretendió explorar la noción de formación, tanto en su acepción más general como en el contexto universitario, además de pensar en qué consiste *contribuir a la formación* de un individuo y qué se espera lograr mediante ese proceso. Se buscó comprender los efectos que una metodología de enseñanza-aprendizaje, a saber, el *método analítico*, tiene sobre la formación de psicólogos. Su relevancia radicó en el acceso a algunos de los significados respecto a la formación que han construido los actores implicados en ese proceso: estudiantes, profesores y egresados.

Se profundizó en el estudio de los efectos de la formación basada en el método analítico y se analizaron algunos de los posibles factores implicados en el proceso de aprendizaje, sobre el cual gira toda la enseñanza en una universidad. La realización de esta investigación fue pertinente de cara al panorama actual de la formación de psicólogos, que tiende a la instrumentalización de su rol y al privilegio de algunos aspectos técnicos (Gómez, 2015) que, si bien son importantes, podrían ser articulados con elementos que promueve el método analítico, como la reflexión ética y el desarrollo del pensamiento crítico y la responsabilidad del estudiante en su proceso formativo. Por último, la realización de esta investigación me permitió desarrollar habilidades investigativas que contribuyeron a mi proceso formativo como estudiante de psicología.

4. OBJETIVO GENERAL

Comprender los posibles efectos del método analítico como metodología de enseñanza-aprendizaje en la formación de psicólogos de una universidad privada

de Medellín, mediante un análisis hermenéutico del discurso de los entrevistados, que implica la propia perspectiva de ellos desde su experiencia.

4.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

4.1.1. Describir algunas de las propuestas metodológicas enmarcadas en sus respectivos modelos pedagógicos utilizados en la formación de psicólogos.

4.1.2. Caracterizar el método analítico como metodología de enseñanza-aprendizaje en los procesos formativos de psicólogos de una universidad privada de Medellín.

4.1.3. Analizar los efectos del método analítico en la formación de los psicólogos a través de los testimonios reunidos con entrevistas semiestructuradas de orientación fenomenológico-hermenéutica.

5. MARCO TEÓRICO O MARCO CONCEPTUAL

5.1. ESTADO DEL ARTE

El propósito de este trabajo apunta a establecer el estado del arte respecto de la cuestión de los posibles efectos del método analítico en la formación de los psicólogos. Se revisarán artículos de investigación y textos que permitan esbozar el panorama del concepto de formación en la educación superior, y luego estudiar las aplicaciones del método analítico en ese campo.

5.1.1. Formación de psicólogos y educación superior

Para comenzar, es conveniente mencionar una conferencia que influyó considerablemente la manera de pensar la formación de psicólogos en Latinoamérica. Benito (2009) realiza una revisión de algunos de los principales acontecimientos en materia de discusiones y debates alrededor de este problema. En el texto *La formación en psicología: revisiones y perspectivas*, pone de manifiesto la importancia que tuvo el llamado *modelo Bogotá* en la definición de pautas generales en la formación de psicólogos en Latinoamérica. En una conferencia realizada en la capital de Colombia en el año 1974 se reconoce:

[...] el doble carácter de la Psicología como ciencia y profesión, la necesidad de un entrenamiento de los psicólogos según pautas similares en todos los países de la región, el entrenamiento en todas las áreas de intervención profesional, un perfeccionamiento en los últimos semestres en alguna de dichas áreas, la necesidad de un título generalista que permitiese desempeñarse en todas las áreas y la obtención del título luego de dos requisitos: escritura de una tesis y entrenamiento práctico (practicum o pasantía) en un área de intervención (Ardila, citado en Benito, 2009, p. 6.)

La necesidad de una unificación de los contenidos y el entrenamiento de los estudiantes a partir de criterios similares, es un interés que encontraría un despliegue con la introducción de los modelos pedagógicos por competencias; de esa manera, se espera encontrar un consenso en los aspectos fundamentales que deben constituir la formación psicológica.¹¹ El uso de la palabra entrenamiento evidencia una manera específica de entender la formación: aquella que privilegia aspectos de *medición, clasificación y diagnóstico*. Este será un elemento recurrente en las investigaciones consultadas: el énfasis en las competencias a desarrollar por el psicólogo, buscando su adecuación a los mercados laborales y el interés por su entrenamiento.

En un estudio realizado por Ruiz, Jaraba, & Romero (2008) sobre las competencias exigidas a los profesionales de psicología en Barranquilla (Colombia), se describen algunas competencias en las dimensiones de *saber, habilidades y actitudes* que, de acuerdo a los autores, son requeridas por el mercado laboral. En la categoría del saber se concluye que hay un interés general por una formación amplia y plural en los conocimientos constitutivos de la disciplina, en lugar de una enseñanza circunscrita a campos específicos y limitados. En lo relativo a las habilidades, se destacó la capacidad de solucionar problemas en los diferentes

¹¹ El ejemplo más claro de esto es el denominado proyecto *Tuning Latinoamérica*, que tiene por objetivo “la construcción de un Espacio de Educación Superior en América Latina a través de la convergencia curricular”. Lo anterior implica el diseño de programas curriculares que contemplen competencias genéricas para los profesionales y, además, “la construcción conjunta de estrategias metodológicas para desarrollar y evaluar la formación de competencias en la implementación de los currículos que contribuyan a la mejora continua de la calidad” (Tuningal, 2020).

campos de acción del psicólogo; esto plantea una inquietud de orden práctico pues no basta sólo con señalar una competencia deseada, sino de proponer maneras de desarrollarlas. Otras habilidades relevantes fueron la iniciativa, aprendizaje continuo, trabajo en equipo, pensamiento crítico y planeación. Por último, en lo que respecta a las actitudes:

Se habla de la necesidad de profesionales que ante todo sean excelentes seres humanos, con gran conocimiento y dominio de sí mismos, capaces de relacionarse con otros, de reconocer los comportamientos adecuados a los contextos, de reconocer las limitaciones y aprender de ellas, siempre dispuesto a mejorar y con gran percepción de las necesidades humanas (Jaraba y otros, 2008, p. 52).

En esa misma vía, se llevó a cabo un estudio similar en la Universidad de Costa Rica, en donde se propuso determinar cuáles competencias eran más valoradas la comunidad académica. La conclusión del estudio es la siguiente: Las competencias que obtuvieron mayores niveles de importancia se refieren a las capacidades de asumir el compromiso ético de la práctica psicológica, poder establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica, comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo con su contexto histórico, social, cultural y económico, respetar la diversidad individual y sociocultural y comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico (Prado y Salazar, 2012). Una inquietud que surge a partir de estos estudios se refiere a las propuestas disponibles para promover la formación de esas competencias. Ossa & Puche (2015) señalan, por ejemplo, en el texto *Panorama de la formación académica de los psicólogos en Colombia*, la “necesidad de promover una formación y un ejercicio profesional éticos en el contexto colombiano” (p. 9); sin embargo, no se mencionan modos de enseñanza acordes a ese objetivo. En una investigación realizada en Cali (Colombia) sobre *el sentido de la formación universitaria en psicología*, Gómez (2015) comenta que:

[...] el concepto de formación ha sido significado por entrenamiento y capacitación, orientado desde el enfoque de las competencias laborales. De esta manera, la propuesta de formación se sustenta en la teoría del capital humano, agenciada por

organismos multilaterales de tipo financiero. Así, el sentido último de la formación está en función de las exigencias cambiantes del mercado de trabajo (p. 112).

En consonancia con lo expresado en el planteamiento del problema, parece haber una tendencia hacia la instrumentalización del rol del psicólogo, en cuanto los requerimientos de su formación están en íntima relación con las exigencias del mercado. Robledo (2008), en una ponencia realizada en el marco de la celebración de los 60 años de apertura del IPA en la U. Nacional, sostiene, refiriéndose a los “campos problémicos” que enfrenta la formación universitaria en Colombia, que:

Algunos de estos campos en nuestra Universidad han sido establecidos en los siguientes términos: la crisis ética y la instrumentalización del ser humano, la intolerancia y el desconocimiento de la pluralidad y la diversidad, la discriminación social y la concentración del poder económico y político, y la deficiencia y lentitud en el desarrollo científico y tecnológico (p. 13)

La formación de psicólogos, por tanto, no podrá estar exenta de la reflexión social, económica, política y cultural que la envuelve. Los sujetos –estudiantes, profesores y egresados- están atravesados por estos factores y, para comprender fenomenológicamente la formación, es necesario adentrarse en sus experiencias particulares. A ese aspecto apunta la investigación titulada *La formación en psicología: una mirada desde los estudiantes* (Paternina, Hernández, Castro y Buitrago, 2015). Este trabajo tuvo como objetivo conocer la vivencia subjetiva de la formación profesional respecto a dos polos: *tensiones durante la formación* y *satisfacciones durante la formación*. A partir de los testimonios recogidos por investigadores de estudiantes –en este caso-en proceso de formación, se analizaron diversos elementos como las tensiones provocadas por la elección de carrera, las *metodologías de enseñanza*, los docentes, las prácticas estudiantiles, entre otros. También, las satisfacciones durante la formación estuvieron relacionadas con los docentes, las monitorías estudiantiles, la percepción de la psicología como profesión. Una de las conclusiones obtenidas de la investigación fue la importancia de la relación que establece el docente con sus estudiantes, factor que potencia la calidad de la enseñanza.

Gómez (2015) se propone reflexionar sobre la formación en su artículo titulado *el sentido de la formación universitaria en psicología*. El análisis que realiza es valioso pues busca, a través de la revisión documental de algunos Proyectos Educativos Institucionales, colegir el sentido general de lo que se ha entendido por formación en las universidades del país. Señala que la formación ha sido entendida:

Como un concepto de bajo orden que se refiere generalmente a un conjunto de técnicas, métodos y operaciones de enseñanza cuyo propósito es transmitir los conocimientos de un campo o habilidades y destrezas de un campo de prácticas. [...]

Se perfila fundamentalmente como la transmisión de conocimientos o enseñanza de procedimientos por medio de textos y currículos. (p. 116)

La manera como se conciba la formación tendrá una profunda influencia sobre la formación de los psicólogos y los valores que sustentan la profesión misma. Podría colegirse, de lo dicho anteriormente, que el panorama actual de la formación en los pregrados de psicología en Colombia parece apuntar hacia las competencias y exigencias de los entornos laborales.

Es claro que proponer una reflexión sobre la formación del psicólogo implicará, en gran medida, remitirse a las competencias, tanto generales como específicas, requeridas por el mercado laboral y las necesidades curriculares de cada facultad (Ruiz, Jaraba, & Romero, 2008; Prado y Salazar, 2012; Yáñez & Ortiz, 2015; Rodríguez, 2012; ColPsic, 2014). Por su parte, otras investigaciones sobre formación de psicólogos y educación superior cuestionan esa noción competencias y su pertinencia. Tal es el caso de Murueta (2015), Moreno & Soto (2005), Del Rey & Sánchez (2011). Como ejemplo, Murueta (2015) resalta que:

[competencia] es una noción extraída del ámbito laboral, de la evaluación de “competencias laborales” para seleccionar personal. Con ese enfoque, la educación se vuelve solamente “capacitación” y se omite la formación estética, axiológica, dialógica, cooperativa, creadora y con compromiso social. Al individuo se le ve como una especie de robot con determinado software, útil para ocuparse de ciertas funciones laborales, y no como alguien que puede transformar su mundo con un enfoque ético-político relacionado con las problemáticas sociales, la historia y las vivencias culturales de personas y colectivos (p. 11).

Vemos, pues, de manera general, el estado del concepto de formación y las múltiples vicisitudes que se forman alrededor del mismo. Se ha insistido, a lo largo de todo el desarrollo de este escrito, que para pensar la formación es necesario tener en cuenta este tipo de *controversias teóricas*, en función de elucidar la naturaleza de los conceptos. A continuación, se revisará la aplicación del método analítico en la educación superior y las investigaciones en ese tema.

5.1.2. La enseñanza en la educación superior

Una metodología puede entenderse como una “construcción teórica o una *reflexión* que se emprende a partir de un hacer. Se podría considerar, desde esta perspectiva, que toda metodología es una actualización de un método, acompañada de una *reflexión* sobre dicho hacer” (Lerner, Gil, Esteban, & Henao, 2002, p.21). Al respecto, (Hintelholher, 2013) plantea que:

La metodología es el logos que orienta al estudio lógico de los métodos, lo cual implica el análisis de la lógica que los sustenta, el sentido de su efectividad, la cobertura de su eficacia, la fortaleza de sus planteamientos y la coherencia para producir conocimiento relevante. (p. 89)

Las metodologías de enseñanza-aprendizaje se refieren al estudio de la lógica que sustenta los métodos utilizados para enseñar y, desde luego, la eficacia de aquello que se deriva de ese proceso: el aprendizaje. La manera que tiene un profesor universitario para enseñar, por ejemplo, está influenciada por la forma de entender los procesos de enseñanza y los imaginarios que se tienen sobre la labor docente y el rol del estudiante. Según García (2008) la enseñanza puede clasificarse en tres concepciones: como transmisión de conocimientos, como organización de la actividad del alumnado y como facilitación del aprendizaje. En la primera concepción el foco está sobre el profesor y la estrategia consiste en la transmisión de información. Corresponde, pues, a lo que podríamos llamar *la enseñanza tradicional*. Gómez (2002) expone características del método que, bajo su criterio, fundamenta esta enseñanza tradicional:

1) predominio total, o casi, de la actividad del profesor en el proceso didáctico, 2) el proceso didáctico consiste en enseñar, el aprendizaje queda relegado a un segundo

plano, existe predominio de una finalidad informativa, 3) la mayor parte del saber simplemente consiste en temas estructurados que se transmiten, el alumno sólo se limita a memorizarlos. (p. 266).

La segunda concepción de enseñanza tiene como foco al alumnado y los métodos de enseñanza, llevando como estrategia el manejo consciente de las diferentes estrategias de enseñanza y la transmisión de contenidos. Por último, la facilitación del aprendizaje tiene como foco la relación entre el estudiantado y el tipo de asignatura. Cuenta, a su vez, como estrategia, la dedicación y la exigencia; las actividades que se llevan a cabo para enseñar se adaptan al nivel de comprensión de los estudiantes. Vemos, dentro de estas tres concepciones de la enseñanza que comparten algunos de sus propósitos como, por ejemplo, mejorar u optimizar el aprendizaje.

5.1.3. El método analítico aplicado en la educación superior

El método analítico es una propuesta válida que ha sido aplicada en la educación superior y en la formación de profesionales de la psicología.¹² La enseñanza de la psicología, desde una perspectiva analítica, se refiere al abordaje crítico del conjunto de conocimientos que componen la disciplina, sometiendo al análisis sus fundamentos e implicaciones prácticas. Esa labor no sólo la emprende el profesor, sino que se busca que los estudiantes sean partícipes activos del proceso, planteando preguntas e inquietudes que surgen a medida que se avanza y profundiza, promoviendo una actitud responsable. Todo esto se conjuga al propósito principal que busca alcanzarse con el método analítico en la educación superior y la psicología: la apropiación cada vez más sólida y profunda de ese modo de proceder por parte de los sujetos involucrados en la enseñanza y el aprendizaje.

¹² De acuerdo a Manrique, Henao, Lopera, Ramírez y Pérez (2016) la propuesta de una formación en el método analítico ha sido implementada en los pregrados de psicología de la universidad EAFIT y la Universidad de Antioquia, y se ha caracterizado por elementos como la gradualidad del proceso formativo, el análisis, la *frónesis* (sabiduría práctica), el tacto, la escucha y el desarrollo de una actitud crítica y pluralista, fundamentada en escuchar, analizar e intervenir. Cabe resaltar que esos elementos son afines a todas las corrientes psicológicas y constituyen la *orientación analítica en la psicología*, propuesta por Ramírez (1989. Art. 18. Psicología de orientación analítica. En: Ramírez (2011). *Apuntes*. Medellín: Texto policopiado por el grupo de investigación *El método analítico*).

La psicología es una disciplina paradigmática y son diversas las corrientes que la componen. Hay multiplicidad de convergencias y divergencias entre cada una de esas perspectivas. Los contenidos que se enseñan en un pregrado, para poder ser considerados *plurales*, deben procurar integrar cada una de las corrientes con sus aspectos fundamentales. En esa vía, Ramírez y otros (2019) consideran que:

Por ser la psicología una disciplina en la que proliferan saberes tan distintos sobre su objeto de estudio, es habitual que los programas de psicología tengan como directriz esa noción que ha tomado mucha fuerza en la epistemología contemporánea: la pluralidad, que se entiende como la posibilidad de tener en cuenta las diferentes perspectivas que las distintas tradiciones teóricas aportan en el estudio de una realidad (p. 237).

Una manera de apostarle a la enseñanza pluralista de la psicología es a través de una orientación *analítica* en la psicología, en la que se privilegien aspectos característicos de todas las corrientes, como lo son, por un lado, el privilegio al discurso, la suposición de un discurso implícito y la importancia de la actitud investigativa y por el otro, las competencias *escuchar, analizar e intervenir* (Ramírez, 1989; Ramírez y otros, 2019, p. 231). Propender al despliegue de una actitud que contenga esos elementos concuerda con el pluralismo y es el propósito principal que se busca con la aplicación del método en la educación superior y la formación de psicólogos.

El método analítico ha sido aplicado en la educación superior en contextos que se separan relativamente de la enseñanza específica de la psicología. Tal es el caso del estudio de Lerner & Gil (2006), en el que se formalizó una experiencia de aplicación del método analítico en la cátedra de *metodología del aprendizaje*¹³ en la universidad EAFIT. Una de sus conclusiones fue:

¹³ En esta cátedra eran ubicados todos los estudiantes que tenían matrícula condicional debido a su bajo rendimiento académico. Estaba compuesta por tres módulos: *psicología, matemáticas y lectura*. El primer módulo era un taller reflexivo que buscaba explorar la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje y los posibles factores que inciden en su rendimiento académico. El módulo de matemáticas abordaba dificultades puntuales respecto a determinados temas de la materia. El último módulo buscaba desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes mediante diversas técnicas y actividades.

La mayoría de las veces, causas diferentes a la capacidad intelectual –presiones familiares, factores socioculturales- inciden en el desempeño desfavorable del estudiante; y son los principales antecedentes del problema de una formación académica –primaria y secundaria- con vacíos y limitaciones, tanto conceptuales como de actitud crítica e investigativa y de motivación hacia el saber y el conocimiento. Por otro lado, se evidencian escasas competencias en lectura y escritura y, en general, una posición pasiva en el proceso de aprendizaje; sumado al hecho de vivir, la mayoría de ellos, una etapa particular del desarrollo como es la adolescencia. (p. 22)

Todo espacio en el que se aplique el método analítico se considera un *dispositivo analítico*, definido como “el espacio de aplicación del método por medio de las técnicas analíticas” (Lopera y otros, 2010, p. 296). Los dispositivos analíticos tienen las siguientes características: la escucha, la verbalización, el manejo de la transferencia y la interpretación. Cada espacio, de acuerdo con sus particularidades y propósitos, empleará de manera distinta cada uno de esos elementos.

Otra investigación alrededor de la aplicación del método analítico es titulada *Caracterización de las metodologías utilizadas en la enseñanza del cálculo en la universidad EAFIT* (Lerner, Gil, Esteban, & Henao, 2002). Debido a las dificultades relacionadas a la enseñanza y el aprendizaje del cálculo, esta investigación se propuso reflexionar, desde la propuesta de la cátedra de *Metodología de aprendizaje*, sobre la experiencia de los estudiantes y las razones que podrían estar dificultando su rendimiento académico. Al respecto, Lerner y otros (2002) señalan que:

[...] se pretende, en concordancia con la investigación participativa, disponer de diversas modalidades de análisis para obtener información y, a la vez, posibilitar la transmisión de una actitud investigativa por parte del investigador al sujeto-objeto de la misma, mostrándole posibles caminos para que se investigue a sí mismo, para que explore su interioridad y su exterioridad, identifique elementos importantes en su propio discurso, teniendo en cuenta los aspectos comunes y las diferencias con otros discursos (p. 50).

Algunas de las conclusiones que pueden inferirse de la investigación se relacionan con la contribución al desarrollo de una posición responsable del estudiante y el ejercicio de su autonomía en el proceso formativo en la universidad. Los autores señalan que:

[...] los docentes intentan concientizar a los alumnos acerca de la importancia de disciplinarse para estudiar y aprender las explicaciones de las clases, mostrando que en última instancia es el propio estudiante quien tiene la responsabilidad de aprender. Lo más importante sería que el estudiante lograra estudiar por sí mismo (p. 57).

La aplicación del método analítico en la educación superior ha permitido una reflexión alrededor de los procesos de enseñanza-aprendizaje, dando así nuevas perspectivas y posibilidades para pensar la formación. De acuerdo al documento maestro del pregrado en psicología de la universidad en que se realizará esta investigación, en las clases fundamentadas por el método analítico:

[...] se implementan cuatro procesos básicos: entender, criticar, contrastar e incorporar (comprender). Estos procesos no necesariamente son lineales o secuenciales, se pueden llevar a cabo de múltiples maneras y en diferentes dispositivos. Sin embargo, es preferible realizarlos de forma lógica. Un aspecto nodular en la aplicación y transmisión de este método es su gradualidad en el proceso de incorporación, ya que se parte de lo más simple a lo más complejo. Igualmente, la aplicación e incorporación del método analítico se caracteriza por la utilización de diversos dispositivos de acuerdo con las condiciones y los objetivos del profesional. De este modo, la aplicación y transmisión de esta actitud analítica en la formación de psicólogos es posible mediante diversos espacios como las aulas de clase, los trabajos en el laboratorio de psicología, los procesos de investigación y los dispositivos que se tenga para llevarla a cabo (p. 35).

