

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS PARA UN
PROGRAMA PRIVADO DE FORMACIÓN EN PSICOTERAPIA
PSICOANALÍTICA

Tesis para optar el Título de Licenciada en Educación con
especialidad en Educación para el Desarrollo que presenta:

MARIA VERONICA FRANCO MORENO Código: 20132187

Asesora: MARTHA SOFIA SANTIVANEZ ARIAS

San Miguel, 14 de noviembre de 2017

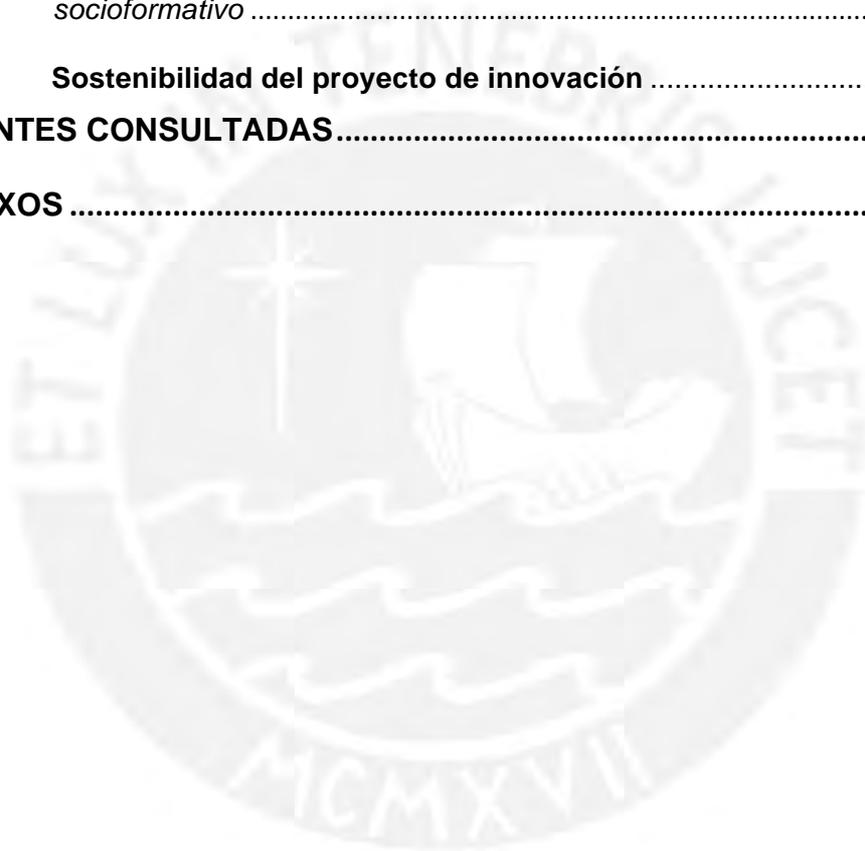
RESUMEN

El presente Proyecto de Innovación plantea un diseño curricular por competencias profesionales para un programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica. El diseño se ha realizado sobre la base del enfoque socioformativo planteado de Sergio Tobón, educador colombiano de gran trayectoria. Luego de la revisión y análisis de los documentos que posee el programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica, se procedió a plantear un perfil del egresado basado en competencias profesionales; y un cartel de capacidades e indicadores, aspectos metodológicos y lineamientos de evaluación, asociados a las áreas y cursos que actualmente posee el programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica. Además, se incluyen las necesidades educativas del Psicoanálisis, determinadas a través de entrevistas a expertos, así como referencias a la enseñanza del psicoanálisis en formaciones de Psicoterapia Psicoanalítica en Latinoamérica, aspectos que han nutrido el planteamiento de la propuesta.