Se ha visto cómo las investigaciones revisadas hasta el momento sobre la formación de psicólogos se han concentrado en estudiar las competencias y los sentidos que se construyen alrededor del concepto de *formación*; también los efectos que ha tenido *el método analítico* en situaciones específicas. La reflexión sobre los modos de formar profesionales de la psicología debe ser permanente y

plural, buscando profundizar en los efectos de orden subjetivo generados por las metodologías utilizadas para tal fin.

5.1. MARCO DE REFERENCIAS CONCEPTUALES

5.2.1. La formación: Algunas precisiones

La palabra formar puede entenderse desde diversas perspectivas. En su acepción corriente, ofrecida por el diccionario de la RAE, formar se entiende como “preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas. En ese sentido, la palabra formación designa tanto el proceso como el efecto de esa preparación intelectual y moral. A lo largo de toda la historia, ha habido concepciones sobre la formación, cada una influenciada por condiciones políticas, sociales y culturales. En la antigua Grecia, más específicamente en Atenas, la formación era un eje fundamental en la vida de sus ciudadanos. Según García (2009), en aquel entonces se llamaba Paideia, además de la “crianza física” al

[...] más alto ideal educativo de los griegos: enseñanza del honor y el respeto; cualidades morales y éticas; amonestación educadora, consejo constante y guía espiritual; así como formación del hombre mediante el cuidado de un hombre ya formado (p. 1).

La formación en Grecia tenía como propósito que las personas alcanzaran la virtud, o bien, en términos griegos, la *areté*. Esta última noción es ampliamente multivoca, aunque puede definirse de manera general como la excelencia de un individuo en determinado campo de la existencia, sea en las ciencias naturales o la vida pública (Hadot, 1998). Ya en la edad media, el concepto formación (*paideia*) habría de transformarse bajo el influjo de la religión católica y su esencia cambiaría notablemente; la noción de virtud, o aquello que se proponía buscar mediante la formación en Grecia, sería reemplazado por la entrega a Dios (Vilanou, 2001). Así, durante la edad media, la formación se entendió como la renuncia al mundo terrenal para procurar alcanzar la unión con dios.

Luego de este período, el concepto formación fue profundamente transformado por la modernidad y sus ideales racionalistas. En este periodo de la historia la formación se entiende *como un proceso de humanización que tiende a elevar al hombre al máximo grado de humanidad* (Vilanou, 2001). En contraposición al periodo en que la religión permeó todos los ámbitos de la vida humana, esta nueva manera de concebir la formación hace énfasis en la posibilidad que tienen los hombres de desarrollar sus potencialidades racionales –pues se trata de la modernidad-, más allá del ideal de abnegación y pureza propios del paradigma que estaba en crisis.

Desde la postura teórica de Hans-Georg Gadamer, se habla de *Bildung* en lugar de *Paideia*. Esta *Bildung*, que a su vez se traduce al español como “formación”, está íntimamente ligada al concepto de cultura, entendida como los conocimientos que adquiere un individuo de su tradición y entorno resultados de su proceso formativo. Además, se concibe como el proceso que designa, en primer lugar, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre (Gadamer, 1975, p. 14). Como el hombre no nace siendo lo que es, necesita de la educación para poder constituirse como integrante de la cultura, atravesando un proceso en el que adquiere saberes característicos de un ser humano. Si bien desde esta perspectiva la palabra *Bildung* está referida al ingreso del hombre a la cultura, puede utilizarse también para describir lo que sucede con la educación superior; es decir, cuando se entra en un proceso de formación universitaria, el objetivo es dar forma a una serie de capacidades y disposiciones específicas en aras de contribuir a la formación de un profesional y al afianzamiento de su ingreso a la cultura.

Ramírez (2011) se refiere al proceso de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre mediante el término *conformidad*, con el que se alude a la presencia de otros que ayudan, potencian y optimizan la formación. Según el autor: “Para formarse, debe escuchar (escucharse, escuchar el devenir); y esto es posible solo en la medida en que esté abierto a él. Los prejuicios son

barreras que obstaculizan, deforman, obnubilan, entorpecen, hacen ruido, cierran” (Ramírez, 2011, Div. 110, p. 1-2). Estas ideas se articulan con lo dicho anteriormente respecto a la historia del concepto *formación* –formarse es conformarse con los otros-, pues dan cuenta de un modo de educar al hombre y de una serie de actitudes y valores que se derivan de ello. Ese proceso formativo requiere de una serie de técnicas, métodos y metodologías que aseguren un adecuado tránsito hacia la formación profesional. A continuación, serán definidos los conceptos de técnica, método y metodología con el propósito de conocer sus similitudes y diferencias, para así poder describir algunos de los modos de enseñanza

5.2.2. Técnicas, métodos y metodologías

La técnica puede entenderse como un conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte (Henaó, 2008). Las técnicas, métodos y metodologías estudiadas forman parte de la pedagogía, cuyo objeto de estudio es la “formación”. Según Lucio (1989): “Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el “saber educar” implícito, se convierte en un “saber sobre la educación”; sobre sus “cómos”, sus “por qué”, sus “hacia dónde” (p. 2).

Un método es un modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa (RAE, 2019). La palabra se compone del prefijo meta que significa “con” y de odos, que significa “camino”. Su significado literal, a partir de la descomposición de sus elementos, es “camino o vía hacia algo” (Lopera y otros, 2010, p. 32). El método puede entenderse desde dos vertientes: una como algoritmo, en la que se aplican una serie de pasos estandarizados y secuenciales, y la otra como actitud, consistente en la incorporación de un modo de proceder que se vuelve parte de la persona que lo aplica, convirtiéndose en un estilo de vida y una manera particular de afrontar la existencia. Por su parte, la metodología puede entenderse como una construcción teórica o una reflexión que se realiza sobre un hacer (Lerner, Gil, Esteban, & Henaó, 2002, p. 21). Al respecto, Hintelholher (2013) plantea que:

La metodología es el logos que orienta al estudio lógico de los métodos, lo cual implica el análisis de la lógica que los sustenta, el sentido de su efectividad, la cobertura de su eficacia, la fortaleza de sus planteamientos y la coherencia para producir conocimiento relevante (p. 89).

Identificar, describir y analizar metodologías implica ir de lo particular a lo general y viceversa, puesto que estas se componen de métodos, y estos últimos se componen de un conjunto de técnicas. A continuación, se pasará a definir lo que se entiende por enseñanza y aprendizaje, conceptos fundamentales en la investigación.

5.2.3. La enseñanza

La enseñanza puede definirse como el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos –y saberes- específicos o generales sobre una materia (Edel, 2016, p. 3). Este proceso se da entre dos personas o más que tienen como objetivo *aprender* sobre un asunto particular. A propósito del concepto de enseñanza, Lucio (1989) afirma que: “la enseñanza como práctica social específica supone, por un lado, la institucionalización del quehacer educativo y, por el otro, su sistematización y organización alrededor de procesos intencionales de enseñanza/aprendizaje” (p. 3). Esto podría indicar que la enseñanza se circunscribe específicamente a las instituciones educativas, en donde se imparte de manera sistemática. No obstante, de acuerdo a la primera definición, la enseñanza se entiende como un proceso que puede darse en cualquier ámbito de la vida cotidiana, sea laboral, social o cultural.

El concepto de enseñanza se refiere, como se ha dicho, a una práctica que consiste en transmitir conocimiento; es decir, un saber simbolizado mediante el lenguaje (Lopera y otros, 2010). También se pueden transmitir saberes prácticos y modos de acceder al conocimiento; es decir, *métodos*. En la enseñanza pueden identificarse dos perspectivas: 1) aquella que privilegia la transmisión de conocimiento y saberes articulados o *episteme* y 2) aquella que busca privilegiar un método o modo de proceder, una manera de acercarse al conocimiento.

5.2.4. Algunos modos de enseñanza

Un modo de enseñanza común es la clase magistral o expositiva. Su origen se remonta al siglo XII en el inicio de la universidad (Patiño, 2007). Es la manera tradicional de concebir la enseñanza en los entornos educativos: el profesor es el encargado de dirigir la clase, transmitiendo sus conocimientos, mediante su oratoria, a un público de estudiantes que reciben pasivamente los contenidos. Su énfasis es instructivo e informativo. La clase magistral permite ser planeada en su totalidad por el profesor, quien puede decidir la forma de evaluación, los contenidos a revisar y las diversas actividades a realizar. Esta metodología corresponde a lo que Gargallo, Garfella, Pérez & Fernández (2010) denominan *modelo pedagógico centrado en la transmisión del conocimiento*, aspecto que será profundizado más adelante en el apartado dedicado al aprendizaje; desde ahora se advierte que, de acuerdo al modelo pedagógico –y, por tanto, de acuerdo al modo de enseñanza-, se implementarán ciertas metodologías de enseñanza-aprendizaje.¹⁴

Otro modo es el taller, que se refiere a una serie de actividades que permiten articular teoría y práctica. Según Alfaro & Badilla (2015):

El taller pedagógico es una oportunidad académica que tienen los docentes para intercambiar conocimientos y llevar a la práctica acciones educativas que enriquezcan su trabajo cotidiano; además, promueve la adquisición y actualización de conocimientos en los diferentes ámbitos del quehacer académico y docente, pues en los talleres los educadores “aprenden haciendo” (p. 86).

El trabajo con grupos es una vertiente del taller, que surge como respuesta a la necesidad de metodologías activas en la pedagogía. Consiste en propiciar el proceso de aprendizaje al estudiante, creándole un espacio para que él pueda controlar y autorregular su proceso de aprendizaje, mediante estrategias de

¹⁴ Según Dongo (2008): “La práctica tradicional de enseñanza posee una teoría de aprendizaje que la sustenta. Hace milenios de años que se piensa que es de la naturaleza de los niños aprender asociativa y pasivamente y que la misión del educador es revelar los conocimientos y actuar con autoridad sobre las nuevas generaciones” (p. 168).

confrontación con pares y técnicas de trabajo grupal. Esto bajo la premisa que el aprendizaje es un proceso dinámico que involucra elementos sociales e interpersonales; la construcción en conjunto del aprendizaje deriva en una asimilación más efectiva de los saberes y conocimientos requeridos.

5.2.5. El concepto de aprendizaje

Desde la propuesta del método analítico, a la que se adscribe esta investigación, se entiende el aprendizaje como: “un proceso activo en el que intervienen, además de las variables cognitivas y las potencialidades innatas, el afecto y la relación con los otros como factor que impulsa el deseo de saber y la construcción de un aprendizaje significativo” (Ramírez, Lopera, Zuluaga & Ortiz, 2017, p.406). Autores como González y González (2000) plantean algo similar cuando proponen entender el aula de clase:

[...] no como un espacio neutro donde se relacionan únicamente los conocimientos y el intelecto, sino un espacio donde también se entretienen relaciones afectivas, vínculos, alianzas y, a la vez, donde se libran batallas invisibles, luchas de poder y de querer que no aparecen en el programa ni en el orden del día de clase, pero que están inundando la experiencia universitaria y vital del estudiante y del profesor (p. 55).

El aprendizaje significativo es una perspectiva fundamental en los presupuestos constructivistas alrededor del aprendizaje. De acuerdo a Romero (2011):

El aprendizaje significativo se produce cuando las ideas expresadas de forma simbólica son relacionadas de manera no arbitraria, sino substancial, no repetidas al pie de la letra por los alumnos, los cuales saben señalar y reconocer algún aspecto fundamental de la estructura del conocimiento que han de aprender, ya sea una imagen, un símbolo, un contexto (p. 8).

Esto se logra cuando el profesor tiene en cuenta los esquemas y saberes previos del estudiante, lo que además implica un involucramiento con aquellos que reciben la enseñanza. La enseñanza deja de ser un acto masificador, ajena a las afinidades

e intereses de los estudiantes para convertirse en una posibilidad de desarrollar el deseo de aprender. Cada curso, que cuenta a su vez con estudiantes distintos, deberá ser conocido para determinar qué clase de contenidos son más pertinentes, e incluso, qué técnicas son más apropiadas para la adecuada transmisión de conocimientos y saberes prácticos.

El aprendizaje significativo no ocurre exclusivamente en las aulas de clase. Este proceso puede extenderse, como se decía líneas arriba sobre la enseñanza, a todas las esferas de la vida cotidiana. Por su parte, los procesos de enseñanza-aprendizaje están presentes a lo largo de toda la vida de una persona. Se señala que:

Aprender es entonces un proceso de toda la vida, que no se inicia con la inserción en la escuela ni culmina con la finalización de los estudios, sino que puede darse en cualquier situación, en cualquier encuentro con alguien que nos permita ver cosas que no conocíamos y, también, mirar lo ya conocido con ojos diferentes; implica asumir una actitud de apertura en la que se considera que siempre hay algo nuevo por descubrir (Lopera y otros, 2010, p. 407).

La definición de aprendizaje propuesta por el método analítico se nutre también del psicoanálisis, desde el cual se identifica la importancia de factores emocionales en la adquisición de conocimientos:

La capacidad de aprender de los individuos no se muestra como un todo constante en desarrollo continuo. En algunas etapas de la vida los problemas personales conflictivos adquieren tales dimensiones que se hace difícil el ajuste a la realidad externa como la que implica, por ejemplo, el aprendizaje escolar (Romero, 2011, p. 4).

Esto es importante en los contextos educativos, ya que es necesario reconocer cuándo un conflicto emocional podría estar obstaculizando el proceso de aprendizaje de una persona. Por otro lado, es sumamente importante resaltar el vínculo con el otro como elemento fundamental en la construcción del aprendizaje

significativo. Se trata de reconocer la esfera social que subyace a todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es de vital importancia en el proceso de desarrollo de los individuos. Carrera y Mazarella (2001) señalan que:

La intervención deliberada de otros miembros de la cultura en el aprendizaje de los niños es esencial para el proceso de desarrollo infantil. La escuela en cuanto a creación cultural de las sociedades letradas desempeña un papel especial en la construcción del desarrollo integral de los miembros de esas sociedades (p. 44).

La interacción entre los miembros de una cultura, sin importar la edad que tengan, favorece el aprendizaje y, en algunos casos, lo potencia. Para concluir este apartado, y basándose en lo que se ha dicho, Ortiz (2015) realiza una síntesis definiendo el aprendizaje como:

un proceso de desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas, alcanzadas en ciertos niveles de maduración. Este proceso implica la asimilación y acomodación lograda por el sujeto, con respecto a la información que percibe. Se espera que esta información sea lo más significativa posible, para que pueda ser aprendida. Este proceso se realiza en interacción con los demás sujetos participantes, ya sean compañeros y docentes, para alcanzar un cambio que conduzca a una mejor adaptación al medio. (p. 99).

5.2.6. Modelos pedagógicos

De acuerdo con Gargallo, Garfella, Pérez & Fernández (2010, p.1) “Un modelo de la enseñanza y el aprendizaje es un esquema que se abstrae de la realidad observada, en la que se han hecho importantes simplificaciones y reducciones para su operacionalización”. Volver operable ese esquema permite su aplicación en determinados contextos, teniendo en cuenta sus particularidades, con el propósito de optimizar el aprendizaje. Esa definición se articula con la propuesta de Barajas (2013) cuando, al referirse a la definición de modelo en el ámbito educativo, señala

que: “los modelos educativos son entonces formas histórico-culturales de concreción o materialización de un enfoque, una corriente o un paradigma” (p. 3).

Los modelos soportan determinadas concepciones acerca del aprendizaje, la enseñanza, la relación profesor-estudiante y el conocimiento que cobran relevancia en las aulas de clase, pues terminan condicionando los modos de proceder de los implicados en la formación. Existen dos grandes modelos dentro del ámbito pedagógico: el modelo centrado en la *transmisión del conocimiento* y el modelo centrado en el *aprendizaje*. El modelo de transmisión del conocimiento:

Busca como producto del aprendizaje la reproducción. El uso que se espera de lo aprendido es para aprobar o para el futuro. La responsabilidad de la organización o transformación del conocimiento es del profesor. El conocimiento se entiende como algo construido externamente, por otros. Las concepciones del estudiante no se tienen en cuenta. La interacción entre el estudiante y el profesor es mínima y unidireccional o, como mucho, bidireccional para mantener la atención o para asegurarse de la comprensión y aclarar dudas. El control del contenido recae sobre el profesor. El interés y la motivación deben ser promovidos por el profesor (Gargallo, Fernández y Jiménez, 2010, p. 172).

Este modelo se articula, de acuerdo a sus presupuestos, al modo de enseñanza tradicional o *escolástico*, con el profesor como protagonista del desarrollo de los contenidos y la transmisión del conocimiento. Ese protagonismo es llevado a tal punto que debe convertirse en el motivador y el promotor del interés de los estudiantes. Por otro lado, el modelo centrado en el aprendizaje:

[...] busca como producto del aprendizaje el cambio mental. El uso que se espera de lo aprendido es para la vida y para interpretar la realidad. La responsabilidad de la organización o transformación del conocimiento es compartida o de los estudiantes. El conocimiento se entiende como algo construido por los alumnos de modo personal. Las concepciones del

estudiante se usan como base para prevenir errores y para promover el cambio conceptual. La interacción entre el estudiante y el profesor es bidireccional para negociar significados. El control del contenido recae sobre el profesor y los estudiantes. El interés y la motivación recaen sobre todo en los propios estudiantes (p. 173).

En el segundo modelo, la relación que establecen los estudiantes con el conocimiento es muy distinta a la que, posiblemente, se establece con un modelo de transmisión del conocimiento. Podría decirse que, en el segundo modelo, centrado en el aprendizaje, los estudiantes se responsabilizan de aquello que aprenden, lo utilizan para interpretar la realidad que los rodea y establecen una relación profesor- estudiante que potencia las posibilidades de aprender de manera satisfactoria. Una vez definidos, de manera general, los conceptos de enseñanza y aprendizaje, se procederá a describir algunos de los modelos pedagógicos que influyen los modos de enseñanza en la educación superior y la formación de psicólogos.

5.2.7. Modelos pedagógicos utilizados en la educación superior y la formación de psicólogos

El presente apartado busca explorar algunos de los modelos pedagógicos que influyen los modos de enseñanza en la educación superior. Se mencionarán algunas de las metodologías más características de los respectivos modelos. Así se obtendrá una visión panorámica de la situación de la educación superior en términos de cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza; esto, además, permitirá ubicar el método analítico en uno de esos modelos, que también pueden llamarse *corrientes* de pensamiento dentro de la pedagogía.

En el aula de clase se llevan a cabo procesos de interacción entre docente, estudiante y ambiente -recursos disponibles, condiciones del espacio-, que tienen como resultado la incorporación de los saberes, conocimientos, actitudes y comportamientos, que constituyen la formación del estudiante en la disciplina. La manera que tiene un docente de enseñar un tema materializa un enfoque y un modo

de concebir el acto pedagógico, pues se fundamenta en la comprensión –implícita o explícita- de los fenómenos del aprendizaje, el vínculo que se establece entre los estudiantes y los objetivos que deben alcanzarse para considerar exitosa la enseñanza.

Las principales corrientes pedagógicas que inciden de manera más clara en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior son, de acuerdo a autores como Zapata (2003) y Henao (2003): la *pedagogía tradicional*, el *conductismo*, el *cognitivo-constructivismo*, el *enfoque socio histórico*, la *pedagogía socrática*, el *modelo educativo por competencias (o integrativo)*. El *modelo Boulder*, por su parte, es implementado específicamente en la formación de psicólogos, y se mencionarán algunos de sus componentes principales. Cada una de esas perspectivas posibilita pensar los procesos formativos en las universidades como resultados de unas lógicas de pensamiento que surgen en determinados momentos históricos y organizan la enseñanza y el aprendizaje con base en sus criterios particulares, tal como lo afirma Zapata (2003):

Todas estas miradas pueden dar origen a diferentes modelos estructurales del modelo educativo que representan saberes pedagógicos afines y que inspiran y configuran prácticas educativas particulares, que son susceptibles de ser estudiadas para ser confrontadas críticamente y para ser preservadas, modificadas o transformadas, en función de elevar la calidad de los procesos educativos que se desarrollan en una época o en una circunstancia institucional específica [...] (p. 26)

Estas corrientes pueden, además, vincularse a dos grandes paradigmas de comprensión del acto pedagógico, a saber, el paradigma centrado en la *transmisión del conocimiento (o en el docente)* y el paradigma centrado en el *aprendizaje (o en el estudiante)* (Gargallo, Fernández y Jiménez, 2010). El primero propone como objetivo del aprendizaje su reproducción, ubicando al docente como responsable de los contenidos que se enseñan y su organización en el aula de clase¹⁵, atribuyendo

¹⁵ Esto podría deberse, en parte, a las condiciones de espacio y recursos disponibles; una posible virtud de esta forma de pedagogía es que permite alcanzar a una gran cantidad de estudiantes y facilita el manejo de las dinámicas en el aula de clase.

al estudiante una posición pasiva cuya función sería, especialmente, sostener la atención durante la transmisión de los conocimientos. El modelo centrado en el aprendizaje busca, por su parte, que el estudiante incorpore conocimientos y saberes construidos en una relación bidireccional con el profesor (Gargallo, Fernández y Jiménez, 2010). En la medida que se desarrolle este apartado, se indagará por la relación que cada corriente pedagógica tiene con esos dos marcos interpretativos.

La *pedagogía tradicional* ha predominado en el ámbito educativo durante mucho tiempo y continúa siendo ejercida por muchos docentes universitarios. Se caracteriza por el protagonismo que asume el docente en la transmisión del conocimiento. Su labor consiste en comunicar, por medio de metodologías *verbalistas*,¹⁶ los contenidos que previamente diseñó y organizó para el adecuado desarrollo del curso. Autores como Zapata (2003), Gargallo y otros (2010), Henao y otros (2016), coinciden al afirmar que, desde la perspectiva tradicional de la pedagogía, el estudiante queda relegado a un plano secundario, que radica en la acumulación pasiva de la información que le es transmitida. Por lo tanto, su posibilidad de criticar y contrastar los conocimientos es mínima. Zapata (2003), citando a Maturana, se refiere a este aspecto resaltando que: “este sistema de enseñanza se vuelve un camino explicativo en que la objetividad es un conocimiento comprobado y sin ningún tipo de duda, o como él lo llama, *sin paréntesis*” (p. 28).

El docente, desde esta perspectiva, asume el conocimiento como un hecho incuestionable. Por eso el énfasis en su transmisión fiel, mediante exposiciones largas y persuasivas similares a las realizadas por los sofistas griegos, que estaban convencidos del saber que profesaban y buscaban convencer a los demás mediante el uso de la retórica. Dicho lo anterior, surge una pregunta al estudiar los fundamentos de la pedagogía tradicional, y es si la persona del docente efectúa o

¹⁶ Las metodologías verbalistas son aquellas que privilegian la palabra hablada del *docente*, el cual realiza la *exposición* de los tópicos y lleva a cabo los procedimientos lógicos que llevan de las premisas que sustentan una tesis a sus conclusiones; esto es, realizar todo el proceso de pensamiento que articula los conocimientos y transmitirlos al estudiante.

no alguna influencia en los contenidos que enseña. Generalmente, las corrientes vinculadas al paradigma centrado en la transmisión de conocimientos suelen dejar en un segundo plano la pregunta por esa influencia del docente, entrándose en el desarrollo de los currículos e identificación de los temas que deben ser enseñados¹⁷

En una vía similar, se encuentra la corriente pedagógica *conductista* que, como su nombre lo indica, se inspira en los postulados del conductismo sobre el condicionamiento clásico y operante, y la importancia de los estímulos ambientales en la predicción y el refuerzo de las conductas (Zapata, 2003; Leiva, 2005). Esta corriente aparece en la pedagogía como respuesta a la necesidad del mercado en la cualificación de los trabajadores y el desarrollo de habilidades necesarias para la solución de problemáticas laborales.¹⁸El ideal que dirige la práctica conductista en la enseñanza es la formación de individuos útiles con competencias productivas. Para eso promueve la constitución de comportamientos que evidencien el aprendizaje. De acuerdo a Zapata (2003):

[...] se enfatiza la formulación de objetivos instruccionales, que son seleccionados minuciosamente y luego son *reforzados* con gran empeño, para lograr una conducta eficaz. *Adiestramiento* de destrezas y *moldeamiento* de conductas son las intencionalidades que recorren la selección de objetivos, los contenidos y las actividades que se llevan a efecto con los alumnos. (p. 29)

La investigación conductista ha caracterizado algunos aspectos del aprendizaje, en los que se sustentan las metodologías utilizadas en las aulas de clase. Estas características son: 1) se aprende asociando estímulos con respuestas, 2) el

¹⁷ La cuestión se justifica plenamente al pensar en la importancia del plan de estudios y los contenidos en un curso bajo estos fundamentos. La respuesta a ese interrogante podría ser en doble vía; es decir, la persona del docente puede influenciar de manera *positiva*, en tanto promueva el aprendizaje o *negativa*, en tanto lo obstaculice. Estar al tanto de ese elemento relacional puede optimizar y ayudar a conseguir los objetivos trazados en la enseñanza. La reflexión es válida para cualquier corriente pedagógica; no obstante, la pregunta encuentra un mayor abordaje en las corrientes que se ciñen al paradigma centrado en el aprendizaje.

¹⁸ La lógica de la racionalidad instrumental, que forma parte del mercado y hace aparecer esa demanda, consiste en: "Ser más eficiente, aumentar la productividad, reproducir y expandir los mejores métodos para un rendimiento máximo, controlar el proceso global de producción (recursos, personal), crear excedentes, dominar mercados" (Brum, 2010, p. 5).

aprendizaje está en función del entorno, 3) el aprendizaje no es duradero, necesita ser reforzado, 4) el aprendizaje es memorístico, repetitivo y mecánico y responde a estímulos (Leiva, 2005). La forma de *evaluación* propuesta para validar el aprendizaje se efectúa a través de exámenes memorísticos que indagan por la reproducción de los saberes y conocimientos vistos en la clase. Puede decirse que tanto la corriente pedagógica tradicional como la conductista forman parte del paradigma centrado en el conocimiento, ya que en ambas el docente tiene un papel protagónico en el proceso de enseñanza, hay un privilegio de la transmisión de los contenidos y los estudiantes adoptan posiciones similares. A continuación, se abordarán las pedagogías que están centradas en el aprendizaje (o en el estudiante).

La corriente pedagógica *cognitivo-constructivista* encuentra asidero a sus ideas en los planteamientos de Piaget respecto al aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los individuos, desde el momento del nacimiento hasta la constitución del pensamiento lógico e inferencial, que es la cúspide de la maduración. Esto no quiere decir que se deje de aprender; por eso se proponen los conceptos de *asimilación* y *acomodación* para explicar el modo que tienen los individuos de relacionarse con el mundo y aprender. La asimilación es integrar los datos de la experiencia en los *esquemas cognitivos* del individuo, los cuales permiten el procesamiento de la información, mientras que la acomodación se refiere al cambio de esos esquemas producto de la interacción con el ambiente.¹⁹

Desde esta perspectiva, el aprendizaje es el resultado de la construcción dialéctica de los saberes entre el docente y el estudiante. Ambos agentes tienen un

¹⁹ De acuerdo a Ortiz (2015): “El conocimiento es una construcción del ser humano: cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad” (p. 96). Es por eso que la corriente cognitiva se encuentra indisolublemente unida al constructivismo, pues el individuo, con sus esquemas cognitivos, construye una forma de realidad particular.

papel fundamental en el adecuado despliegue del acto pedagógico.²⁰ Se busca, además, que los aprendizajes sean *significativos*. A esto se refiere Ortiz (2015) cuando habla sobre los objetivos que se persiguen con una pedagogía cognitivo-constructivista:

[...] es posible plantearse en consecuencia que el objetivo de la enseñanza, desde esta postura es el de que los estudiantes construyan un conocimiento significativo; alcancen la comprensión cognitiva para favorecer el cambio conceptual, considerando las condiciones emocionales, tanto del educador como del estudiante, para lograr niveles satisfactorios de adaptación al contexto y un adecuado bienestar (p. 101)

A pesar del énfasis en los elementos cognitivos que constituyen el aprendizaje en esta corriente, es indudable que los procesos afectivos están involucrados en el despliegue de las habilidades y la adquisición de saberes y conocimientos por parte de los estudiantes. Es conveniente que el docente permanezca atento al momento en que un conflicto afectivo pueda estar interfiriendo²¹ en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de intervenir y procurar solucionarlo. Además de lo anterior, es importante que conserve cierta coherencia entre lo que dice y lo que hace, pues termina convirtiéndose en un modelo que los estudiantes desean imitar y esto condiciona un amplio rango de afectividades en el aula. Según lo señala Ortiz (2015):

Debido a este papel preponderante del docente, es necesario que demuestre coherencia entre lo que dice y lo que hace, ya que los estudiantes se vuelven muy sensibles a este aspecto. Si un profesor tiene cierto discurso, sus actos deben ser el fiel reflejo de sus ideas. Caso contrario, los estudiantes perciben la incoherencia y se vuelven los críticos más duros de ella. Razón por la cual, es necesario que el docente

²⁰ Esto, sin embargo, no puede confundirse con la idea de que ambos agentes comparten la misma posición en el aula de clase; tanto docente como estudiante tienen un rol definido que establece una asimetría necesaria para el despliegue de la clase.

²¹ La relación entre los procesos cognitivos y afectivos no es necesariamente negativa, pues también podría favorecerlo y potenciarlo. El adecuado manejo e identificación de los afectos por parte del profesor podría convertirse en un elemento fundamental para lograr el aprendizaje *significativo*.

tenga una continua práctica reflexiva sobre su propio discurso y sus acciones, siendo ejemplo, con su propia vida de que es posible siempre mejorar en credibilidad y así, convertirse en una persona en la cual, los estudiantes pueden confiar (p. 99).

La reflexión que se propicia desde esta corriente sobre la relación docente-estudiante contribuye a su comprensión y optimización que, en últimas, favorece el proceso de aprendizaje. Otra de las corrientes pedagógicas enmarcadas en el paradigma centrado en el aprendizaje es el enfoque *histórico-cultural*, cuyo propósito general en la formación de los individuos es empoderarlos a través del conocimiento y la reflexión para que efectúen cambios a nivel social de sus realidades individuales y sociales. Según Zapata (2003): “Esta corriente parte de una mirada multidimensional del ser humano, considerando lo biopsicosocial, lo comunitario, lo individual y lo histórico. Su intencionalidad fundamental es el desarrollo integral de la personalidad del ser humano” (p. 31). Uno de los autores que inauguró el pensamiento histórico-cultural aplicado a la pedagogía fue Lev Vygotsky (1885-1934), quien destacó la importancia de los procesos de socialización en el aprendizaje y la capacidad activa del individuo para influir en su medio. Al respecto, Chaves (2001) afirma que:

[Los postulados de Vygotsky] coinciden en la importancia de respetar al ser humano en su diversidad cultural y de ofrecer actividades significativas para promover el desarrollo individual y colectivo con el propósito de formar personas críticas y creativas que propicien las transformaciones que requiere nuestra sociedad (p. 63).

En este punto la labor del docente es imprescindible, ya que su papel consistiría en la promoción de espacios de diálogo que permitan la construcción plural de los saberes y conocimientos, siendo a su vez partícipe de las actividades que propone. Uno de los elementos que se buscan a través de una pedagogía de enfoque histórico-cultural es la *responsabilización* de los estudiantes, proceso que inicia al tomar conciencia de los efectos que tienen las decisiones individuales en las dinámicas culturales y sociales más cercanas (la familia, el barrio, los amigos) –y, por supuesto, en aquellas que parecen más lejanas (la ciudad, el país, etc.)-. Esto

implica, también, entender el aula de clase como un escenario político en el que se entretajan ideologías y prejuicios que parcializan la perspectiva que se tiene del mundo. Será, pues, tarea del profesor manejar adecuadamente esa situación para favorecer el aprendizaje.

En consonancia con el párrafo anterior, y para finalizar con este apartado, se explorará la propuesta de una *pedagogía socrática*. Aunque es más preciso hablar de un *espíritu socrático* en la pedagogía, caracterizado por un interés en la elucidación y la actitud de *docta ignorancia*,²² la cual permite abordar el conocimiento y el saber desde la apertura y el pluralismo. Tal como puede pensarse, este espíritu pedagógico proviene del legado que dejó el testimonio de Platón en sus diálogos sobre Sócrates, ese personaje singular que tenía un interés sincero por conocer la verdad, contribuyendo mediante el diálogo a la educación de los ciudadanos de la *polis griega*.

El método que utilizaba Sócrates en sus diálogos, que ha sido implementado en diversos espacios como empresas, aulas de clase y la clínica psicoterapéutica, etc., es la *mayéutica*, cuyo significado etimológico es ayudar a *dar a luz*, específicamente en Sócrates, dar a luz la verdad. Se trata de una metáfora que ilustra lo que sucede cuando, a través de la pregunta y la exhortación, una persona encuentra una verdad, su *verdad*, y puede identificar que muchos de los supuestos que tenía sobre sí misma y el mundo son relativos y cuestionables; luego de la aplicación del método, nacen nuevas perspectivas y, por qué no, nace una nueva persona. Esta experiencia no siempre es agradable ni mucho menos fácil; tal vez por eso la metáfora del parto es tan precisa, pues el dolor también puede ser el preámbulo de

²² La *elucidación* se puede entender como una de las características del método mayéutico, pues se refiere a la construcción entre varias personas de un saber respecto a un objeto de estudio. Apunta al carácter plural de esa construcción, en tanto se promueve el trabajo conjunto y la deliberación. Por su parte, la *docta ignorancia* es una postura frente al conocimiento que consiste en la asunción de la propia ignorancia, constitutiva de todo ser humano, sin que esto quiera significar que se carece absolutamente de conocimientos y saberes; por tanto, la *docta ignorancia* es ser conscientes que nunca se podrá conocerlo todo ni se podrá tener acceso al conocimiento absoluto de todas las cosas. Esto, en lugar de ser un limitante, puede ser visto como un acicate para conocer y saber más.

la vida y el inicio de experiencias novedosas. Si bien la pedagogía socrática tiene un interés educativo, como las demás corrientes pedagógicas, entraña un profundo interés por la virtud de los estudiantes y el docente, el significado de vivir bien y el obrar ético.

El método mayéutico se compone de dos *momentos*: uno deconstructivo, en el que se analizan y cuestionan los saberes dados por sentado respecto a un tema; y uno *constructivo*, en el que se buscan nuevas maneras de pensar esa temática y la formulación de preguntas que hicieran avanzar el análisis del discurso y la comprensión de un tema específico. En esta parte es necesario elaborar una nueva definición de los conceptos discutidos, considerando los resultados del proceso deconstructivo (Henao, 2003).

La pedagogía socrática puede entenderse como un modo de proceder en el aula de clase y de comprender algunos fenómenos que aparecen en la interacción docente-estudiante. Está caracterizada por la actitud de docta ignorancia del profesor –que intenta transmitir a sus estudiantes- y el cuestionamiento permanente de aquellos conocimientos –e individuos- que se muestran a sí mismos como poseedores de *absolutos*, sean valores, códigos morales, conocimientos u opiniones. La concepción de aprendizaje, entendido como un proceso y no como un elemento estático, encuentra correlatos con la propuesta cognitivo-constructivista sobre la *asimilación* y la *acomodación*, en tanto se puede interpretar los diálogos mayéuticos como una tensión entre los nuevos conocimientos y los viejos esquemas cognitivos, que se transforman a medida que se avanza en el análisis discursivo. Además, el carácter emancipador que es consustancial a este modo de proceder está relacionado íntimamente con la corriente histórico-cultural y la idea de formar agentes transformadores del medio. Un ejemplo de la pedagogía socrática, o bien, de un espíritu socrático en la enseñanza, es el método analítico como metodología de enseñanza-aprendizaje.

Otra propuesta pedagógica contemporánea es *el modelo educativo basado en las competencias*, que aparece como una alternativa que busca integrar los avances

en tecnología de la información y la comunicación, junto con los retos en materia de enseñanza-aprendizaje que aparecen en la pedagogía debido a esas condiciones; por ejemplo, la identificación de información relevante y válida, la rápida actualización de los conocimientos, contextos de alta incertidumbre y cambio permanente, entre otros. Dado el contexto contemporáneo, García (2011) considera que:

[...] se requiere la construcción de un nuevo modelo educativo que centre el currículo en el educando, particularmente en el desarrollo de sus competencias, de manera tal que se logre una convergencia entre lo individual y lo social en aspectos ligados a lo cognoscitivo, afectivo y psicológico, que potencien una capacidad adaptativa al entorno generado en los últimos años. Solo así se podrá estimular la creatividad y la innovación para enfrentar los retos planteados por dicho entorno, desde una perspectiva holística y transdisciplinar capaz de superar los modelos educativos heredados del siglo XX centrados en la adquisición de información (p. 1).

Es importante saber a qué se hace referencia con el término *competencia*. Una competencia supone tres elementos fundamentales: haber aprendido sobre un objeto de conocimiento, ser capaz de ejercer una actividad dentro de un dominio o dimensión y, también, ser capaz de movilizar los aprendizajes adquiridos en una situación significativa compleja (Álvarez, Pérez & Suárez, 2008, p. 29). Implica, básicamente, un saber y un hacer articulados que se aplican en un contexto determinado. El acto pedagógico tendrá el objetivo de propiciar el desarrollo de competencias que le permitan a los estudiantes resolver problemas de su entorno, enfocándose también en la formación de actitudes y capacidades colaborativas, como el trabajo en equipo y la comunicación.

Autores como Cepeda (2004) identifican tres competencias básicas cuyo desarrollo debe ser privilegiado en los procesos pedagógicos inscritos en esta corriente. Estas son: competencias *conceptuales*, definidas como el dominio que el estudiante logra sobre el conjunto de conocimientos teóricos necesarios que sustentan una disciplina; competencias *metodológicas*, que son aquellas que

indican al estudiante los elementos que habrá que disponer para obtener el conocimiento, procesos, pasos a seguir, métodos, técnicas o formas de hacer algo; y competencias *humanas*, que permiten al estudiante desempeñarse en su campo laboral, utilizando los conocimientos de índole general y formativa que se encuentran en el plan de estudios como parte de su formación integral.

La relación que establece el docente con sus estudiantes es vital para el adecuado logro de los objetivos –que los estudiantes incorporen las competencias esperadas-, y por eso se los considera como individuos activos y comprometidos en el abordaje de las temáticas; respecto a los docentes, García (2011) enfatiza en la responsabilidad que tienen con el proceso educativo, pues deben convertirse en facilitadores²³ de contextos que promuevan el aprendizaje significativo y, por esa razón, deben actualizarse constantemente y estar adaptados a los procesos de pensamiento de los alumnos. Esto exige que haya un vínculo de confianza con los estudiantes.

Otra de las razones que justifica la propuesta de este modelo es la necesidad de unificar los contenidos que se enseñan en las universidades, de acuerdo a las necesidades del mercado laboral y lo que cada disciplina en particular considera que constituye la formación de sus profesionales. De acuerdo a Larraín & González (2005), citados por Zapata (2015), un modelo educativo basado en las competencias permite:

[...] evaluar mejor los aprendizajes al momento de egreso de los estudiantes; que hace más expedita y acertada la comunicación con los empleadores (hay más términos e ideas comunes entre jefes y trabajadores); facilita la inserción laboral; ajusta la oferta laboral a los requerimientos para distintas áreas de desempeño profesional; y genera mayor productividad temprana de los egresados (p. 27).

²³ Un facilitador es diferente de alguien que acompaña el proceso formativo, posibilitando que el estudiante se encuentre con obstáculos y dificultades, para que los pueda superar por sus propios medios.

El último modelo o corriente pedagógica que será descrita es el *modelo Boulder* que, en el contexto de la educación superior, se trata de una propuesta específica de formación de psicólogos. De acuerdo a Belloch (2005) aparece con la necesidad, manifiesta en las conferencias de Boulder (1949) y Chicago (1965), en Estados Unidos, de que “el psicólogo clínico adquiriera una formación práctica y/o aplicada de la psicología, sólidamente basada en los principios de la ciencia psicológica, lo que lleva a caracterizar a los psicólogos clínicos como "científicos-practicantes" (p. 243). Peterson y Park (2005) realizan un comentario acerca de los principales aspectos que el modelo Boulder propone para la formación de psicólogos:

Aquellos que aspiran ser formados como psicólogos profesionales deben ser entrenados como científicos; deben ser más que consumidores de conocimiento científico –deben saber cómo producirlo ellos mismos. El nivel apropiado de educación es, por tanto, el doctorado, cuya piedra angular es una disertación formal basada en una investigación original. Los cursos académicos y las experiencias prácticas deben combinarse a lo largo de la formación de posgrado, junto con actividades de investigación. (p. 1148).

Se busca, a través de este modelo, formar a los estudiantes en habilidades investigativas para que no sean únicamente *consumidores* de teorías y conocimientos, puesto que es necesario que conozcan de qué manera pueden ellos producirlos. La idea principal que alienta la formación en este modelo es lograr articular, durante el proceso académico, aspectos esenciales de la teoría y la práctica, que en ocasiones podrían desvincularse debido a un excesivo énfasis, sea en la producción de conocimientos, sea en el ejercicio práctico de la profesión psicológica. Además, se busca que la intervención del psicólogo en sus diferentes campos ocupacionales esté basada en la ciencia y la evidencia, tal como comenta Belloch: “cualquier actividad profesional que desarrolle un psicólogo clínico debe estar anclada en conocimientos científicos disponibles hasta ese momento y es responsabilidad de cualquier clínico asegurarse de que aquello que prescribe y realiza en la práctica, es científicamente válido y aceptable” (p. 261).

Para concluir, puede considerarse que algunas corrientes son complementarias, ya que persiguen objetivos similares y tienen planteamientos alrededor de la enseñanza y el aprendizaje que se enriquecen mutuamente. Es el caso, por poner sólo un ejemplo, de aquellas bajo el paradigma centrado en la enseñanza –o el estudiante-: el cognitivo-constructivismo, el enfoque socio histórico, la pedagogía socrática y el modelo educativo basado en las competencias²⁴. El diálogo entre todas las perspectivas es importante porque permite optimizar el acto pedagógico y contribuir al debate en torno a la formación de los profesionales. Una vez definidos, de manera general, los conceptos de enseñanza y aprendizaje, en conjunto con la descripción de algunos de los modelos pedagógicos que influyen la enseñanza en la educación superior, se procederá a definir propiamente lo que se ha mencionado en algunas partes del escrito como método analítico, y a argumentar qué se entiende por formación analítica.