Tabla de contenido

| | | |
|------------|---|-----------|
| 1. | JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN..... | 4 |
| 1.1 | Motivaciones personales para el planteamiento de la propuesta.... | 4 |
| 1.1.1 | <i>La propuesta formativa.....</i> | 5 |
| 1.1.2 | <i>El perfil del egresado.....</i> | 7 |
| 1.1.3 | <i>Desarrollo de las situaciones de enseñanza/aprendizaje.....</i> | 7 |
| 1.1.4 | <i>Sistema de evaluación.....</i> | 9 |
| 1.1.5 | <i>Plan de estudios.....</i> | 10 |
| 1.2 | Antecedentes de la formación en Psicoterapia Psicoanalista | 10 |
| 1.2.1 | <i>La formación en Psicoterapia Psicoanalítica – Estado de la cuestión ..</i> | <i>11</i> |
| | <i>a) La formación en Psicoanálisis en el Perú.....</i> | <i>13</i> |
| | <i>b) Referencias de programas formativos en Psicoanálisis Clásico y Psicoterapia de orientación psicoanalítica en Lima y Sudamérica.....</i> | <i>14</i> |
| 1.3 | Diagnóstico del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalista | 17 |
| | <i>a) Modelo por competencias.....</i> | <i>18</i> |
| | <i>b) Modelo Metodológico</i> | <i>19</i> |
| | <i>c) Sistema de evaluación</i> | <i>20</i> |
| 1.4 | Las necesidades educativas de la psicoterapia psicoanalítica en el campo local | 22 |
| 2. | MARCO TEÓRICO | 24 |
| 2.1 | La formación basada en competencias | 24 |
| 2.2 | El enfoque socioformativo y el desarrollo de competencias profesionales | 31 |
| 2.2.1 | <i>El enfoque socioformativo: Definición y Características.....</i> | <i>31</i> |
| 2.2.2 | <i>El pensamiento complejo</i> | <i>33</i> |
| 2.2.3 | <i>Las competencias dentro del enfoque socioformativo.....</i> | <i>34</i> |
| 2.2.4 | <i>Caracterización de las competencias.....</i> | <i>35</i> |
| 2.2.6 | <i>Clasificación y estructura de competencias</i> | <i>36</i> |
| 2.3 | Metodología para llevar a cabo un aprendizaje por competencias desde el enfoque socioformativo | 38 |
| 2.3.1 | <i>El enfoque socioformativo y la movilización de saberes en la actuación integral.....</i> | <i>39</i> |
| 2.3.2. | <i>Estrategias para formar y aplicar las competencias desde el enfoque socioformativo</i> | <i>40</i> |
| 2.4 | La valoración de las competencias desde el enfoque socioformativo..... | 45 |
| 2.4.1 | <i>Criterios generales para valorar las competencias</i> | <i>46</i> |
| 2.4.2. | <i>Técnicas para valorar las competencias.....</i> | <i>47</i> |
| 2.4.3 | <i>Instrumentos para la valoración de las competencias</i> | <i>52</i> |

| | | |
|-------|--|-----|
| 2.5 | El perfil del docente dentro del enfoque socioformativo de competencias | 55 |
| 2.6 | La formación del adulto | 56 |
| 2.6.1 | <i>Características del alumno adulto</i> | 57 |
| 2.6.2 | <i>Aspectos a tomar en cuenta en la formación de los adultos</i> | 58 |
| 3. | PROYECTO DE INNOVACIÓN | 61 |
| 3.1 | Características del Proyecto de innovación | 62 |
| 3.2 | Elementos del proyecto de innovación | 63 |
| 3.2.1 | <i>El perfil del egresado</i> | 64 |
| 3.2.2 | <i>El cartel de competencias</i> | 65 |
| 3.2.3 | <i>Metodología sugerida bajo el enfoque socioformativo</i> | 86 |
| 3.2.4 | <i>Valoración sugerida de las competencias desde el enfoque socioformativo</i> | 113 |
| 3.3 | Sostenibilidad del proyecto de innovación | 121 |
| 4. | FUENTES CONSULTADAS | 123 |
| 5. | ANEXOS | 127 |



1. JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

1.1 Motivaciones personales para el planteamiento de la propuesta

A finales del año 2013 se nos solicitó el desarrollo del curso Psicoanálisis y Educación en un programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica. Durante el dictado del curso caímos en la cuenta que no había objetivos claros al momento de evaluar, es decir, no habían criterios de evaluación determinados previamente. Ningún documento institucional mencionaba qué estaba detrás de ese análisis, o de ese caso, ni tampoco cómo se debía participar en las clases de la materia. A partir de esta situación decidimos solicitar una reunión con la directora académica del instituto para plantearle nuestras dudas y comentarios con respecto a los indicadores de evaluación. Ella nos propuso colaborar desde nuestra posición docente en el fortalecimiento de su propuesta curricular desde donde surge el presente proyecto de innovación, al ser una propuesta que implica la intención de formalizar un ambiente educativo de especialización, así como un aporte vital al campo de la formación psicoanalítica en el país, dado que ningún instituto ni institución de formación en psicoanálisis en el país posee un proyecto curricular por competencias¹.

Es así como caímos en la cuenta que esta innovación representaba un proyecto de tesis en Educación, situación que veníamos desarrollando desde principios del 2014 para obtener el título de Licenciatura en Educación, después de haber cursado el Plan Especial de Licenciatura de marzo a diciembre de 2013. Así, se tomó la decisión de trabajar sobre la base de la propuesta curricular del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica.

Las motivaciones que nos llevan a plantear este proyecto de innovación parten desde distintas áreas. En primer lugar, desde el área profesional, donde nuestro rol docente dentro del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica permitió evidenciar la falta de indicadores de evaluación claros que orienten el proceso de aprendizaje, lo cual dificultó nuestra labor en un primer momento. En segundo lugar, desde nuestra formación profesional y experiencia en educación, donde nos desempeñamos como docentes de educación básica desde hace nueve años, lo que nos ha brindado una experiencia de trabajo curricular por competencias y nos ha servido para aprender y valorar su uso y sus resultados en la formación de personas en la educación de este siglo. Asimismo, esta experiencia nos sirvió como punto de partida

¹ Véase la propuesta curricular del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica <http://www.cppl.org/> y la propuesta curricular de la Sociedad Peruana de Psicoanálisis <http://www.spp.com.pe/>

para tomar el marco teórico que acompaña el siguiente proyecto de innovación. Dicha propuesta parte del enfoque socioformativo planteado por Sergio Tobón, el cual ha sido la base de nuestra labor en el trabajo por competencias a nivel curricular en educación básica, la misma que ha sido adaptada para el nivel de educación superior, específicamente de postgrado. Además de la experiencia docente, es vital mencionar la formalización de nuestra práctica a través de la culminación del Plan Especial de Licenciatura en Educación, PEL, el cual alimentó la práctica de la docencia con elementos teóricos que nos invitaron a la reflexión así como a la proyección de mejoras continuas que implican tanto la propia acción docente como los insumos, los materiales y las herramientas utilizados, siendo este proyecto resultado del proceso de reflexión y proyección para la mejora de la formación. Finalmente, en tercer lugar está la experiencia personal de formación en psicoterapia psicoanalítica, llevada a cabo del 2008 al 2011, la cual careció de objetivos curriculares claros, criterios de evaluación sólidos que sirvieran como elementos de retroalimentación a los alumnos, y nos hizo partícipes de un caos institucional que dificultó los años de formación, especialmente, el último año.

Con el objetivo de realizar una investigación diagnóstica del Modelo Educativo, se entrevistó a la directora académica de la institución (Anexo 1). Asimismo, se analizaron los documentos con los que cuenta el Instituto y en los cuales se encuentra plasmada su propuesta educativa: Modelo Educativo y Plan de Estudios (véase Anexos 2 y 3).