5.2.8. El método analítico

El método analítico es un modo de proceder para llegar a un fin determinado, como la verdad, el conocimiento, la alegría, el placer, por medio de la descomposición de un fenómeno en sus elementos constitutivos (Lopera y otros, 2010). Desde el ámbito formativo en psicología, se utiliza para el análisis del discurso y la construcción del saber a partir del debate en el aula de clase sobre temas relativos a la disciplina. Existen dos modos de concebir el método analítico: como *algoritmo* o como *actitud*. Ambos modos tienen implicaciones éticas. Asumirlo como algoritmo significa:

²⁴ Esa complementariedad se evidencia en el empleo de metodologías y técnicas similares. Podría considerarse, en general, que las corrientes pedagógicas adscritas al paradigma centrado en el aprendizaje utilizan metodologías agrupables en la categoría de *metodologías dialógicas*; estas se caracterizan por el privilegio del diálogo y la participación activa –discusiones en clase, actividades de resolución de problemas, talleres-. Por su parte, las corrientes dentro del paradigma centrado en la transmisión de conocimientos usan, generalmente, *metodologías expositivas* que dan privilegio a la adecuada y fiel comunicación de conocimientos, técnicas y actitudes –exposiciones, utilización de recursos audiovisuales para enseñar temáticas, lectura de textos en clase-. Es importante tener en cuenta que ambas categorías metodológicas no tienen que ser necesariamente opuestas, y siempre es más conveniente usarlas en conjunto de acuerdo a las necesidades particulares de cada contexto.

Establecer de manera precisa, ordenada y secuencial, los pasos y procedimientos que hay que seguir para la solución de un problema o la consecución de un propósito u objetivo. Se espera que estas instrucciones no sean ambiguas, pues con la puesta en práctica tal como ellas lo indican, se asegura la solución de un problema determinado (Lopera y otros, 2010, p. 31).

Esa operacionalización del modo de proceder busca reducir al máximo el margen de error en la aplicación, que generalmente es resultado de su interacción con el sujeto; el algoritmo es relativamente independiente a quien lo utiliza y los efectos que tiene en la subjetividad son mínimos. Es por eso que alguien puede hacer uso del método analítico a modo de un instrumento, como el biólogo que utiliza el microscopio para identificar los cambios experimentados de un material por el paso del tiempo. Hay una clara distinción entre sujeto y método, contrariamente a lo que sucede cuando se asume el método como una actitud. En ese caso no se privilegia ordenar ni estandarizar para aumentar la objetividad, sino incorporar en la vida un modo de investigar que, en su aplicación, transforma a quien lo aplica conduciéndolo a la creación de un estilo *singular*. El valor principal de esta actitud es *analizar*, que, mediado por la curiosidad, conlleva a un constante análisis del mundo y de sí mismo, produciendo saberes y conocimientos a partir de la ejecución de varios momentos lógicos que se constituyen en un *saber hacer*.

El que-hacer de quien incorpora el método analítico se compone de los siguientes elementos: *escuchar, analizar e intervenir* (Lopera y otros, 2010, p. 159). La escucha se entiende como la apertura al discurso del otro; disposición que permite captar diversas manifestaciones discursivas. Articulándose a lo dicho sobre el aprendizaje significativo: por ejemplo, un profesor puede tener disposición a dar con los elementos más importantes que se hallan en el discurso de sus estudiantes, y de esa manera se pueden direccionar las clases, según los resultados de esa escucha, de manera que el aprendizaje se vea estimulado, desarrollado y optimizado.

El análisis es la descomposición de un objeto en sus componentes unitarios, logrando de esa manera comprender su funcionamiento y la interrelación de sus

partes. Se lleva a cabo en cuatro momentos: entender, criticar, contrastar e incorporar. Entender es captar *intelectualmente* la lógica interna de un discurso para comprender el mensaje que busca ser transmitido e interpretar, hasta donde sea posible, las razones implícitas y explícitas que lo habitan. *Criticar* es revisar la consistencia del discurso; estar al tanto de sus contradicciones a la vez que se comparan sus elementos constitutivos y se elucidan las relaciones que establece con otros discursos –crítica intertextual-. *Contrastar* está relacionado con la eficacia y se basa en la evaluación de los efectos que tiene un discurso en el campo de la experiencia –sea empírica o discursiva-. Cuando se trata de una teoría, la contrastación permite el desarrollo del pensamiento en la medida que posibilita considerar qué lugar ocupa en el mundo determinada proposición o idea; qué tan práctico o verdadero es un discurso.

Por último, pero no menos importante, se encuentra el *incorporar*²⁵, que hace referencia a un proceso en el que se integran elementos de los discursos analizados en la subjetividad de quien aplica el método. El discurso analizado va dejando huella en el sujeto; se parte de la premisa que el método no es independiente de quien lo ejecuta pues, luego de un tiempo, se da una *transformación subjetiva*, y el sujeto puede asumir nuevas posiciones y perspectivas sobre sí mismo y el mundo. Este momento, de acuerdo a Lopera y otros (2010), es punto de partida y punto de llegada; primero porque para analizar un discurso es inevitable implicar los prejuicios, las ideologías y preconcepciones que se adquieren en determinada época –en otras palabras, el horizonte de comprensión que cada sujeto tiene. Segundo, porque se construyen nuevas ideas y los prejuicios se convierten en presupuestos o, en otras palabras, juicios analizados. En conclusión, aplicar el método analítico reiteradamente tiene como resultado la transformación del sujeto.

²⁵ La *incorporación*, propuesta del método analítico, se encuentra inmersa en el constructivismo piagetiano y sus reflexiones alrededor de la asimilación y acomodación, entendiendo estos dos fenómenos como el resultado de la adaptación del individuo al medio y la adquisición de información que modifica sus estructuras previas. De esa manera, se despliegan nuevos modos de relación con los otros –y consigo mismo- a partir de la interacción con el medio y los discursos que allí aparecen.

La *intervención* es el último eslabón del saber hacer del analítico y corresponde a las acciones del sujeto que contribuyen al avance del análisis del discurso. Esa definición general tiene como propósito caracterizar algo que, en esencia, es infinito; es decir, en el ejercicio clínico, por ejemplo, cualquier acción, sea calculada o intuitiva, puede estimular la producción discursiva y su análisis: un silencio, un relieve de alguna palabra, una sonrisa, una expresión de asombro en los ojos. La intervención es todo aquello que hace avanzar el análisis de un discurso.

5.2.9. Formación analítica de psicólogos

La formación analítica de psicólogos es aquella que propende a la incorporación del método analítico. Busca el desarrollo de una actitud caracterizada por la *docta ignorancia*, la *cortesía analítica*, el *indogmatismo* y la *responsabilización*, que se logra a través de la aplicación del método analítico por el profesor y los estudiantes con técnicas activas y constructivas. Se promueve el análisis de los prejuicios y el desarrollo de la intuición, que es una forma de pensamiento no

mediado por la consciencia que tiene injerencia en el ejercicio del psicólogo en cualquiera de sus campos ocupacionales. Ramírez (2011) comenta, a propósito de lo anterior, que en todo proceso formativo es necesario

[...] conocer los prejuicios, analizarlos, de(re)construirlos, hasta que se conviertan en presupuestos, en principios, valores, postulados, que pueden ser cuestionados, discutidos, remplazados. Pierden su carácter de obviedad, y dejan de ser dogmas, articulados en una doctrina, para pasar a ser conjeturas, que se convierten en apuestas al ser llevadas a la experiencia, a la práctica cotidiana del jugador existencial (p. 2).

Una formación analítica busca la inquietud de sí, o como la llama Foucault: *epimeleia*, ya que se espera del estudiante de psicología una toma de consciencia de su lugar en el mundo y el deseo que lo moviliza. Como se citó anteriormente, la *epimeleia* “designa también un determinado modo de actuar, una forma de comportarse que se ejerce sobre uno mismo, a través de la cual uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura” (Foucault,

1994, p. 35). En la medida que un sujeto se cuide y se conozca, podrá promover eso en las demás personas. De acuerdo a Lopera y otros (2010):

[...] Puede decirse que la formación analítica implica una ascesis subjetiva, una revisión exhaustiva de la existencia que permita el conocimiento y, en lo posible, el dominio de sí, en el sentido de saber lo que hemos sido y lo que somos, además de estar dispuestos a hacer lo que sea necesario para llegar a ser lo que queremos. Esta formación se inicia con algo básico: la aplicación del método. Puede resultar paradójico, pero no hay otra manera de apropiarse del método analítico (y de ningún modo de proceder) si no se aplica de manera reiterada hasta que se convierta, gradualmente, en un hábito... (p. 278).

Esa revisión exhaustiva de la existencia es correlativa a la interrogación que se espera realicen los sujetos sobre su posición ética, entendida como la reflexión que realiza alguien en torno a la moral de una sociedad (Ramírez, 2012). Es posible afirmar, por tanto, que la formación analítica busca el desarrollo individual de una ética en constante interlocución con los demás individuos, posibilitando nuevos modos de relación entre sí mismo y los otros.

5.2.10. Efectos formativos

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, el vocablo *efecto* puede entenderse de múltiples maneras. Las definiciones más acordes con la intención de este texto son las siguientes: 1) Aquello que sigue por virtud de una causa, 2) Impresión hecha en el ánimo, 3) Fin para que se hace algo (RAE, 2019). Se ha dicho que una formación analítica de psicólogos tiene como propósito la incorporación gradual del método analítico, volviéndolo un estilo de vida y una *actitud* en los múltiples ejercicios del campo laboral del profesional de psicología. Los efectos son, en suma, los resultados de una formación basada en el método analítico, que pueden categorizarse de la siguiente manera: efectos cognoscitivos, ascéticos y transformativos.

Esto se logra en los espacios de aplicación del método analítico, a saber, los *dispositivos*, que tienen propósitos particulares de acuerdo al contexto. Las clases

en un pregrado de psicología que le apueste a la formación analítica serían *dispositivos* de este tipo y uno de los espacios más idóneos para lograr una formación analítica, ya que:

Hay en ellos reflexión y análisis teóricos, como en los dispositivos cognoscitivos, pero propician también que se dé una transformación subjetiva, en tanto no se quedan solo en el ámbito de la episteme o la teoría, sino que suscitan además el intercambio de experiencias vividas, emociones e ideas inacabadas en torno a distintos temas (Lopera y otros, 2010, p. 300).

En estos dispositivos se contrasta teoría y práctica, a manera del método científico, buscando la construcción pluralista de los saberes y los discursos. Como se dijo en otro apartado, el método analítico es una variante del método científico.²⁶ De acuerdo con Ramírez (2012), la aplicación del método científico tiene como resultado los *efectos científicos*. Son clasificados de la siguiente manera: 1) Conocimientos teóricos, 2) Saberes técnicos, 3) Transformaciones en la realidad y 4) Ascesis subjetiva del científico (p. 78). Este planteamiento de Ramírez se asemeja a la propuesta de categorización de los efectos de la formación analítica en efectos *cognoscitivos*, *ascéticos* y *transformativos*. Los conocimientos teóricos resultados de la aplicación del método científico son podrían ser equivalentes los efectos cognoscitivos, la ascesis subjetiva del científico que aplica el método se asemeja al planteamiento de los efectos ascéticos y las transformaciones en la realidad serían similares a los efectos transformativos.

6. DISEÑO METODOLÓGICO

6.1. ENFOQUE CUALITATIVO

“Utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernández Sampieri, 2014, p. 5).

²⁶ Véase pag. 18. *El método analítico aplicado a la pedagogía y la educación superior*.

6.1.1. Fases

El enfoque cualitativo cuenta con 9 fases, estas comienzan con el rastreo bibliográfico y finaliza al momento de elaborar los resultados de la investigación.

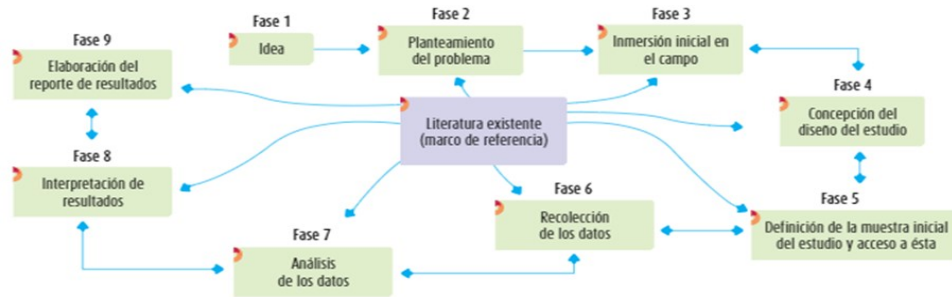


Figura 2. Fases del enfoque cualitativo. Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.

6.2. ENFOQUE Y TIPO DE ESTUDIO

Esta investigación se enmarcó en el paradigma *cualitativo*, el cual se caracteriza por “describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Hernández y otros, 2014, p. 11). De acuerdo con este mismo autor, la investigación fue considerada descriptiva en cuanto busca especificar características, propiedades y rangos importantes del fenómeno analizado.

Concerniente al diseño de investigación, entendido como el “plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema” (Hernández & otros, 2014, p. 128), se recurrió al estudio de caso. Según Yin (1994), citado por Comet & Jimenez (2016), “el estudio de casos es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes” (p. 2). Se apeló a la aplicación de entrevistas semiestructuradas para indagar por la experiencia de cada sujeto participante y recolectar la información requerida.

La investigación se enmarcó, es importante resaltarlo, en el paradigma *constructivista*, que tiene como fundamentos la concepción de una realidad que se construye a través de la experiencia y el discurso. Según Guba & Lincoln (1994):

Las realidades son aprehendidas bajo la forma de múltiples construcciones mentales intangibles, basadas en lo social y en la experiencia, de naturaleza local y específica (a pesar de que sus elementos sean compartidos por muchos individuos, y por muchas culturas), su forma y contenido también dependen de las personas individuales o de los grupos que elaboran estas construcciones (p. 11).

Su interés principal fue la vivencia subjetiva de los dispositivos analíticos y la aplicación del método analítico, por parte de estudiantes, docentes y egresados y los efectos percibidos al respecto. En ese sentido, la propuesta investigativa es de orientación fenomenológico-hermenéutica que, según Creswell et. al. (2007) y Van Manen (1990), citados por Hernández y otros (2014):

No sigue reglas específicas, pero considera que es producto de la interacción dinámica entre las siguientes actividades de indagación: a) definir un fenómeno o problema de investigación (una preocupación constante para el investigador), b) estudiarlo y reflexionar sobre éste, c) descubrir categorías y temas esenciales del fenómeno (lo que constituye la naturaleza de la experiencia), d) describirlo y e) interpretarlo (mediando diferentes significados aportados por los participantes). (p. 494)

Por último, es importante aclarar que, si bien la investigación no es propiamente *documental*, sí requirió la indagación de fuentes de información para dar respuesta satisfactoria a uno de sus objetivos específicos, a saber, *describir algunas de las propuestas metodológicas utilizadas en la formación de psicólogos*. Para ello se recurrió a la elaboración de *fichas bibliográficas* (anexo 1) que, de acuerdo a Alazraki (2007), se trata de un documento breve con las ideas principales de un texto utilizado en una investigación y puede referirse a un artículo, libro o capítulos de este.

6.3. PARTICIPANTES

Los sujetos participantes fueron 6 personas y contaron con las siguientes características: 1) estudiantes, docentes o egresados del pregrado en psicología de una universidad privada de Medellín; 2) docentes de tiempo completo, medio tiempo o cátedra que apliquen el método analítico en sus clases; 3) estudiantes de cualquiera de los semestres disponibles que estuviesen cursando una clase o espacio en el que se utilice el método analítico como metodología de enseñanza-aprendizaje.

Los entrevistados fueron 2 estudiantes de pregrado, 2 docentes (uno de tiempo completo y otro de cátedra) y 2 egresados. El número de los sujetos participantes se fijó en consonancia con las sugerencias de Hernández y otros (2014)²⁷ para los estudios hermenéutico-fenomenológicos. Parte, además, de la consideración de manejabilidad de la información y el tiempo que se tiene a favor para realizar la investigación, además de la profundidad que se busca alcanzar con el análisis de las entrevistas.

Participantes de la investigación						
Entrevistados	Ocupación	Años de experiencia	Semestre	Género	Fecha de entrevista	Duración
E1	Egresada	1	N/A	Femenino	29/06/2019	34:05 min
E2	Docente de cátedra	26	N/A	Femenino	27/02/2020	16:26 min
E3	Estudiante	N/A	2	Masculino	25/02/2020	44:15 min
E4	Estudiante	N/A	5	Femenino	24/02/2020	53:44 min
E5	Docente de planta	14	N/A	Femenino	3/03/2020	50:24 min
E6	Egresada	1	N/A	Femenino	29/02/2020	44:50 min

Tabla 1. Participantes. Fuente: elaboración propia.

6.4. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Las categorías utilizadas para el análisis de la información son dos: *el método analítico y efectos de formación analítica*. En primer lugar, la categoría del método analítico se subdividió en dos subcategorías: *significados* que se atribuyen al mismo

²⁷ Para elegir un número aproximado de participantes, deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos: 1) capacidad operativa de recolección y análisis, 2) el entendimiento del fenómeno (saturación de categorías) naturaleza del fenómeno (disponibilidad para conseguir los participantes, los datos.) (p. 384).

y los *dispositivos analíticos*. Los efectos se dividen en tres subcategorías: *efectos cognoscitivos*, *efectos ascéticos* y *efectos transformativos*.

En cuanto a la caracterización del método analítico, se indagó por el significado que posee para las personas que han tenido alguna experiencia con él. “Los significados son construcciones históricas que dan sentido a la acción y hacen comprensibles las prácticas, discursos y narraciones que grupos de personas emprenden” (Ascorra & López, 2018, p. 2). Estos significados se constituyen a partir de la conjunción entre lo que se piensa, siente y hace respecto a algo en un contexto determinado. Por su parte, las técnicas son “actualizaciones singulares del método, y este un conjunto infinito de técnicas” (Ramírez, 2012, p. 159). Con el propósito de enriquecer la caracterización del método analítico, es conveniente indagar por algunas de las técnicas que los participantes de la investigación conocen y han experimentado.

Los efectos *cognoscitivos* se entienden como la producción, contrastación, profundización y transmisión de conocimientos. En ese sentido, los efectos cognoscitivos están íntimamente relacionados con el proceso de aprendizaje y la incorporación de saberes propios de los temas estudiados a lo largo del proceso formativo en psicología. También con la manera particular de producir, contrastar y profundizar los temas a partir de la aplicación del método analítico en una clase.

Los efectos *ascéticos* están ligados a la noción de *transformación subjetiva* y lo que ello significa: “un proceso de constitución de sí, de cuidado y elaboración del propio sujeto que le conduzca a un modo de ser acorde con sus expectativas y posibilidades, y que le haga un sujeto responsable y actor de su destino” (Lopera y otros, 2010, p. 298). Estos efectos se caracterizan, generalmente, por la asunción de una posición activa del sujeto con su formación, relacionada con procesos la

simbolización, socialización y responsabilización.²⁸ junto con los cambios que se producen en su existencia, sea en el ámbito personal, familiar, social o cultural.

Los efectos *transformativos* son aquellos que propenden a la modificación de la realidad; es decir, producir cambios, resolver una problemática, transformar un estado de cosas determinado (Lopera y otros, 2010). Además de la adquisición de saberes y técnicas dentro de un aula de clase, pueden entenderse como efectos transformativos las iniciativas y propuestas que nacen a partir de lo aprendido y experimentado en los dispositivos analíticos.

Cabe aclarar que esta clasificación tuvo fines *descriptivos*. Es poco probable que los efectos estén separados entre sí; por lo general, en los dispositivos analíticos ocurre que los efectos ascéticos y cognoscitivos aparezcan simultáneamente, dando como resultado una intención de *transformar* la realidad. Esto sucede porque los efectos así discriminados constituyen la *formación analítica*.

6.5. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y REGISTRO DE INFORMACIÓN

Los instrumentos de recolección de información fueron tres guías de entrevistas (anexo 2) semiestructuradas diseñadas específicamente para las tres poblaciones; a saber, estudiantes, profesores y egresados. Cada entrevista fue grabada en audio por medio de un dispositivo electrónico para luego ser transcrita y analizada. Las preguntas fueron formuladas en función de los objetivos específicos y las categorías. Se grabaron las entrevistas en espacios tranquilos que facilitaron la interacción.

²⁸ Uno de los elementos que compone un dispositivo analítico es la *verbalización* –esto es, la puesta en palabras de pensamientos, sentimientos y reflexiones-. Manrique y otros (2016), citando a Zapata (1995) mencionan que los principales efectos de la verbalización son: la simbolización, la socialización y la responsabilización. El primero consiste en formar representaciones que posibiliten explicitar aquellos contenidos psíquicos que han permanecido inconscientes o implícitos; el segundo remite a la organización de esos contenidos de modo que sean comprensibles para socializarlos con los demás; el último, la responsabilización, es el resultado de la socialización y la verbalización, pues al poner en común sus ideas, el individuo comienza a hablar a nombre propio y responsabilizarse de su decir. Esto, si se lleva lo suficientemente lejos, conforma a un individuo responsable de sí mismo y de su entorno, en la medida de sus capacidades y potestades.

6.6. PLAN DE ANÁLISIS Y PROCEDIMIENTO

Estas entrevistas fueron transcritas en Word. Se codificaron de acuerdo a los hallazgos y elementos importantes, junto con las categorías de análisis. Se sistematizaron utilizando un formato en Excel para relacionar los hallazgos con las categorías y subcategorías propuestas. Por último, la información se analizó e interpretó de acuerdo al marco de referencias conceptuales.

6.7. CONSIDERACIONES ÉTICAS

La presente investigación respetó y actuó con la debida cautela respecto a los datos personales que se recogieron en la aplicación de entrevistas. Los nombres de los participantes fueron cambiados, utilizando números para referirse a ellos, junto con cualquier dato que pudiera permitir establecer la identidad de alguno de los informantes. A su vez, y de acuerdo a lo estipulado en el artículo 11 de la resolución 8430 de 1993, la presente investigación no representa riesgo alguno para los participantes; por lo tanto, entra en la clasificación de investigación sin riesgos. Los participantes firmaron un consentimiento informado (anexo 3) en cual se informó que las entrevistas serían grabadas y que la participación en el estudio era voluntaria y que no sería utilizada para otros fines que no fuesen los investigativos.

7. RESULTADOS (HALLAZGOS Y DISCUSIÓN)

A continuación, se presentará un esquema utilizado para organizar la información, a partir de las categorías y subcategorías propuestas. Los códigos que allí se muestran fueron los más recurrentes y relevantes para la investigación.

Categorías	Subcategorías	Códigos –más reiterativos-
Método analítico	Dispositivos analíticos	Docente
		Estudiante
		Técnicas analíticas
	Significados atribuidos al método analítico	Retador
		Natural
		Innovador
Efectos de la formación analítica	Cognoscitivos	Aprendizaje significativo
	Ascéticos	Responsabilización Compromiso
	Transformativos	Cuestionar

Tabla 2. Estructura categorial. Fuente: elaboración propia.

6.1. CATEGORÍA MÉTODO ANALÍTICO

La categoría *Método analítico*, cuyo propósito es brindar una caracterización del método analítico tomando como referente su fundamentación teórica y las experiencias recogidas a través de las entrevistas, se compone de dos subcategorías que permiten organizar la información. Estas son: *dispositivos analíticos*²⁹ y *significados atribuidos al método analítico*. En la subcategoría dispositivos analíticos se hace una revisión de las características que habilitan la designación de un espacio como analítico; esto es, escucha, verbalización, manejo de la transferencia e interpretación. A su vez, se consideran aspectos que surgen de la información de las entrevistas, referidos especialmente al *docente* y las actitudes que asume en un dispositivo analítico; a los *estudiantes*, en tanto son partícipes activos de la aplicación del método analítico y, por último, a algunas técnicas analíticas, que posibilitan en gran medida la consecución de los objetivos que se trazan en un dispositivo analítico.

²⁹ Al hacer referencia al dispositivo analítico se hace referencia a la clase analítica, y viceversa. Cuando se mencione un dispositivo analítico diferente a la clase, se hará la debida aclaración.

Por otro lado, en la subcategoría de *significados atribuidos al método analítico*, se realiza un análisis y una descripción de los diversos significados que los entrevistados han construido a partir de sus experiencias con el método analítico. Esos significados atribuidos se refieren, principalmente, al método como una experiencia retadora, innovadora y natural.

6.1.1. Dispositivos analíticos

La escucha es un proceso que permite entender el discurso implícito y explícito de los estudiantes, y al enseñarla –mostrarla mediante su aplicación- se promueve que se escuchen entre ellos mismos; es decir, que además de escuchar al docente, escuchen y valoren los aportes que realizan sus compañeros. Es la *apertura* al discurso del otro, una disposición que con la que pueden captarse diversas expresiones discursivas (Lopera y otros, 2010). Si bien la palabra escuchar se asocia inmediatamente con el órgano auditivo -el oído- y dichos como "parar oreja" lo ponen de manifiesto, escuchar no se limita a ese sentido, pues el cuerpo en su totalidad está involucrado. Quien escucha al otro se escucha a sí mismo, captando en su cuerpo las resonancias del discurso para comprender adecuadamente la situación o problemática a resolver.

La verbalización es la puesta en palabras de "las diferentes imágenes, ideas y pensamientos de un sujeto, comunicándolos a otras personas en un segundo momento"³⁰ (Manrique y otros, 2016, p. 122). El manejo de la transferencia es la identificación de las relaciones establecidas por los individuos, dentro de la clase, entre ellos mismos y con el docente. De acuerdo a estos autores, en un dispositivo analítico se pueden dar tres clases de relaciones transferenciales: positiva, negativa y de trabajo:

La transferencia es positiva cuando se manifiesta en su vertiente amorosa, y puede aparecer como admiración, adulación, fascinación, idealización. La transferencia es

³⁰ El segundo momento es el de socialización, seguido también por el de responsabilización. En el apartado de efectos de la formación analítica se retoman estas nociones.

negativa cuando se manifiesta en su vertiente mortífera, y puede aparecer como descalificación, crítica, arengas en contra, insultos, entre otras situaciones (p. 119).

La transferencia de trabajo sería una forma de relación que logra poner en suspenso los efectos, tanto de la transferencia positiva como de la negativa, para así conseguir los objetivos de la clase de modo más efectivo. Por su parte, la interpretación es un ejercicio de lectura en el que se le da un sentido a algo (Lopera y otros, 2010). En el aula de clase, por ejemplo, sería la evaluación que hace el docente del discurso grupal para comprender y conocer lo que está ocurriendo en determinados momentos del curso con los estudiantes y lo que se está aprendiendo. Esta evaluación puede ser consciente o inconsciente, y sirve de insumo para tomar decisiones relativas al desarrollo de la clase; por ejemplo, si un docente capta que determinado tema no fue suficientemente comprendido, generó resistencias o simplemente no suscitó interés, puede utilizar esa información para considerar la conveniencia de esa temática o intentar otras maneras de enseñarla.

Docente

Uno de los puntos más destacados de la información proporcionada³¹ fue el referido a los docentes. Algunos entrevistados consideran que su actitud ante la clase y el manejo que realiza de ella es distinta al que habitualmente se le suele asignar. En la clase analítica el docente tiene la función de coordinar, asignar el orden de las intervenciones y propender por el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Según Manrique y otros (2016) el coordinador contribuye a “generar un tipo de orden grupal de acuerdo con el “ordenador” o legislador principal que es el grupo: el grupo como tal es quien crea y legitima sus propias reglas de funcionamiento, teniendo en cuenta las normas sociales” (p. 111). Su propósito es establecer reglas de funcionamiento consensuadas y someter a discusión aquellas sin las cuales no se puede llevar a cabo el trabajo; por ejemplo, la necesidad del respetar la opinión del otro, pedir la palabra, respetar el turno de la palabra, entre

³¹ O el coordinador. Ambas nociones serán utilizadas indistintamente en este contexto.

otras. Según la entrevistada 4: “es un guía legitimado, nos dirigimos hacia él con cierta jerarquía, pero no es una jerarquía impuesta”.

La entrevistada parece entender la jerarquía como la expresión del orden en un dispositivo analítico. Es importante hacer unas consideraciones sobre ese concepto. De acuerdo al Gran Diccionario de la Lengua Española, una de las definiciones posibles de jerarquías es: “sistema de clasificación de las cosas o de las personas, sus estados y funciones, según niveles subordinados entre sí, por orden de importancia”³². No obstante, el orden de importancia no es el criterio que fundamenta la jerarquía en un dispositivo analítico. Si bien en estos hay jerarquías, en tanto hay una clasificación de las posiciones –coordinador y participante, estudiante y docente-, esta no se fundamenta en la importancia de los individuos que las ocupan, sino en el valor simbólico que se le asigna a quien ocupe esa posición y cumple la función. Otra definición posible de jerarquía, que se articula a lo que sucede en un dispositivo analítico, la ofrece la RAE (2019): “Gradación de personas, valores o dignidades”. A eso se refiere la entrevistada 4 cuando considera que no se trata de una jerarquía impuesta sino legitimada por los estudiantes.

Tal como se decía anteriormente, además del coordinador, otra función en el dispositivo analítico es el/los participantes, que son individuos diferentes del coordinador que se involucran de manera activa en el análisis del discurso y tienen, en últimas, la responsabilidad de alcanzar los objetivos del grupo. Manrique y otros (2016) puntualizan: “los participantes de un grupo analítico tienen como características fundamentales las actitudes para la verbalización y la escucha, unidas al tacto y al respeto por el decir del otro” (p. 112). Los objetivos se logran en la medida que el docente acompañe el proceso y asuma una actitud de co-aprendiz. Ramírez (2011) ilustra esta actitud afirmando que no se forma o educa a nadie, sino

³²jerarquía. (2016) *Gran Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de: <https://es.thefreedictionary.com/jerarquia>

que se participa en su formación, acompañando el aprendizaje en calidad de compañero de juego y de co-aprendiz³³.

A partir de la mención a la actitud de co-aprendiz y el acompañamiento en el aprendizaje –características del docente analítico- aparece la pregunta por cómo enseñar competencias como la escucha o el análisis. El docente analítico puede enseñar y, de hecho, lo hace todo el tiempo, con su ejemplo. A manera de ilustración, puede considerarse la competencia de *escuchar*, aquella que fundamenta el saber-hacer de un analítico. El docente enseña a través de su ejemplo, y si tiene como propósito acompañar la formación de la escucha, puede comenzar escuchando a sus estudiantes. Dice la entrevistada 2, al preguntársele cómo se puede enseñar a escuchar:

[...] Escuchándolos, no hay otra, pues, porque uno puede decir, sí, escuchemos, y si el profesor no escucha, eso me parece terrible. Si yo promuevo la escucha, pero no escucho, sí me parece que es difícil, casi como que se va cerrando esa posibilidad por él ubicarse en ese lugar narcisista...

Ese lugar “narcisista” al que se alude consiste en situar al docente como principal agente del acto pedagógico, enfatizando sus opiniones, creencias y conocimientos. Cabe resaltar que el protagonismo del docente no es necesariamente negativo. La expresión narcisismo ya denota un extremo, un vicio, que al manifestarse podría limitar el pensamiento autónomo del estudiante y la verbalización de sus ideas. En la aparente antinomia entre el protagonismo del docente o del estudiante, resulta más fructífero lograr un punto medio. Este punto medio, relativo a la virtud -excelencia- debe buscarse, según sea el caso, evitando el exceso y el defecto, actuando con moderación y templanza (Lopera, 2016, p. 213). Para promover la participación del estudiante, es importante no privilegiar exclusivamente las

³³Otra característica del co-aprendiz es la importancia que le otorga al proceso, al saber como verbo, reconociendo su ignorancia y fijando en el horizonte los objetivos que busca alcanzar mediante la adquisición de esos saberes; a medida que avanza un paso, ese objetivo también se desplazará, convirtiendo la búsqueda del saber y el conocimiento en un camino por el cual transitará a lo largo de la existencia. Esa actitud se muestra a través de actitudes como la escucha, el respeto y el tacto.

intervenciones del docente. Esto implica, por su parte, que el estudiante tiene la responsabilidad de participar. Dice la entrevistada 2 que:

[...] invitar a la participación y al exponerse cada uno desde lo que piensa es la posibilidad de aplicar el método analítico, de pensarlo, ¿cierto? y de escucharnos entre todos, y de reflexionar en torno a, o de tratar de comprender cuál es la posición de otro; entonces, yo creo que sí, que sí se presta [aplicar el método analítico en clase], pero en la medida en que los estudiantes participen también.

Estudiante

En lo relativo al estudiante –o entendido, desde la anterior clasificación, como quien cumple la función de participante en el dispositivo analítico- los entrevistados relatan una serie de actitudes, disposiciones y particularidades que dan cuenta de su lugar en el dispositivo y los propósitos que este persigue. El entrevistado 3 considera que en una clase analítica se busca el desarrollo de una actitud curiosa y analítica, lo cual se ve reflejado en los modos de abordaje de los conceptos, las teorías y, en general, de los contenidos relativos a los cursos. Se abordan los fenómenos discursivos, compuestos de palabras y expresados a través del discurso, por lo que se hace habitual su descomposición para captar significados implícitos y nuevas maneras de configurar las palabras. Por ejemplo, analizando la palabra "ascético" es posible reescribirla como "haz ético" lo cual es una nueva configuración que daría cuenta de uno de los significados que, de acuerdo a Foucault (1994), Lopera y otros (2010), Ramírez (2012), tiene el término *ascesis*: un camino que puede conducir a un obrar ético. A propósito de lo anterior, el entrevistado 3 expresa que:

[...] me parece que ahí es donde está la esencia del método analítico que es para poder entender las cosas como un todo, como si todo fuera un pequeño organismo constituido de partes que interactúan entre sí y por ende le dan valor, perdón, no valor, y por ende le dan significado, ¿cierto?, y que muchas veces en una idea, en una frase, en un texto, hay significados que no están ahí explícitos ¿cierto?, que no saltan en el momento inmediato en que vos haces la lectura, pero al momento de vos hacer

un zoom o mirarlo con lupa, de cierta manera, puedes ir encontrando conexiones que tiene casi que intertextuales con otras ideas, con otros planteamientos, y eso para mí es muy emocionante.

Tal actitud de indagación y curiosidad requiere del estudiante una posición mucho más *activa* y propositiva, lo cual de acuerdo a autores como Gómez (2002), contrasta con las actitudes que se pueden desplegar en clases de índole más *magistral*, caracterizadas por:

1) predominio total, o casi, de la actividad del profesor en el proceso didáctico, 2) el proceso didáctico consiste en enseñar, el aprendizaje queda relegado a un segundo plano, existe predominio de una finalidad informativa, 3) la mayor parte del saber simplemente consiste en temas estructurados que se transmiten, el alumno sólo se limita a memorizarlos (p. 266).

Con base en la distinción realizada entre modelos pedagógicos centrados en la *transmisión de conocimientos* y en el *aprendizaje –o en el estudiante–*, puede considerarse que el método analítico corresponde a este último, pues privilegia la construcción del saber, la posición activa del estudiante en ese proceso y una relación bidireccional con el docente en la que se pueden establecer consensos y propiciar los aprendizajes. Una manera en que esto sucede es, de acuerdo a la información reunida, a través de la pregunta –actitud de curiosidad por parte del estudiante– Es así porque, además la función que se le asigna tradicionalmente, a saber, la resolución de las dudas, la pregunta abre el campo de la indagación, la construcción del saber y acicatea la curiosidad. Junto con la duda, su eterna compañera, es un recurso muy útil en el avance del análisis del discurso y no debería entenderse como una deficiencia, una dificultad o un error. Lopera otros (2010) señalan que:

La duda es, en este contexto, lo que garantiza que el diálogo comience y se sostenga. Si no hay duda, no hay diálogo. La duda genera la pregunta, el *elenchos*, y esta provoca en el interrogado una respuesta que, a su vez, suscita más dudas y el

respectivo cuestionamiento, mostrando que tal respuesta no es verdadera en un sentido absoluto (p. 605).

La entrevistada 4 destacó el lugar de la pregunta -y, por lo tanto, de la duda- en el desarrollo de la clase. Establece una diferencia entre la pregunta que únicamente busca la respuesta puntual a una inquietud y la pregunta cuyo propósito es provocar nuevas preguntas. La evocación de nuevas preguntas abre el campo de la indagación, llevando el proceso de aprendizaje por fuera del aula de clase, extendiéndose a la vida del estudiante y motivando la búsqueda de posibles respuestas. Llama la atención un ejemplo que propone en el que se establece un paralelo entre la clase magistral -expositiva- y una clase analítica, sustentado en una experiencia personal:

[...] hay un ejemplo muy bueno de una clase que inició siendo magistral, tuvimos las primeras dos o tres sesiones magistrales porque era una docente nueva y luego le pedimos el favor de que fuera más participativo y le explicamos cómo la metodología que manejamos acá. La profesora estuvo completamente abierta a la posibilidad. Yo no tuve tantas preguntas en la clase magistral [...].

La inquietud por el individuo que aprende, su postura personal y las reflexiones que elabora se justifica en la idea de que todo conocimiento se actualiza al ser incorporado; no es una cosa abstracta que tiene igual sentido para todo el mundo, sino que adquiere diversos matices de acuerdo a las estructuras cognitivas previas y los estilos de aprendizaje de cada estudiante (Soria, Giménez, Fanlo y Escanero, 2007). Esto, por su parte, podría convertirse en una estrategia para el aprendizaje significativo, en cuanto se conjugan las estructuras previas de los estudiantes con los nuevos conocimientos que se transmiten. Según Romero (2011) "el aprendizaje significativo se produce cuando las ideas expresadas de forma simbólica son relacionadas de manera no arbitraria, sino substancial, no repetidas al pie de la letra

por los alumnos [...] (p. 8). A través de la pregunta y la elaboración de argumentos que den respuesta a esas preguntas se puede aprender de manera significativa³⁴.

Técnicas analíticas

Por su parte, otro de los componentes de las clases desde la perspectiva analítica es la utilización de técnicas analíticas. Las técnicas analíticas son maneras de llevar a la práctica un método, un modo de proceder. Puede llamarse técnica analítica a toda intervención deliberada que tenga como propósito hacer avanzar el análisis del discurso (Lopera y otros, 2010). Desde esa definición se considera que las técnicas son numerosas, amplias y diversas, siendo su categorización un proceso dispendioso, suponiendo además que cada individuo, al apropiarse del método, crea constantemente nuevas técnicas y modos de proceder -un estilo. No obstante, hay técnicas más regulares y comunes que otras. La entrevistada 5 hace alusión a técnicas como el humor, que en el contexto de la clase analítica puede ser utilizado para dar a entender una idea complicada o reducir la tensión cuando el abordaje de alguna temática sea difícil o genere resistencias. También invitar a los estudiantes a participar -sobre todo aquellos que dan señales de querer hacerlo, pero no se deciden-, haciéndolo de una manera prudente y respetuosa, para transmitir el coraje suficiente sin ser intimidante.

Otra técnica común es la de devolver la pregunta al estudiante; es una técnica que se considera característica del método analítico. Al respecto, ilustra la entrevistada 5:

O sea, cuando un estudiante hace una pregunta, muchas veces lo que se hace es devolverla, pero "listo, esa inquietud la tienes, pero, ¿de dónde surge?, ¿por qué tienes esa inquietud? y si tú te detienes un momentico en ella ¿qué se te ocurre? también con lo que leíste, con lo que hemos hablado en clase.

Esa devolución exige indagar por aquellos preconceptos, prejuicios y conjeturas que subyacen a la pregunta; se trata, tal como decía la entrevistada 4, de un modo

³⁴ Este punto será desarrollado en el apartado de efectos cognoscitivos

de buscar el aprendizaje significativo. Otras técnicas analíticas son útiles para resaltar el grado de apropiación de un tema o una actitud. Dice la entrevistada 5: “resaltar por ejemplo cuando uno note un cambio importante en un estudiante como “ey, mirá que te acordaste de esto que, no sé, hace un semestre cuando te di clase no te animabas a participar tanto””.

Otra de las técnicas mencionadas es el manejo del silencio, útil para promover la participación cuando se hace deliberadamente por parte del profesor. Es, además, uno de los distintivos de las clases analíticas. Cuando el silencio es de parte de los estudiantes, podría ser un indicador de elementos que pueden estar interfiriendo en el abordaje de los temas, dificultades con los textos o hasta dificultades afectivas en relación con los temas tratados o en relación con el grupo -es decir, asuntos transferenciales-. Es posible servirse de esa situación para analizarla y conocer las razones que subyacen a ese silencio. Dice la entrevistada:

Porque es estar atento, sí, a soportar a veces silencios largos, ciertos gestos de incomodidad y de molestia, y a veces cuando no se dice nada sobre el tema es hablar del silencio, listo: “¿y por qué nadie dice nada?, ¿no leyeron?, ¿no les interesó el tema?, ¿por qué no les interesó?” Entonces, resaltar eso”.

En ese sentido, las técnicas tienen diversos propósitos –motivar, preguntar, inquietar, analizar, movilizar- que en últimas confluyen en hacer avanzar el análisis discursivo. En tanto que son modos de actualización del método, su adecuada utilización contribuye a la consecución de los objetivos de la clase analítica.

6.1.2. Significados atribuidos al método analítico

En esta subcategoría, se realiza una breve indagación por algunos de los significados más relevantes que se atribuyen al método analítico, a la experiencia de los dispositivos analíticos –tanto clases como semilleros- y a los pensamientos, sentimientos y acciones que surgen de esa experiencia. Tal como se menciona en otro apartado³⁵, un significado es una construcción histórica que da sentido a la

³⁵ Apartado correspondiente a las categorías de análisis. Véase apartado 6.4.

acción y hace comprensibles prácticas, discursos y narraciones que grupos de personas emprenden (Ascorra & López, 2018). Se desprende de esta definición que los significados tienen la función de dar un sentido a las experiencias, además de guiar el comportamiento de los individuos y llevarlos a asumir determinadas posiciones a partir de lo que se piensa, siente y hace respecto a algo. Es importante resaltar, de acuerdo a Ballesteros (2005), que el significado surge en la interacción mediada por momentos y lugares particulares, lo cual indica la pluralidad de significados que pueden surgir de una misma experiencia. En el marco de la indagación, se encontró que el método analítico fue significado principalmente como *retador, natural e innovador*. A continuación, se explorarán esos significados, teniendo en cuenta algunos pensamientos, sentimientos y acciones asociados.