1.1.1 La propuesta formativa

Tanto el instituto como su modelo de formación surgen, en palabras de la directora académica desde “la sensación de que la diversidad de ofertas es saludable en general” y el poder hacer otra propuesta de formación dentro del psicoanálisis que tuviera algunas características importantes para ellas, las cuatro directoras de la institución. Al desarrollar más la idea de las inquietudes que llevaron a la creación de un nuevo instituto de psicoterapia psicoanalítica, la directora señala que éstas pueden definirse desde cuatro líneas. La primera línea responde a la necesidad de “un psicoanálisis dialogante con la academia, es decir, un psicoanálisis que puede pensar de manera sistematizada, que puede investigar en colaboración con las neurociencias, en colaboración con la investigación empírica para validar métodos terapéuticos...”; la segunda línea responde a la necesidad de “un psicoanálisis en diálogo con el Perú, es decir, “un psicoanálisis peruano muy atento a las problemáticas nacionales de diversidad, de desigualdad”; la tercera línea responde a la necesidad de una formación

en psicoterapia psicoanalítica clínica y aplicada, que “permita a nuestros candidatos extender la utilidad del psicoanálisis fuera del consultorio”; y finalmente, la cuarta línea responde a la necesidad de una “institución saludable” dentro del mercado psicoanalítico, que se caracterice por ser “lugar flexible, un lugar donde hubiera una comunidad donde democráticamente construya una institución, y no un estilo vertical autoritario, un lugar que estuviera muy atento a la ética vincular, es decir, al cuidado de los unos y los otros, donde las dificultades interpersonales se hablan para resolverse en lugar de ir generando patologías institucionales”.

El equipo de profesionales que estuvo a cargo del desarrollo del Modelo Educativo fueron sus actuales cuatro directoras. Ellas, junto con una psicóloga de orientación psicoanalítica comenzaron el proyecto en líneas generales, así como el esbozo de los documentos Modelo Educativo y Plan de Estudios (malla curricular y sumillas). A lo largo del camino, esta última persona dejó el proyecto y este quedó en manos de las cuatro directoras actuales, quienes vienen de distintos campos, todos ellos relacionados con el área psicoanalítica.

La directora general posee una formación universitaria y especialización en Psicoanálisis desarrolladas en Nueva York, así como una solidez en teoría y técnica psicoanalítica además de una vasta experiencia en proyectos que involucran la integración de lo académico con temas de gestión de instituciones.

La directora clínica tiene amplia experiencia en temas sociales y en cuestiones comunitarias relacionadas con niños y familias, es decir, su aporte viene desde su experiencia en la ruta de lo “social-aplicado” dentro del Perú.

La directora administrativa viene de toda la línea de gestión de negocios e instituciones, además de ser psicoterapeuta de orientación psicoanalítica, que aplicada al campo educativo y al concebir la educación como un servicio de alta calidad, se ocupa de brindar instalaciones, documentación y una infraestructura que aseguren la calidad total del servicio educativo en términos logísticos y formales, dentro de lo administrativo.

Finalmente, la directora académica viene del campo de la psicoterapia psicoanalítica pero también del ámbito académico universitario, donde ha desarrollado una labor docente en el área de la psicología por más de veinte años así como labores de gestión educativa.

Dentro de los referentes que usaron las directoras para la creación del Modelo Educativo y el Plan de Estudios se encuentra el particular énfasis que comparten en brindar un servicio educativo basado en el psicoanálisis contemporáneo, es decir, en lo que actualmente se hace en el campo psicoanalítico. La directora académica señala que, en un inicio, el Modelo Educativo surgió prácticamente de manera “... intuitiva, no con una búsqueda bibliográfica”. Más adelante, con el Modelo ya hecho llegaron a sus

manos documentos donde se detalla o sugiere una formación de psicoterapeutas de orientación psicoanalítica por competencias, siendo el principal “The competences required to deliver effective Psychoanalytic/Psychodynamic Therapy”, desarrollado por el Research Department of Clinical, Educational and Health Psychology UCL, el cual fue tomado como referencia para editar el Modelo una vez hecho.

Dentro del ámbito pedagógico, la directora señala que tuvieron la intención de desarrollar un modelo por competencias que reflejara la importancia de las habilidades que se esperan del egresado más que el contenido a aprender durante la formación. Sin embargo, no tomaron ningún enfoque pedagógico por competencias como referencia. Al preguntarle la razón por la que se eligieron competencias para el perfil de egreso, la directora señala que desde el inicio siempre tuvieron claro “qué tipo de terapeuta queremos sacar al mercado, que sea capaz de hacer qué y cuál es la diferencia del terapeuta promedio que tenemos en el mercado.” Es así que concluyen que las respuestas a esas preguntas no solo tienen que ver con conocimientos, sino también con habilidades y actitudes que constituyen competencias profesionales.