Retador

Según la RAE (2019) un reto es un “objetivo o empeño difícil de llevar a cabo, y que constituye por ello un estímulo y un desafío para quien lo afronta”. Este significado aparece en varias entrevistas como un elemento distintivo de las clases analíticas. La entrevistada 5 relata la anécdota de su primer encuentro con el método analítico, en aquel entonces una nueva experiencia pedagógica para ella, y el impacto que tuvo en su vida académica. Nombra esa experiencia como *retadora*, en cuanto exigía un compromiso constante en la lectura de los textos propuestos y con las materias. La importancia de la lectura minuciosa era tal que, de acuerdo a sus palabras: "había que leer muy bien y pues y llegar a una clase de esas sin haber leído pues era una tragedia".

Tal compromiso supone un reto por la costumbre, fuertemente arraigada, de clases en las que el acto pedagógico estaba centrado en el docente, quien asumía un lugar preponderante y tenía el papel de transmitir el conocimiento y los razonamientos necesarios para llegar a él. La participación del estudiante se reducía a rectificar lo dicho por el docente o manifestar dudas e inquietudes sobre los

contenidos expuestos³⁶. Dar una opinión o realizar aportes según la reflexión personal no eran elementos privilegiados desde esa perspectiva, lo cual contrasta con las clases analíticas, que buscan activamente la construcción del saber. Esto supone nuevas exigencias y retos, puesto que el estudiante está más involucrado en el desarrollo de la clase. El entrevistado 3 comenta que:

Uno empieza a sentir ansiedad porque dices: "juemadre, ¿será que digo esto, o no lo digo?, o sea, ¿será que efectivamente va a ser valioso o en realidad es un pensamiento que tengo yo importante?, o sea, digamos: "esta duda sólo la tengo yo, y si sólo la tengo yo, pues ¿para qué la voy a decir si ya todo el mundo lo sabe?", eso genera ansiedad, también puede generar desinterés o aburrimiento, monotonía, en el sentido en que si vos de pronto no preparaste la clase, uno no va a tener nada qué aportar, por ende, se queda callado y si nadie más habla, pues se vuelve un silencio eterno esa clase, y se vuelve muy monótono.

El reto consiste en realizar las lecturas y analizarlas rigurosamente para participar adecuadamente. De lo contrario, puede suceder la "tragedia"; esto es, la monotonía, el silencio y el desinterés. Este reto podría convertirse, tanto desde la perspectiva docente como la del estudiante, en algo amenazador. Una de las razones, según algunos de los entrevistados, es el uso del silencio como técnica para hacer avanzar el análisis del discurso; mediante este recurso se invita a verbalizar. El silencio docente podría considerarse la antípoda de aquello que se espera de un individuo que fue designado para dirigir un curso por su conocimiento, recorrido académico y experticia. Por eso suele causar suspicacias y caras de interrogación, que podrían

³⁶ En una entrevista realizada a Estanislao Zuleta, titulada "*La educación: un campo de combate*", este se refiere a las condiciones educativas en la Colombia de aquel entonces —estamos hablando de 1985- considerando que: "En la educación existe una gran incomunicación. Yo tengo que llegar a saber algo, pero ese "algo" es el resultado de un proceso que no se me enseña. Saber significa entonces simplemente repetir. La educación y los maestros nos hicieron un mal favor: nos ahorraron la angustia de pensar" (p. 13). En otros apartados, se dedica a cuestionar la posición asumida, tanto por el docente como por el estudiante, de que en el acto pedagógico hay dos individuos cuya asimetría se justifica porque uno sabe y el otro no. Una clase entendida así no sólo dificulta el aprendizaje significativo, sino que además reduce la posibilidad de que el estudiante se encuentre con su propio pensamiento y el esfuerzo que implica dotarlo de criterio y autonomía.

cuestionar las capacidades del docente. Así lo expresa la entrevistada 5, desde su perspectiva como docente, cuando se refiere al uso del silencio en el aula de clase:

[...] tengo que correr a decir algo y a llenar ese silencio, pues, porque si no, pues, "¿qué es esto"?, o sea, "estos muchachos se van a enojar" o "se van a alterar", o no sé, o "¿qué van a pensar de mí?", "que soy un bruto", "que no sé nada", que entonces "¿para qué me pagan?", que muchas veces piensan eso, ¿cierto?, o sea, cuando uno da las clases de esta manera.

De nuevo puede considerarse que la costumbre de concebir al docente como poseedor de un conocimiento que debe transmitir, causa la incomodidad que genera la necesidad de "llenar los silencios". Dice Ramírez (2011) refiriéndose al silencio del docente que:

[...] ese silencio magistral puede llegar a ser angustioso para el grupo, pero evidencia la responsabilidad personal de cada uno en el proceso de formación: "si nadie habla es (también) porque yo no hablo". Actitudes como el callar del formador propenden a la responsabilización del sujeto que, en último término, conducirían a la singularización, al asumirse como sujeto singular de un deseo y un destino.

Natural

Algunos de los entrevistados establecieron un paralelo entre el proceso de análisis discursivo que se lleva a cabo en una clase y el modo natural en que los seres humanos perciben y conocen el mundo. En este proceso se analiza un fenómeno, descomponiéndolo en sus partes constitutivas, estableciendo relaciones entre las partes, buscando similitudes y complementariedades e integrándolo en un determinado contexto. Esto que sucede en el aula de clase, explicado de una manera que tal vez parece ajena a la cotidianidad, es en realidad algo que sucede todos los días. Tal como lo expresa el entrevistado 3:

Es algo muy natural del ser humano, o sea, nosotros desde que somos niños observamos las cosas, buscamos conocer sus partes, buscamos entenderlas, interactuamos con ellas de una manera abierta, ¿cierto?, dialéctica, y creo yo que el

método analítico es de pronto volver un poco a esa actitud que por una u otra razón vamos perdiendo a medida que crecemos.³⁷

Lo anterior se articula con la concepción del *método natural*, propio de los seres humanos, que permite conocer y transformar la realidad, siendo posible también la formalización de las experiencias derivadas de esos dos procesos. Dicen Lopera, Ramírez, Zuluaga y Ortiz (2010) acerca de este concepto: “el método natural del ser humano es aquel que lleva a la simbolización y teorización de las experiencias para proceder luego a la contrastación dialéctica entre la teoría y la práctica (método científico)” (p. 334). La formación en el método analítico, que es una modalidad del método científico, y este a su vez del método natural, es entonces una manera de llevar al acto la naturalidad del ser humano y potenciar su creatividad inherente.

Hacer parte del análisis de los fenómenos y poder contrastar el punto de vista propio con el de los demás, con el ánimo de aprender, es una manera alegre de formarse y constituirse como persona, siendo un proceso emocionante. Así lo manifiesta el entrevistado 2: “mi sentimiento personal pues hacia el método analítico es de mucha emoción porque es casi como uno volver a ese ser niño y poderse fascinar con las cosas y también jugar con ellas, ¿cierto?”. Es interesante reconocer cómo el despliegue de la naturalidad de los individuos puede generar sentimientos de alegría y emoción.

³⁷ La asociación del método natural con la niñez, no solamente como etapa cronológica, sino como una manera de razonar fundamentada en el cuestionamiento, la curiosidad y el asombro, recuerda el cuento “el traje nuevo del emperador”, escrito por Hans Christian Andersen en 1837. Una de las ideas que se pueden extraer del citado texto es cómo, pese a la opinión de la mayoría atemorizada por represalias y unas autoridades tradicionales que aseguraban la verdad sobre la vestimenta del emperador, un niño fue capaz de señalar la realidad de los hechos: “-Nadie permitía que los demás se diesen cuenta de que nada veía, para no ser tenido por incapaz en su cargo o por estúpido. Ningún traje del Monarca había tenido tanto éxito como aquél. - ¡Pero si no lleva nada! -exclamó de pronto un niño. - ¡Dios bendito, escuchen la voz de la inocencia! -dijo su padre; y todo el mundo se fue repitiendo al oído lo que acababa de decir el pequeño. - ¡No lleva nada; es un chiquillo el que dice que no lleva nada! - ¡Pero si no lleva nada! -gritó, al fin, el pueblo entero”. El método natural es tomar la realidad y hacerle preguntas, indagar por la verdad.

Innovador

Otro de los significados de mayor relevancia fue el de *innovación*, en tanto que la aplicación del método da cabida a la invención y el desarrollo de nuevas ideas. El ejercicio dialéctico que toma lugar en el aula de clase posibilita, en primer lugar, que puedan ponerse en circulación nuevas ideas y planteamientos alrededor de la temática que esté siendo analizada. El abordaje del conocimiento como un proceso inacabado, sobre el que aún puede opinarse y reflexionarse, abre el campo de la innovación. Dice la entrevistada 4:

[...] hay un espacio pequeño en el que tras una pregunta tú la escuchas, te la haces, y esa pregunta puede llevar a otra pregunta y a otra pregunta, que siento que no puede ocurrir de la misma manera cuando una pregunta obtiene una respuesta, y ya.

Es menester, si se pretende ser innovador, tener apertura, procurar acercarse a una postura *indogmática* que pueda reconocer el discurso del otro para dejarse permear de las nuevas ideas, labor que con el tiempo se vuelve hábito y posibilita tener en cuenta puntos de vista opuestos o complementarios. De esa manera, logran construirse nuevos planteamientos y nuevas conjeturas que tal vez se conviertan en hipótesis de investigación o soluciones a problemas de la sociedad. Dice el entrevistado 3: “[el método analítico] permite que se den resultados de pronto con los que no se podía uno... pues que no se podían esperar inicialmente, descubrir nuevas ideas, nuevas respuestas a nuevas preguntas”.

De alguna manera, los significados que han sido analizados hasta el momento se relacionan. La innovación supone un reto. Los retos son amenazantes. Podría resumirse de la siguiente manera: “pensar lo novedoso de manera autónoma supone un reto que, si bien podría resultar amenazante, abre la posibilidad de crear y, en ese proceso, de emocionarse y sentir alegría”.

Para concluir con este apartado, se considera que los significados asociados al método analítico son diversos. Al tratarse de una experiencia pedagógica que exige mayor participación y compromiso, es probable que aparezcan sentimientos de

tensión que, en principio, pueden ser desagradables. A medida que pasa el tiempo, esos sentimientos podrán ir mudando en curiosidad, pasión y apertura, volviéndose importantes motivadores del proceso de aprendizaje y modos de obrar en el mundo. Toda experiencia pedagógica está atravesada por este tipo de consideraciones; cada una entraña particularidades que pueden manifestarse en sensaciones positivas o negativas. Es importante considerar, tal como lo hacen González y González (2000) que las aulas de clase no son espacios neutrales, en los que sólo ocurre la transmisión de conocimiento, sino que además se tejen relaciones afectivas profundas, emergen variedades de sentimientos, emociones, rivalidades y luchas “invisibles” por el poder y la atención. A continuación, se pasará a la revisión de los *efectos de la formación analítica*.

6.2. EFECTOS DE LA FORMACIÓN ANALÍTICA

Los efectos de la formación analítica pueden entenderse como los resultados del proceso de incorporación y aplicación del método analítico. Esto sucede en espacios específicos, llamados dispositivos analíticos, que cuentan con un propósito general y unos específicos. El general es la transmisión, aplicación e incorporación del método analítico. Por su parte, los propósitos específicos dependen del contexto y sus particularidades, junto con las necesidades y asuntos que buscan resolverse. Son los siguientes: propósitos cognoscitivos, ascéticos, transformativos y formativos. A partir de esa clasificación, se propone categorizar los posibles efectos de una formación analítica³⁸ -efectos formativos- como: efectos *cognoscitivos, ascéticos y transformativos*.

Una formación analítica tiene como objetivo la incorporación del método analítico como un estilo de vida, influyendo en el modo que tiene un individuo de posicionarse

³⁸ En el apartado *El método analítico aplicado en la educación superior*, se describen algunas características de la formación en el método analítico: elementos como la gradualidad del proceso formativo, el análisis, la *frónesis* (sabiduría práctica), el tacto, la escucha y el desarrollo de una actitud crítica y pluralista, fundamentada las competencias de escuchar, analizar e intervenir.

en la existencia. En el contexto de una clase analítica, busca la contrastación dialéctica entre lo teórico y lo práctico, el argumento y la realidad, mediante la consistencia y la eficacia³⁹. Ese proceso dialéctico se convierte en un hábito, una manera de actuar que se incorpora y se vuelve cada vez más virtuosa (Lopera, 2016, p. 243). Dicho lo anterior, se busca promover el despliegue de las potencialidades del estudiante y el desarrollo de sus virtudes, a través de la aplicación del método en las clases analíticas. Dice la entrevistada 2, refiriéndose a las características de un psicólogo de orientación analítica:

[...] tiene que tener una actitud de apertura, de escucha, de comprensión y de una mirada desprejuiciada de con quienes trabaja, no importa quiénes sean, no importa, y que esto también se lleva a la vida cotidiana, a la vida propia.

La formación analítica, como se verá a lo largo del texto, influye profundamente en la existencia de quienes son participantes. Sobre el componente existencial de la formación analítica, Lopera y otros (2010) consideran que:

[...] la formación analítica implica una ascesis subjetiva, una revisión exhaustiva de la existencia que permita el conocimiento y, en lo posible, el dominio de sí, en el sentido de saber lo que hemos sido y lo que somos, además de estar dispuestos a hacer lo que sea necesario para llegar a ser lo que queremos” (p. 278).

Una vez dicho lo anterior, que es una manera de introducir el tema de los *efectos de la formación analítica*, se dará paso a la discusión de los hallazgos referidos a esa categoría. No está de sobra comentar que lo que sigue a continuación es un compilado de lo que, según la investigación, son efectos de la formación analítica.

³⁹ La consistencia y eficacia son criterios para evaluar la validez de conjeturas, hipótesis y teorías. La consistencia es la coherencia lógica entre las premisas que componen determinado argumento y la eficacia es el resultado o el efecto del argumento en la realidad. Mientras más consistente y eficaz sea un argumento, más válida será la conjetura, la hipótesis o la teoría (Ramírez, 2012).

6.2.1. Efectos cognoscitivos

Los efectos cognoscitivos son el resultado de la utilización del método analítico en el abordaje de las teorías que componen una disciplina; en este caso, la psicología. Esto posibilita “la producción de conocimientos, su contrastación, profundización y transmisión” (Lopera y otros, 2010, p. 297). No solamente se trata de conocimientos teóricos: el método analítico en el aula de clase produce saberes técnicos que servirán al estudiante en su futuro ejercicio profesional. Por otro lado, los efectos cognoscitivos se entienden, en el contexto de la investigación, como las nuevas posiciones que se adoptan frente al conocimiento y los modos de acceso disponibles al mismo, siendo para ello fundamental el *aprendizaje significativo*.

Algunos entrevistados señalan cómo el proceso de preguntar forma un modo de proceder y una posición crítica respecto a lo que se habla y lo que se escucha del otro. El entrevistado 3 afirma que no se trata, en el aula de clase, de cuán convincente es un individuo sino de cuán sólidos son los argumentos con los que intenta demostrar o negar una tesis:

[...] ese proceso de preguntar, de indagar, de discutir pues lo lleva a uno a adoptar una posición muy crítica respecto a lo que habla y lo que escucha en el otro ¿cierto? cuando normalmente, para mí, pues, a mi parecer, es un juego más de qué tan convincente pueda ser o no , aquí en el salón de clase no importa qué tan convincente pueda ser yo sino qué tan sólido es mi argumento y para que ese argumento sea sólido pues yo tengo que haber hecho un trabajo previo de lectura, de escucha, de sintetización de conceptos.

De esa manera, se podría desarrollar el pensamiento crítico y formar un criterio que se adecúe a las características del individuo⁴⁰. No es pensar cómo piensan los

⁴⁰ El pensamiento crítico es, de acuerdo a Elder y Paul (2003), un “modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (p. 4). Es una especie de *pensar adecuadamente* en que se hace uso de la lógica y se somete a una revisión constante los enunciados y argumentos utilizados para sustentar una tesis. Estos autores, además, ofrecen una serie de características que conforman el pensamiento crítico: 1) formular problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión, 2) acumular y evaluar información relevante, haciendo uso de ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente, 3) llegar

demás, sino encontrar una manera personal de pensar y de actuar, sin que ello signifique aislarse o apartarse de quienes no compartan las ideas propias; sino, por el contrario, entablar diálogos con la finalidad de analizar los discursos de parte y parte. La autonomía del pensamiento no es controvertir todo lo que es ajeno y no pertenece a sí mismo; es adquirir un modo de pensar que pueda sustentarse sin recurrir a la autoridad o la tradición.

El diálogo y la discusión en clase contribuyen a la formulación y demostración de argumentos lógicos. Esto no solamente en lo relativo a los argumentos, sino también a las preguntas. Lo anterior está relacionado con el proceso de socialización descrito por Manrique y otros (2016) como el proceso en que “el sujeto hace comprensibles para otros los símbolos que ha construido individualmente. Este ejercicio exige un esfuerzo que posibilita la inclusión de ese sujeto en el pacto social y que, a su vez, cada vez más el pacto social lo incluya” (p. 100). El esfuerzo en participar siendo comprensible para los demás contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, valiosas para el desempeño del psicólogo en sus campos ocupacionales. El entrevistado 3 afirma que:

"[...] hay preguntas que son más acertadas que otras, y aprender a identificarlas y a desplegarlas en el momento correcto de la clase, por ejemplo, para no perder el tema que se estuviera llevando o para no saturarnos de preguntas como es el caso, por ejemplo, en los semilleros, eso requiere una habilidad analítica que, creo yo, se va desarrollando con el tiempo".

Aprendizaje significativo

El uso de la pregunta en el aula de clase es una posibilidad de lograr el aprendizaje significativo. Este se refiere a la *construcción* del conocimiento considerando las estructuras cognitivas previas del estudiante, dando un lugar a los conceptos e ideas con los que ya contaban y articulándolos con los nuevos

a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes, 4) pensar con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconocer y evaluar los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas, y 5) idear soluciones a problemas complejos, comunicándose efectivamente.

conocimientos que se buscan transmitir –y construir-. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no es algo que se desarrolla con “mentes en blanco” o que comienza de “cero”, sino que los estudiantes tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio (Soria, Giménez, Fanlo y Escanero, 2007). Por lo tanto, como se decía en el apartado sobre las clases analíticas, la pregunta, es una técnica indispensable debido al ejercicio dialéctico que podría generar; esto contribuye al aprendizaje significativo, pues se indaga en las estructuras previas del estudiante, le invita a pensar en su experiencia y le propone nuevas maneras de pensar los problemas. Dice la entrevistada 4:

[...] los conceptos se impregnan de una manera muchísimo más arraigada porque hacer uso de la pregunta es significativo, y es que, en términos cognitivos yo tengo una estructura que la voy a asociar con una estructura que ya tengo porque soy copartícipe de ese aprendizaje como no soy un ente pasivo, soy activo, tengo que hacer cosas, mi cerebro está en ese momento intentando encontrar maneras de anudar ese conocimiento, va a quedar muchísimo más firme.

La pregunta implica participar y debatir: usar argumentos coherentes y contrastar con el discurso de otros. Cada estudiante, de acuerdo a su estructura subjetiva, formulará y socializará preguntas diversas. Esto es fundamental para el aprendizaje significativo, pues en la medida que se aborden esas preguntas los contenidos tendrán un sentido mucho más personal. Sentirse implicado en la construcción del saber tendrá efectos positivos en su proceso formativo. Generalmente, las preguntas surgen a partir de la lectura de los textos en clase y los contenidos de cada materia, pues hacen parte del abordaje de la información que exige un esfuerzo considerable y un compromiso constante. La entrevistada 5 hace alusión a la lectura de los textos, cuya función es servir de apertura para la discusión y el diálogo entre los implicados en el acto pedagógico. Allí realiza una distinción entre formación e información. La primera es el resultado de la dialéctica, la confrontación argumentativa con los otros y el involucramiento y transformación del ser del estudiante. Por su parte, la información se refiere a la asimilación del contenido de los textos y al énfasis puesto sobre todo en el dominio teórico-práctico. Quizás vale

la pena, en este punto, mencionar el lugar que ocupan los textos y la información en las clases analíticas. De acuerdo a Lopera y otros (2010):

[...] la información es un pretexto para incentivar en los sujetos una actitud crítica, investigativa y de análisis, que les permita asumir una posición indogmática ante el saber, abierta a la escucha de los argumentos y rigurosa en cuanto a los planteamientos que se hacen (p. 410).

No obstante, queda la pregunta por si ambas -formación e información- son necesariamente opuestas, ya que ambas representan elementos notables para pensar la formación profesional. Al respecto, comenta la entrevistada 5:

Entonces decía, para los que estén interesados sólo en la información, pues, y estén centrados en el contenido, y quieren saber, pues para eso está el examen teórico, el examen teórico es para todos, todos lo pueden presentar, pero además de eso, para quienes quieran digamos como más que solamente comprender los conceptos y poderlos citar, y están inquietos más por la formación como profesionales y como seres humanos, pues entonces estaba el seguimiento.

Una clase analítica exige del estudiante su compromiso con el desarrollo de la clase, una implicación mucho mayor con la lectura de los textos y una pregunta constante por las implicaciones éticas -y prácticas- de los planteamientos de los autores que se están estudiando. Esto es importante porque, según la entrevistada 5: "estamos acostumbrados a que el grande, el profesor, el que tiene títulos, pues... es eso, usted ya estudió, usted ya sabe, usted me tiene que decir qué es lo que yo tengo que saber, qué es lo importante". No se trata de reducir o negar la importancia del conocimiento del docente, pues continúa siendo parte fundamental de la clase. Se busca que ambos actores puedan dialogar, discutir y reflexionar, en un trabajo conjunto que pueda dar lugar a momentos de aprendizaje significativo.

Otro elemento común en las entrevistas hace referencia a la construcción del conocimiento en una clase analítica. La construcción del conocimiento es una actividad grupal, en la que cada uno participa como quiere y puede; es decir, no solo a través de la participación activa que se materializa en preguntas y aportes,

sino también desde la participación silenciosa, desde la que se sigue el proceso de construcción sin necesariamente hablar, pero prestando atención y reflexionando sobre lo dicho. Son necesarios los argumentos consistentes que puedan sostener las posiciones; mientras más se apoyen en la lógica y el análisis, más contribuirán al propósito de la clase, que es construir el conocimiento. Según Lopera y otros (2010):

[...] sobre cualquier tema los estudiantes tienen algunas ideas o concepciones. Se busca entonces que puedan expresarlas, para lo cual tendrán que hacer un ejercicio de articulación, darle un orden lógico al discurso que permita que los demás puedan entender lo que está siendo enunciado (p. 400).

Suele ocurrir que algunos estudiantes no participan por diversas razones, entre las que se cuentan el miedo y la falta de confianza en sí mismos. Es allí donde el docente puede "dar el aventón", invitando a participar de manera cordial. Al respecto, la entrevistada 5 comenta:

[...] yo creo que desde el método analítico tratamos de tener más confianza en lo que los estudiantes son capaces como de construir por sí mismos, pero eso implica que nos toca, pues, transmitir esa confianza incluso a los mismos estudiantes porque muchas veces no creen que sean capaces, pero es porque vienen acostumbrados a que siempre les dijeron que había que hacer o qué había que pensar.

Otra de las razones que pueden dificultar la participación es el prejuicio que se tiene sobre las propias elaboraciones y el contexto en el que son expresadas. Se tiende a pensar que cada participación debe ser deslumbrante e innovadora, producto de un inspirado y complejo proceso de pensamiento. En ocasiones, sin embargo, una pregunta basta para contribuir a la reflexión y construcción del saber. Cuando el estudiante se siente parte de la construcción del conocimiento, la clase podría convertirse en una valiosa experiencia de aprendizaje significativo.

6.2.2. Efectos ascéticos

Un asceta, desde la acepción de diccionario, es una "persona que, en busca de la perfección espiritual, vive en la renuncia de lo mundano y en la disciplina de las

exigencias del cuerpo” (RAE, 2019). A partir de esta definición, pueden esclarecerse algunos puntos que sustentan la concepción de efectos ascéticos. En el contexto de la formación analítica, hay una correspondencia con la búsqueda del progreso espiritual, pues se propende al desarrollo de las virtudes y potencialidades del estudiante. Todo proceso de transformación subjetiva implica renunciaciones y adopciones de nuevos modos de ser y estar en el mundo. No necesariamente se debe abandonar el mundo y recogerse en sí mismo, tal como un ermitaño; la perspectiva de la formación analítica, al contrario, busca el contacto entre los individuos y su interacción a través de los múltiples dispositivos que posibilitan el encuentro y el diálogo⁴¹.

La ascesis significa: “un proceso de constitución de sí, de cuidado y elaboración del propio sujeto que le conduzca a un modo de ser acorde con sus expectativas y posibilidades, y que le haga un sujeto responsable y actor de su destino” (Lopera y otros, 2010, p. 298). Los hallazgos relativos a los efectos ascéticos versan, principalmente, alrededor de las siguientes nociones: responsabilidad, compromiso, interpelación a sí mismo, ética, espiritualidad y sabiduría práctica. Estas nociones constituyen, tal como se dijo en otro momento, rasgos comúnmente asociados a las clases analíticas, en las que se invita a la participación activa de los estudiantes. Se propone que cada intervención sea realizada a nombre propio, comprometiendo a los estudiantes con sus propias ideas y conjeturas, llevándolos a la reflexión y la crítica de los conocimientos y saberes en clase. Ramírez (2012) señala que ese compromiso –o responsabilidad- consiste en “evaluar y asumir las consecuencias de un acto...” e “implica reflexión, raciocinio, juicio” (p. 46).

⁴¹ La definición de *ascesis* ofrecida por el diccionario corresponde a la perspectiva cristiana del término que, en resumen, identifica el progreso espiritual en la renuncia y mortificación de lo que se considera impuro, casi siempre relacionado con el cuerpo y las pasiones carnales. Otra manera de entender el término es en el sentido que le da Foucault que, según Lopera y otros (2010), consiste en “la inquietud de sí (*epimeleia heautou*) es decir, el “ocuparse de sí”, “cuidar de sí”, “permanecer en compañía de sí mismo”. Está en íntima relación con el acceso a la verdad, con la transformación subjetiva que este acceso supone y con la adquisición de un modo determinado de ser; se trata de una consideración progresiva de sí, a “través de la adquisición y de la asimilación de la verdad” (p. 299). Y con el despliegue armónico del ser. Es en este sentido en el que aparece la ascesis en la formación analítica.

Responsabilización

La responsabilización es, entonces, el proceso mediante el cual los estudiantes - también el docente- adquieren consciencia de sus actos y evalúan mediante la reflexión qué tan acordes son con su propio ser y el entorno. Un ejemplo de cómo se promueve el *compromiso* con las clases lo brinda el entrevistado 3, refiriéndose a lo que él llama “preparar una clase”. Se entiende por esto como todas aquellas acciones previas que se realizan para poder participar adecuadamente de la discusión y construcción de los saberes; como ejemplos, menciona las lecturas de los textos, la investigación a partir de las ideas suscitadas de esa lectura, recurrir a textos externos que contrasten esas ideas y enriquezcan las perspectivas de los autores y de sí mismo. El entrevistado profundiza en otra noción relativa a la preparación, a saber, "hacerse cargo de la clase". Señala que, si en una clase reina el silencio y el tedio, es parte del compromiso de los estudiantes hacerse cargo y avanzar en el desarrollo mediante su participación; se trata de una construcción de saber grupal en la que todos participan -corresponsabilidad-, sea con aportes o con silencio interesado y atento. Dice el entrevistado 3:

¿Hacerse cargo? Es hacerse responsable del resultado de la clase; o sea, si esas dos horas resultan ser aburridoras, tediosas, silenciosas, se ha llegado a observar casos, pues no es únicamente culpa o responsabilidad del profesor sino también de uno como estudiante, porque desde el primer momento, nosotros acá estamos llamados a participar, entonces hacerse cargo es participar pero participar con propósito, no simplemente por hablar y que el profesor y los compañeros me escuchen o por no quedarme callado, sino porque de verdad yo quiero aportar algo a esa construcción del conocimiento que se está haciendo.

De acuerdo a Manrique y otros (2016), basándose en Ramírez (2012, Ens. 16), en el proceso de responsabilización el individuo actualiza sus potencialidades, singularizándose y asumiendo su deseo, dejando de culpar a otros por lo que le pasa, lo que le hicieron o lo que “le hicieron hacer”. Así, se constituye como individuo responsable, al menos en una parte de lo que le sucede. Las clases analíticas

promueven la responsabilización porque en ellas se autoriza a los estudiantes a verbalizar, expresar y manifestar sus dudas; se concibe la duda como un insumo de análisis, no como un accidente o fracaso del proceso de aprendizaje. En ese sentido, la resolución de esas dudas lo compromete a buscar respuestas y nuevas preguntas, lo involucra en ese proceso de descubrimiento.

Lo anterior está ligado a la *interpelación a sí mismo*, elemento que surge en algunas de las entrevistas. La aplicación del método analítico en el aula de clase produce en el estudiante un cuestionamiento de sí, que tiene influencia en su vida personal y cotidiana. Esto hace que se pregunte por la ética y la conveniencia de actuar de una u otra manera, según el caso. Se trata de un cambio en la manera de relacionarse consigo mismo. El entrevistado 3 señala que:

[...] digamos que en una clase o después de una serie de clases [analíticas] yo noté un cambio importante pues en mi subjetividad, en mi manera de proceder frente a ciertos asuntos que antes me generaban conflicto, por ejemplo, no sé... la relación con los demás o el uso excesivo de redes sociales un problema mío, y lo he atribuido, de cierta manera, a ciertos espacios de clase o incluso de semilleros de investigación.

La implicación de la subjetividad del estudiante en las clases analíticas, y la posible transformación subjetiva que de allí puede derivarse, sugiere la siguiente pregunta: ¿podría una clase contribuir a lograr un carácter más espiritual? Refiriéndose a la espiritualidad, Foucault (1994) afirma que: "Para la espiritualidad un acto de conocimiento en sí mismo y por sí mismo nunca puede llegar a dar acceso a la verdad si no está preparado, acompañado, duplicado, realizado mediante una cierta transformación del sujeto" (p. 39). La formación a través del método analítico parece tener un efecto de transformación subjetiva en el estudiante, que se extiende a otros ámbitos además del académico, y parece requerir una conversión de la mirada sobre sí y el mundo⁴².

⁴² Este planteamiento concuerda con lo que Lopera y otros (2010) denominan un abordaje ascético del alma –diferenciándolo del abordaje *epistémico*- más proclive a la producción y formalización de conocimiento científico: "La otra perspectiva desde la cual se puede abordar el alma la hemos llamado ascética, por su énfasis en los procesos de transformación y cuidado del alma, procesos

En la medida que los estudiantes aplican el método analítico comienzan a apropiarse de ese modo de proceder, volviéndolo parte de sí mismos y transformándolo en una actitud, un modo de afrontar la existencia y los retos de la disciplina. Ese es, de acuerdo a Foucault (1994), uno de los posibles sentidos de la espiritualidad: toda práctica que lleve a una transformación subjetiva, ligando el acto de conocimiento con la experiencia espiritual. Afirma que: "La gnosis es en suma lo que tiende siempre a transferir, a trasladar al propio acto de conocimiento, las condiciones, las formas y los efectos de la experiencia espiritual" (p. 39). Una clase, por tanto, puede convertirse en un espacio espiritual de aprendizaje teórico, práctico y existencial. Lopera (2016) se refiere al método analítico como un camino de ascesis subjetiva:

[...] cuando se aplica el método dirigiendo el proceso de otros, esto es, con una intención formativa (como psicólogo, médico, psicoanalista, psiquiatra, profesor, tutor, coordinador) pretende la transmisión del método: que el otro (discípulo, paciente, analizante, estudiante, participante, asesorando) se apropie de una forma de proceder que le ayude a pensar por sí mismo, a analizar las situaciones, a encontrar sus respuestas, a expresarse, a desplegar sus potencialidades, y no a que espere que se le ofrezca una solución pre-constituida, de la que no ha sido partícipe" (p. 311).

En consonancia con lo anterior, el entrevistado 3 relata transformaciones experimentadas en lo que se refiere al dogmatismo e indogmatismo. Lo atribuye, especialmente, a las dinámicas de clase. Dice:

[...] un cambio muy particular en mí es que antes yo le apuntaba a la respuesta, a los dogmas, a las verdades, a: "esto es así, la vida es así, yo tengo qué ser así". Y ahorita, mi disposición es muy diferente, es más de: "puede que sí, puede que no, vamos a ver"; de comodidad en la incertidumbre. Uno estudiando psicología, y estudiando

que pasan por la experiencia personal, lo que hace que en estas vivencias subjetivas siempre haya algo que escapa a la formalización y la sistematización: no es posible establecer principios generales sobre la manera de alcanzar la felicidad, de ser virtuosos o de tener un actuar ético. Tanto así que tener conocimientos sobre la justicia, por ejemplo, no garantiza que el actuar de un hombre sea justo" (p. 501). A partir de lo anterior, puede considerarse que hay modos ascéticos y epistémicos de entender la formación de psicólogos, que no son necesariamente excluyentes; aunque en el caso de la formación en el método analítico, resulta claro que se privilegia el modo ascético.

psicología pues, por lo menos acá, se tiene qué familiarizar y hacerse amigo de las no respuestas, de la incertidumbre, del no saber y, creo yo que en un entorno pues tan caótico a nivel político, económico como el que vivimos hoy, eso es valioso.

La incertidumbre ante la ausencia de respuestas absolutas es un sentimiento que acompaña el sendero del conocimiento. Muestra cómo, además de la enseñanza de contenidos, la formación analítica propicia la consciencia ante la realidad de la incertidumbre, pudiendo contribuir a que cada uno encuentre maneras singulares de enfrentarla. Esta es una de las posibles acepciones del término *sabiduría práctica*⁴³, cualidad que tienen los individuos, en mayor o menor grado, y les permite tomar decisiones en contextos de incertidumbre en los que es fácil equivocarse y no se cuenta con el suficiente tiempo para reflexionar o tener en cuenta todas las variables.

Por otro lado, un detalle característico de la psicología es señalado y reivindicado por parte de una de las entrevistadas; esto es, la naturaleza *existencial y filosófica* de los contenidos que, habitualmente, forman parte del pensum. Estos suelen generar discusiones y reflexiones grupales profundas, en las que cada integrante se involucra y puede darse la oportunidad de conocer nuevas perspectivas del mundo, la disciplina y la cotidianidad. A su vez, este carácter existencial de los contenidos de una clase puede ser utilizado para estimular la curiosidad del estudiante y, por tanto, su compromiso. Suelen ser estas discusiones las que más influencia dejan en la formación de los estudiantes. Se trata, pues, de una particularidad que puede ser utilizada en beneficio del análisis discursivo grupal.

Compromiso

Para aprovechar al máximo esas discusiones, es deseable que los estudiantes asistan continuamente a las clases. En la universidad, en la que estudian y enseñan

⁴³ La sabiduría práctica (phrónesis) es entonces un saber subjetivo, adquirido por ejercitación (costumbre o hábito, que serían lo mismo) y que permite responder de manera adecuada (apropiada, correspondiente) a las diferentes circunstancias de la vida, además de producir un contento en quien lo ejerce. Requiere un proceso formativo (ejercitación, ascesis), que coincide con lo que los griegos llamaron cuidado y cultivo del alma (Lopera, 2016, p. 225).

los entrevistados, la asistencia a las clases no es obligatoria, y eso podría dejar la impresión de que no es importante asistir. Aunque pudiera parecer que la no obligatoriedad de la asistencia a clases es un aspecto negativo, su principal ventaja está referida al compromiso como resultado de la decisión de asistir o no; en otras palabras, asiste quien realmente quiere estar. Es, en cierto sentido, un modo indirecto de poner a prueba la responsabilidad y el compromiso del estudiante.

Se relatará una experiencia como claro ejemplo de los efectos ascéticos y de cómo puede estimularse el compromiso y la responsabilización de los estudiantes a través de una intervención analítica. Sucedió en un curso coordinado por la entrevistada 5, en el que a medida que pasaban las clases, los textos y actividades propuestas parecían no suscitar la participación esperada de los estudiantes. Los silencios se extendían más de lo que podría admitirse y el interés manifiesto era muy reducido. Tal situación había comenzado a generar malestares que, de ninguna manera, podían continuar acrecentándose ni podían ser pasados por alto como si nada sucediera. Relata la entrevistada 5:

[...] en una clase yo sí paré y les dije: "muchachos, tenemos que hablar", pues así no había como... bueno, "pongámonos serios" y como: "muchachos, tenemos que hablar, yo estoy muy preocupada, estoy preocupada porque pasa esto en la clase, porque, además, lo que está pasando en la clase me está generando mucho malestar". "Muchachos lo que pasa es que a mí me inquieta mucho que ustedes, en serio, no tengan preguntas, y noten que en ninguno de los textos que trabajamos que son textos sobre temas tan diversos, tan complejos, pues, desde mi perspectiva como tan interesantes, tan ricos, que tienen tanta tela para cortar, a ustedes no los mueven ni un poquito, no les genera ninguna pregunta, y esto me interroga mucho porque ustedes están estudiando para ser psicólogos, y si un psicólogo no tiene preguntas, va a ser muy difícil que desempeñen su labor; o sea, porque es que básicamente la labor de uno es preguntar, porque el que sabe qué le pasa es el otro, lo que pasa es que él no sabe que sabe qué es lo que le pasa, entonces uno le tiene que preguntar cosas todo el tiempo más que decirle, que darle recetas o instrucciones.

Esta interpelación directa a los estudiantes del curso tuvo, como resultado percibido por la entrevistada 5, una serie de efectos que podrían clasificarse de múltiples maneras. En principio, los estudiantes tuvieron un cambio positivo y se comprometieron más con las clases:

[...] y a partir de ahí sí, pues digamos, que los interpelara respecto a su elección profesional, hizo que empezaran a hablar. Una estudiante, incluso, decidió que no iba a estudiar psicología, pero fue y me agradeció y me dijo: "profe, fue muy importante la conversación que tuvimos, porque me hizo pensar que realmente yo no quiero ser psicóloga", entonces ella siguió como tres clases más, y a las tres clases, se acercó y me dijo: "profe, yo me voy a retirar, pero le agradezco mucho por lo que hablamos hace tres clases, me hizo caer en cuenta que esto no es lo que yo quiero".

Esa situación ilustra la simultaneidad en que los efectos pueden aparecer; por una parte, los efectos *ascéticos* se evidencian en la responsabilización del grupo, la reflexión alrededor de la elección de carrera y la posibilidad de tomar otras decisiones más acordes con el deseo propio:

[...] y al final del semestre un estudiante me escribió, pues, un mensaje agradeciendo también porque el curso le había parecido muy enriquecedor, muy formativo, porque, digamos, que las cosas que habían pasado le habían permitido como madurar, bueno, no sé, como que también me mandó un correo resaltando que todo el proceso del curso, en particular esa intervención, habían sido significativos. Es como con esos efectos, como sorprendentes, que uno nunca sabe qué va a pasar, pero que yo dije, pues, si yo trato de ser consecuente, medianamente coherente con lo que digo en clase y como con lo que predico, y es la importancia de la palabra y de hablar, lo mínimo es que yo hable de esto que está pasando.

Por otra parte, los efectos *transformativos* se muestran en la nueva posición del grupo respecto a sí mismo y las decisiones que algunos estudiantes tomaron, junto con las nuevas actitudes respecto a la clase. En otras palabras, esa intervención pudo haber sido parte de un conjunto de otras estrategias y actitudes que posibilitaron transformar una realidad, incidiendo en sus dinámicas y logrando resultados favorables. A continuación, se analizarán los efectos transformativos.

6.2.3. Efectos transformativos

Los efectos transformativos son aquellos que se materializan en la modificación de la realidad sobre la que se interviene; es decir, producir cambios, resolver una problemática, transformar un estado de cosas determinado (Lopera y otros, 2010). En general, la información reunida en las entrevistas versó alrededor de las aplicaciones del método analítico en otros espacios diferentes a las aulas de clase universitaria; entre esos espacios, se cuentan *laborales* y *educativos*. La entrevistada 4 hace alusión, por ejemplo, a experiencias que ha tenido por fuera de la universidad en actividades educativas; específicamente en el acompañamiento de estudiantes de bachillerato y aspirantes de becas universitarias. Considera que ciertos detalles en la configuración del aula de una clase analítica son útiles cuando se busca la participación y la apropiación de los espacios en otros ámbitos. La organización de las sillas en círculo, de modo que los participantes puedan verse cara a cara, por ejemplo, genera un impacto y contribuye positivamente al desarrollo de la actividad⁴⁴. Lo anterior se combina con la profundización a través de las preguntas abiertas, logrando de esa manera un espacio de aprendizaje significativo. Esta entrevistada manifiesta:

[...] yo que he estado en talleres con jóvenes y que he tenido la oportunidad de ser coordinador de este tipo de espacios, llegar y, bueno, primera pregunta: ¿quién soy? segunda pregunta: ¿cómo me veo?, tercera ... cuando tiene una secuencia tan excesivamente lógica, paso por paso, y no hay tanta apertura... cuando yo hago una pregunta específica obtengo una respuesta específica, mientras que si la pregunta es lo suficientemente amplia, se puede interpelar por cosas que de pronto no se hayan contemplado, pienso que eso es lo que favorece la metodología.

Cuestionar

La actitud crítica –que bien podría considerarse uno de los efectos de la formación en el método analítico- es manifestada en el ámbito laboral por la

⁴⁴ En un apartado denominado *clase analítica* del texto *el método analítico*, Lopera y otros (2010) afirman que, en el aula de clase, “se procura que el contacto visual, la mirada, estén en juego — hasta donde sea posible, facilitado por la ubicación circular de las sillas” (p. 400).

entrevistada 6, que expresa temores comúnmente asociados al ejercicio de la crítica y algunos de los posibles mitos alrededor de eso. Explica que criticar los modos tradicionales de hacer y pensar en las organizaciones no significa, en todos los casos, consecuencias negativas o censura. Al contrario, en su caso particular, esta actitud es valorada por los empleadores y sus compañeros de trabajo:

[...] es interesante porque yo suelo también cuestionar mucho a mis jefes y es como, literalmente, pues, cuestionar al profesor, yo también cuestiono a mis jefes, y les pregunto, y no tengo un temor como por decir, "ay, no, horrible, me van a echar", no. [...] en cambio, ellos dicen: "me parece súper bacano que la gente diga lo que piensa y lo sepa decir", como que yo creo que yo terminé haciendo un plus en lo laboral, porque eso es como: "está siendo crítico y no está tragando entero".