1.1.2 El perfil del egresado

El perfil del egresado contiene 28 competencias a ser desarrolladas durante los tres años de formación. Las competencias referidas están divididas en tres grandes grupos: “Sus conocimientos”, con 13 competencias, “Sus habilidades”, con 9 competencias y “Sus Actitudes”, que cuenta con las 6 competencias restantes. Algunos ejemplos de competencias del Modelo Educativo son *Conocen la concepción psicoanalítica de la salud y la patología mental, diferenciando distintas posturas teóricas al respecto; Describen la compleja relación entre el Psicoanálisis y la sociedad, más allá del consultorio; Manejan complicaciones de los procesos terapéuticos, etc.*

1.1.3 Desarrollo de las situaciones de enseñanza/aprendizaje

Al consultarle a la directora académica detalles referentes al Modelo Metodológico, ella señala que “esa es probablemente la parte más débil” del Modelo Educativo por haberla pensado a un nivel “demasiado general”. Asimismo, menciona que los ajustes a dicho modelo se han venido dando desde el comienzo del primer semestre de formación, es decir, durante el desarrollo del Plan de Estudios. En líneas generales, afirma ella, lo que sí tenían claro como estrategias eran “esta permanente alusión a la realidad peruana, es esta permanente ejemplificación con casuística clínica, es esta permanente mirada y atención a los procesos vinculares dentro de la institución”,

así como un seguimiento individual del alumno para ayudarlo a descubrir su individualidad como terapeuta. Asimismo, afirma que se sugiere a los docentes usar el seminario de discusión de textos como “método preferido” para el desarrollo de las clases.

Los detalles metodológicos expresados en el documento Modelo Educativo son los siguientes:

- (Los docentes) explicitan su marco teórico o formación, a fin de ayudar al alumno a comprender las bases epistemológicas de su discurso
- Ejemplifican usando casuística, con el objetivo de facilitar el desarrollo de elementos técnicos y ofrecerse como modelos de identificación profesional.
- Promueven la participación activa de cada uno de los candidatos para facilitar la elaboración individual.
- Utilizan ejemplos de aplicación del Psicoanálisis fuera del consultorio, cuando estos son pertinentes.
- Utilizan casuística, ejemplos y autores del Perú y aluden a la realidad nacional y su coyuntura, en la medida de lo posible.
- Exigen de los candidatos el correcto citado de las fuentes,
- Explicitan y tematizan los aspectos éticos relacionados con su trabajo y su docencia (incluyendo el cuidado del material confidencial que comparten con los candidatos)
- Explicitan y tematizan las dinámicas grupales, cuando estas generan algún tipo de interferencia con la tarea
- Promueven la tolerancia y el respeto dentro del grupo.

Con referencia al rol docente, la directora menciona que “es difícil pensar en ‘el docente’”. El grupo de docentes representa “una especie de buffet para los estudiantes, un buffet de identificaciones, de posibilidades de identificación.” Asimismo, recalca lo fundamental de “la cuestión ética del docente y el compromiso-pasión con el campo del psicoanálisis”.

La directora agrega que, a pesar de los diferentes enfoques y estilos de cada docente (que incluyen enfoques y estilos metodológicos) se aspira a que sean un “facilitador de procesos muy individuales de aprendizaje”. A nivel institucional, se espera que el docente forme parte de la institución viéndola como un “catalizador de proyectos personales que contribuyan a la sociedad no solo desde la formación de terapeutas sino también a través de la difusión y generación de espacios para pensar dentro y fuera de la comunidad psicoanalítica”.

Con referencia al rol del alumno, este está concebido como agente de construcción de su propia experiencia de formación. Así, se espera que sea “un sujeto activo no solo con respecto a su propio proceso de aprendizaje sino respecto a la evaluación de la institución.