Lo que se ha venido comentando alrededor del pensamiento crítico puede aplicarse a esta viñeta: el esfuerzo requerido por la dialéctica en una clase, en la que los estudiantes exponen sus puntos de vista y debaten, es la forja del pensamiento crítico, que a su vez se convierte en un hábito -una virtud, diría Aristóteles⁴⁵-. Se establece, además, un paralelismo de cómo lo que sucede en el aula de clase puede ser aplicado en otros espacios; de allí la importancia de concebir la clase como un momento y un lugar en el que se pueden desarrollar habilidades comunicativas, actitudinales y técnicas que contribuyen al desarrollo profesional y existencial del individuo.

Se ha visto, llegado el momento de concluir el análisis de los hallazgos, cómo el método analítico se presenta como una metodología de enseñanza-aprendizaje que, en lo concerniente a la formación de psicólogos, fortalece habilidades teórico-prácticas que, en articulación con las actitudes que posibilita desplegar, contribuye tanto al desarrollo profesional como al *existencial* de los individuos implicados en

⁴⁵ En la introducción a *Ética a Nicómaco* (Aristóteles, 2001) José Luis Calvo Martínez señala que: "se concluye que la virtud es, genéricamente, una disposición o hábito que hace bueno al hombre y capaz de realizar mejor su función; pero, específicamente, es «la disposición o hábito de elegir el medio relativo a nosotros en acciones y emociones, determinado por la razón y tal como lo determinaría un hombre prudente». La virtud, por tanto, es un elemento que debe ejercitarse y es relativo a cada individuo; implica razonamiento e intención deliberada" (p. 18).

ese proceso. Los efectos percibidos de su aplicación están interrelacionados y variarán según las particularidades de los individuos, pues cada cual establece una relación singular con este modo de proceder en las aulas de clase. Por otro lado, tal como se intentó mostrar a lo largo de este análisis, la formación analítica es valiosa porque busca ayudar a que los individuos desplieguen potencialidades de manera armónica, llevándolos a descubrirlas y a responsabilizarse de ese despliegue. De esa manera, se propende a la autonomía en el aprendizaje y en la posibilidad de seguirse formando rigurosamente aún después de haber culminado la formación profesional. El análisis de los hallazgos ha mostrado, en la medida de lo posible, un testimonio de ello.

8. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas, se ha intentado dar respuesta a la pregunta que alienta la investigación, que busca comprender los posibles efectos del método analítico en la formación de psicólogos, partiendo de la experiencia de los entrevistados. Esto conllevó al análisis de algunos aspectos de la educación superior y la formación de los psicólogos, reconociendo la manera como algunos modelos pedagógicos tienen una influencia en los modos de enseñanza y las formas de lograr uno de los aspectos fundamentales de toda educación, esto es, el aprendizaje. De esa manera, fue posible contextualizar la propuesta del método analítico como metodología de enseñanza-aprendizaje. Así, se evidenció su trasfondo pedagógico y las relaciones que puede establecer con propuestas centradas en el aprendizaje, como dicen algunos de los autores citados.

La caracterización del método analítico permitió comprender la experiencia de estudiantes, docentes y egresados con su aplicación en las clases analíticas y semilleros de investigación –ambos, dispositivos analíticos-, las particularidades en el modo de orientar las clases y las actitudes que asumen tanto docente y estudiante, que distinguen la propuesta. Lo anterior se consiguió al relacionar los elementos que surgieron de las entrevistas y los planteamientos teóricos que fundamentan al método analítico. Surgen, desde una perspectiva vivencial y

subjetiva, significados importantes dentro del acto pedagógico que se enmarca en una perspectiva analítica. Lo anterior indica cómo la historia personal de los individuos está implicada en todo momento en los espacios formativos. Sus concepciones y preconcepciones se involucran en el acercamiento al conocimiento, lo cual invita a pensar y reflexionar constantemente alrededor de la formación y la educación desde una postura abierta que posibilite captar fenómenos que incluyen las esferas afectivas y racionales de los individuos.

El análisis de los efectos percibidos, que no son los únicos posibles –bien podrían ser otros, en tanto se trata de una percepción de los entrevistados-, permite dar cuenta de cómo la aplicación del método analítico posibilita el abordaje crítico y reflexivo de los objetos de conocimiento, trascendiendo además el ámbito *racional* y teórico, abarcando otras esferas de la vida del individuo, empalmando con una de las acepciones del término formación: “dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 1975, p. 14). Así, los efectos muestran de qué manera el método analítico puede convertirse en un estilo de vida, una manera de afrontar la existencia y los retos de la psicología que, si bien no está exenta de dificultades y momentos difíciles, cuenta además con momentos emocionantes y apasionantes.

Los verbos describir, caracterizar y analizar, correspondientes a los objetivos específicos, tuvieron el propósito de responder al objetivo general de esta investigación: comprender los posibles efectos del método analítico en la formación de psicólogos. Puede considerarse que, dado el desarrollo de la investigación, se pudo dar una respuesta satisfactoria a ese objetivo.

Es importante resaltar que la investigación tuvo limitaciones con el número de participantes. Con un mayor número se habría podido profundizar con mayor detalle en los efectos del método analítico en la formación; además, para la elección de los participantes se tuvo en cuenta su grado de afinidad con la propuesta analítica y su grado de apropiación del tema. Queda, pues, como futuras posibilidades de estudio

considerar un mayor número de participantes y procurar tener criterios de selección que también incluyan personas no tan afines.

9. REFERENCIAS

- Acevedo, C. (2006). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Educación y Pedagogía*, 16-35.
- Alazraki, R. (2007). *Elaborar fichas. El taller del escritor universitario*. pp. 84- 90. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros
- Alfaro, A., & Badilla, M. (2015). El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la educación ciudadana. *Perspectivas*, 81-156.
- Amilburu, M.; Ruíz, M. & García, J. (2017). La formación en capacidades en la educación superior: la responsabilidad social en la Universidad. Universidad Nacional de Educación a distancia. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:DptoTEPS-FEDU-Caplibros-Mgamilburu0004/GarciaAmilburu_M_Formacion_capacidades.pdf
- Aristóteles (2001). *Ética a Nicómaco*. Madrid: alianza editorial.
- Aristóteles. (1978). *Acerca del alma*. Madrid: editorial Gredos
- Ascorra, P. & López, B. (2018). Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas. *Psyché*, 27(1), 1-12.
- Ballesteros, B. (2005). El concepto de significado desde el análisis del comportamiento y otras perspectivas. *Universitas Psychologica*, 4 (2), 231-244.
- Barajas, G. (2013). El acto pedagógico y el modelo pedagógico institucional. *Mundo FESC*, 3 (6), 11-15.

- Belloch, A. (2005). ¿Qué es un psicólogo clínico? En torno a la preparación, competencias y desarrollo de una profesión. *Análisis y Modificación de Conducta*, (31), 136-137.
- Benito, E. (2009). La Formación en Psicología: Revisión y Perspectivas. *Revista Psiencia*. 1 (2), 3-10.
- Brum, M. (2010), Reflexiones sobre la racionalidad instrumental. Documento de trabajo en línea. Accesible en <http://www.fing.edu.uy/catedras/disi/DISI/pdf/Racionalidad.pdf>
- Carrera, B., & Mazarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Colegio Colombiano de Psicólogos. (2014). Perfil y competencias del psicólogo en Colombia, en el contexto de la salud.
- Comet, C. & Jimenez, V. (2016). Los estudios de caso como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3 (2) pp. 1-11.
- del Rey, A., & Sanchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (15), 233-246.
- Diccionario de la Real Academia Española. (2017). Formación. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=IFIVvz0>
- Dongo, A. (2008). La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la práctica educativa. *Revista IPSI*, 11 (1), 167-181.
- Edel, R. (2004). El concepto de enseñanza-aprendizaje. *Red científica*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/301303017_El_concepto_de_enseñanza-aprendizaje#fullTextFileContent

- Elder, L. & Paul, R. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas. Recuperado de: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión: Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2), pp. 24-39
- Foucault, M. (1994) *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Gadamer, H. (1975). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: ediciones Sígueme.
- García, B. (2008). Proceso de Enseñanza y Aprendizaje en Educación Superior (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.
- García, C. (2009). La actualidad de la paideia griega desde el estudio de la literatura y la filosofía clásica. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_08/ponencias/1329-F.pdf
- Gargallo, B., Fernández, A. & Jimenez, M. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 19, pp. 167-189.
- Gargallo, B., Garfella, P., Pérez, C., & Fernández, A. (2010). Ponencia III. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Madrid, España. Recuperado de: <https://www.uv.es/gargallo/Modelos2.pdf>
- Gómez, M. (2015). El sentido de la formación universitaria en psicología. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 112-128
- Gómez, R. (2002). Análisis de los métodos didácticos de enseñanza. *Publicaciones*, 1 (32), pp. 261-333.

- González, A., & González, M. (2000). La afectividad en el aula de clase. *Colombia Médica*, 31 (1), 55-57.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). *Manual de investigación cualitativa: paradigmas en pugna en la investigación cualitativa*. Londres: Sage.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- Henao, C. M. (2008). *Coordinación grupal y relaciones de poder: una aplicación del método analítico en las organizaciones*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Henao, C; Manrique, H; Ordoñez, M; Vásquez, C; Jaramillo, V. (2016). *Proyecto de investigación: la formación de los psicólogos*. Universidad EAFIT, Medellín.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw-Hill/ interamericana Editores.
- Hintelholher, R. M. (2013). Identidad y diferenciación entre método y metodología. *Estudios políticos*, 9 (28), 81-103.
- Hogan, P. (2013). Cultivating Human Capabilities in Venturesome Learning Environments. *Educational Theory*, 63(3), 237-252.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. C.D México: fondo de cultura económica México.
- León, P. (2008). Los espacios del saber y del pensamiento en el mundo griego. *Boletín de la Real academia Sevillana de Buenas Letras: Minervae Baeticae*. N° 36, págs. 33-80. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3687705>
- Lerner, J. & Congote, L.M. (2006). *Metodología del aprendizaje*. Medellín: Fondo editorial Universidad EAFIT.

- Lerner, J., Gil, L. M., Esteban, P. V., & Henao, C. M. (2002). *Caracterización de las metodologías utilizadas en la enseñanza del cálculo en la universidad EAFIT*. Medellín: Dirección de desarrollo humano, Universidad EAFIT.
- Lopera, J.; Ramírez, C.; Zuluaga, M. & Ortiz, J. (2010). *El método analítico como método natural*. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. 25(1), 327–353
- Lopera, J.D. (2006). Psicología ascética y psicología epistémica. *Acta colombiana de psicología*, 9(2), 75-86.
- Lopera, J.D. (2016). *Sabiduría práctica y salud psíquica*. Bogotá: Editorial San Pablo.
- Lopera, J., Ramírez, C., Zuluaga, M., & Ortiz, J. (2010). *El método analítico*. Medellín: Centro de Investigaciones Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia.
- Manrique, H.; Henao, C.; Lopera, J.; Ramírez, V. & Pérez, J. (2016). *Clínica Analítica de las Organizaciones*. Bogotá: editorial San Pablo.
- Murueta, E. (2015). *Formación en psicología*. México: Editorial ALFEPSI.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110.
- Ossa, J. C., & Puche-Navarro, R. (Ed). (2015). Panorama de la formación académica de los psicólogos en Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 7-17.
- Oviedo, G. (2014). La guerra de las escuelas y la psicología: Colombia 1876. *Universitas Psychologica*, 13(5), 2003-2013.
- Patiño, L. (2007). *La docencia universitaria: elementos para su práctica*. Ibagué, Colombia: Universidad de Ibagué.

Peña, T. (1993). La psicología en Colombia: historia de una disciplina y una profesión. Instituto colombiano para el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas. COLCIENCIAS, Tomo IX.

Prado, J.E. & Salazar, Z. (2012). Valoración de competencias específicas del profesional en Psicología desde la Universidad de Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, 31 (1-2), 41-63.

RAE. (2019). Efecto. Recuperado de: <https://dle.rae.es/efecto>

RAE. (2019). Jerarquía. Recuperado de: <https://dle.rae.es/jerarqu%C3%ADa>

RAE. (2019). Reto. Recuperado de: <https://dle.rae.es/reto>

Ramírez, C. (2012). La vida como un juego existencial. Ensayitos. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Ens.11. Los ejes causales de lo psíquico

Ens.14. Tres tipos de responsabilidad

Ens.16. La responsabilización

Ens.20. Moral y ética

Ens. 33. Los efectos científicos

Ramírez, C. (2011). Apuntes. Texto policopiado por el grupo El método analítico.

Art. 18. Psicología de orientación analítica.

Art. 19. Orientación psicoanalítica en la psicología.

Ens. 363. Coaprendiz.

Div. 110. Conformidad.

Ramírez, C., Lopera, J., Zuluaga, M., & Ortiz, J. (2019). *El método analítico, volumen II: aplicaciones*. Bogotá. Ed. San Pablo.

- Real Academia Española [RAE]. (2019). Asceta. Recuperado de: <https://dle.rae.es/asceta>
- Robledo, A. (2008). La formación de psicólogas y psicólogos en Colombia. *Universitas Psychologica*, 7 (1), 9-18.
- Rodríguez, D. (2012). Formación profesional en psicología: “auto-percepción de competencias prácticas para el ámbito clínico en estudiantes de grado”. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Romero, I. (2011). Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje y la enseñanza. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 16, 1-9.
- Ruiz, M., & Jaraba, B., & Romero Santiago, L. (2008). La formación en psicología y las nuevas exigencias del mundo laboral: Competencias laborales exigidas a los psicólogos. *Psicología desde el Caribe*, (21), 136-157.
- Soria, M.; Gimenez, I.; Fanlo, A.; Escanero, J. (2007). El mapa conceptual: una nueva herramienta de trabajo. Diseño de una práctica para fisiología. España: Universidad de Zaragoza.
- Tuningal. (2020). Objetivos [en línea]. Recuperado de: http://www.tuningal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=69
- Universidad EAFIT. (2016). Documento maestro del pregrado en psicología.
- Vargas, J. (2007). Liberalismo, neoliberalismo, postliberalismo. *Revista Mad*, 17, 66-89.
- Vilanou, C. (2001). De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2) 1-27.

Yáñez, H. & Ortiz, A. (2015). Exploración del Uso de las Competencias Académicas Definidas en el Proceso Educativo y Formativo en Psicología. *Revista Psicogente*, 18 (34), 336-350.

Zuleta, E. (1985). La educación: un campo de combate. Recuperado de: <https://rednelhuila.files.wordpress.com/2014/09/la-educacion-un-campo-de-combate-1.pdf>

ANEXOS

Anexo 1.

Ejemplo de ficha bibliográfica

Autor	Nombre del artículo	Descripción	link	Referencia
Ana Chaves	<i>Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky</i>	En el texto se analiza la teoría sociocultural de Vygotsky, sus aportes más importantes (zona de desarrollo próximo, construcción social de los significados, importancia de las condiciones materiales) y los puentes que se pueden establecer con la educación, dando como resultado un modelo	https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf	Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. Revista Educación 25(2):59-65.
Jesús Cepeda	<i>Metodología de la enseñanza basada en las competencias</i>	"La metodología de la enseñanza de un programa basado en competencias y de alta dirección consiste en realizar un seguimiento a lo largo de todo el proceso, que permita obtener información acerca de cómo se está llevando a cabo, con la finalidad de reajustar la intervención orientadora, de acuerdo con los datos obtenidos"	https://doi.org/10.35362/rie3512940	Cepeda, J. (2004). Metodología de la enseñanza basada en las competencias. Revista Iberoamericana De Educación, 35(1), 1-10. Recuperado de: https://doi.org/10.35362/rie3512940
Amparo Belloch	<i>¿Qué es un psicólogo clínico? En torno a la preparación, competencias y desarrollo de una profesión</i>	En el texto se desarrollan algunos aspectos relativos a la formación del psicólogo clínico y las implicaciones del modelo boulder como modelo educativo.	https://core.ac.uk/download/pdf/41561774.pdf	Belloch, A. (2005). ¿Qué es un psicólogo clínico? En torno a la preparación, competencias y desarrollo de una profesión. Análisis y Modificación de Conducta, (31), p. 136-137. Recuperado de: https://core.ac.uk/download/pdf/41561774.pdf
Bernardo Gargallo, Amparo Fernández, y Mizue I...		En este texto, son analizados dos de los grandes paradigmas de la enseñanza: el paradigma centrado en el conocimiento y el paradigma centrado en el aprendizaje. De allí pueden categorizarse algunos de...	https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71843/Modelos_docentes_de_los_profesores_universitarios.pdf	Gargallo, B., Fernández, A. & Jimenez, M. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. Ediciones Universidad de Salamanca, 19, pp. 167-189. Recuperado de: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71843/Modelos_docentes_de_los_profesores_universitarios.pdf

Anexo 2.

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación.

Por favor lea atentamente el siguiente documento que tiene como objetivo explicarle el uso y confidencialidad de sus datos respecto a la investigación titulada **el método analítico como metodología de enseñanza-aprendizaje y sus posibles efectos en la formación de los psicólogos**, que tiene como objetivo general comprender los efectos del método analítico como metodología de enseñanza-aprendizaje en la formación de psicólogos de una universidad privada de Medellín, mediante un análisis hermenéutico del discurso de los entrevistados.

Este estudio consistirá en explorar su experiencia formativa en el pregrado respondiendo una serie de preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente unos 45 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará en audio, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. La participación en este estudio es voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

De acuerdo al artículo 11 de la resolución 8430 de 1993, la presente investigación no representa riesgo alguno para los participantes. Ahora bien, en caso de alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Nombre del Participante:

Firma del Participante:

Sexo:

Ocupación:

Nombre del entrevistados:

Firma del entrevistador:

Anexo 3.

Guía de entrevistas

GUÍA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA ESTUDIANTES

OBJETIVO:

Comprender los efectos del método analítico como metodología de enseñanza-aprendizaje en la formación de psicólogos de una universidad privada de Medellín, mediante un análisis hermenéutico del discurso de los entrevistados.

INTRODUCCIÓN

El motivo del encuentro es la realización de una entrevista semiestructurada que se enmarca en el proyecto de investigación La formación de Psicólogos, llevado a cabo por parte de profesores, estudiantes y egresados de la universidad EAFIT. No hay respuestas buenas o malas. La intención es explorar la experiencia por parte de estudiantes, profesores y egresados, tanto de la aplicación del método analítico, como de la vivencia del mismo en las aulas de clase. Por esa razón, siéntase tranquilo de hablar sobre sus sentimientos, creencias, inquietudes y demás representaciones que sean evocadas en el transcurso de la entrevista.

Preguntas introductorias para estudiantes (Para romper el hielo).

1. ¿Cuáles son sus áreas de interés en la psicología? ¿Tiene otros intereses como la literatura, la filosofía, el arte, la música?
2. ¿Cuál es tu corriente psicológica favorita?
3. ¿Cómo te ha parecido estudiar psicología?

Preguntas para estudiantes

1. ¿Qué siente respecto al método analítico?
2. ¿Qué siente sobre las técnicas utilizadas por los profesores?

3. ¿Ha pensado en iniciar un tratamiento psicoterapéutico después de alguna clase? ¿Por qué razón?
4. ¿Piensa que la metodología permite una reflexión en torno a sí mismo? ¿De qué manera?
5. ¿Cómo evalúa su proceso formativo desde que inició en la carrera?
6. ¿Considera que el método analítico ha influido en su vida? ¿De qué manera?
7. ¿Cuáles han sido los conocimientos más valiosos que ha adquirido hasta el momento? ¿Por qué?
8. Para usted, ¿en qué consiste el método analítico?
9. ¿Qué fortalezas y debilidades tiene, en su criterio, el método analítico?

Preguntas introductorias para profesores (para romper el hielo).

1. ¿Cuáles son sus áreas de interés dentro de la psicología?

Preguntas para profesores

1. Para usted, ¿en qué consiste el método analítico?
2. ¿Bajo su criterio, en qué se diferencia el método analítico con la metodología de enseñanza tradicional –magistral- u otras metodologías que conozca?
3. Asumiendo que una técnica consiste en actualizaciones particulares del método ¿Qué técnicas acostumbra utilizar y con qué propósito?
4. ¿Qué fortalezas y debilidades tiene, en su criterio, el método analítico?
5. ¿Cómo se da la transmisión de conocimientos y saberes desde el método analítico en las aulas de clase?
6. ¿Qué oportunidades y dificultades lleva consigo la formación en el método analítico?
7. ¿De qué manera contribuye el método analítico a la formación del profesional en psicología?

8. ¿Ha resuelto problemáticas en el aula de clases a través del método analítico? ¿Cómo? (otra manera de preguntar: ¿Cómo se resuelven problemáticas en un aula de clases mediante el método analítico?)

6.1. Preguntas introductorias para egresados (para romper el hielo)

1. ¿En qué lugar trabaja? ¿Cuáles son sus funciones?
2. ¿Cómo ha sido su experiencia trabajando?
3. ¿Cuáles han sido sus mayores retos trabajando?

Preguntas para egresados

1. ¿Qué técnicas analíticas utiliza cotidianamente en su lugar de trabajo?
¿Con qué propósito?
2. Según su criterio ¿de qué manera se transmiten los conocimientos desde el método analítico?
3. ¿Qué conocimientos -teorías, conceptos- considera que le han servido en su desempeño laboral?
4. ¿Qué implicaciones existenciales trajo para usted haberse formado en el método analítico?
5. Según su consideración, ¿cuáles son las fortalezas y debilidades de una formación en el método analítico?
6. ¿Ha resuelto problemáticas en su entorno laboral con la ayuda del método analítico? ¿Cómo?
7. ¿Qué siente respecto al método analítico?
8. Para usted, ¿en qué consiste el método analítico?