1.1.4 Sistema de evaluación

Con respecto a la evaluación, la directora académica afirma que idealmente se pensó en una evaluación que pudiera reflejar si el candidato logró o no logró el desarrollo de la competencia (rasgo del perfil de egreso), y que de preferencia sea cualitativa. Menciona además que en este momento cuentan con un “esbozo de sistema de evaluación”, que mide el resultado mas no el proceso de aprendizaje y que, en este momento, “dependiendo del curso y de la competencia teórica, etc., el método de evaluación va a ser diferente.”

Dentro de las estrategias de evaluación más usadas la directora explica que se aplican ejercicios prácticos, donde también figura el análisis de casos. Por otro lado, a veces se pide la sistematización de la información en los propios términos del alumno (monografías o ensayos).

A nivel institucional, la directora señala que a lo más que se ha llegado es a “sugerir algunos métodos de enseñanza-aprendizaje, sugerir algunos métodos de evaluación, a revisar la propuesta del docente y discrepar para ayudarlo a dirigir sus métodos, pero en realidad se está casi construyendo curso a curso”. Dentro de estas sugerencias se encuentran los trabajos finales monográficos o de discusión de conceptos, los trabajos de aplicación o la presentación crítica de un texto.

Con respecto a los instrumentos, la directora menciona que no cuentan con instrumentos de evaluación institucionales, salvo una rúbrica usada como informe del progreso del Caso Control, curso que pertenece al área de investigación clínica y que consiste en tratar un paciente y supervisar las sesiones con un psicoanalista experto (supervisor). Este debe dar un informe (rúbrica) cada cierto tiempo dando a conocer el progreso del alumno.

Los momentos de la evaluación también tienen que ver con la naturaleza de cada curso y con el estilo del docente. La directora señala que “varía mucho de curso a curso.” Sin embargo, se intenta tomar en cuenta la evaluación continua, que tiene que ver con la participación en clase y la evaluación final, que tiene ver con el producto final (ensayo, monografía, etc.)

En el documento Modelo Educativo, observamos las características de la evaluación, que son: *Utiliza procedimientos que promueven la elaboración por parte del*

candidato tales como ensayos de opinión, monografías teóricas, resolución de casos, trabajos de investigación, análisis crítico de textos, participación en discusiones en clase, exposiciones, etc., Es continua y se centra en el proceso de aprendizaje tanto como en los resultados, Es tanto cuantitativa como cualitativa, ya que busca dar retroinformación sobre el proceso de aprendizaje al candidato y a la Institución que lo acompaña. En tal sentido, los comentarios verbales o escritos a los candidatos son frecuentes y detallados. A continuación se muestra la escala cualitativa que maneja el instituto “referida a los logros planteados en los objetivos del curso”, que consiste en cuatro calificaciones: A+ (Aprobado – Excelente), A (Aprobado – Muy bien), B (Aprobado) y C (Desaprobado).

1.1.5 Plan de estudios

El siguiente documento que forma parte del Modelo Educativo es el “Plan de Estudios”, que es el esquema de la malla curricular, dividida en seis áreas:

- Teoría, que consta de seis cursos que recorren la campo teórico del psicoanálisis desde la epistemología hasta los autores post-freudianos, rescatando también los vínculos entre el psicoanálisis y las neurociencias.
- Técnica, que consta de doce cursos que recorren las herramientas técnicas desde el espacio psicoanalítico, el tratamiento de los fenómenos propios de la psicoterapia psicoanalítica, los diferentes casos de intervención en psicoterapia psicoanalítica, las dificultades, la ética y la psicoterapia en grupo.
- Psicoanálisis Aplicado, que consta de cinco cursos que abordan la relación del psicoanálisis con otras áreas del conocimiento.
- Psicopatología, que consta de seis cursos, donde se abordan los diferentes trastornos psicopatológicos.
- Niños y Adolescentes, que consta de cinco cursos, donde se abordan las diferentes etapas del desarrollo humano y sus características y particularidades.
- Investigación Clínica, que consta de seis cursos donde los alumnos desarrollan experiencias con infantes y, más adelante, con pacientes donde ponen en práctica los conocimientos adquiridos, bajo la mirada de un supervisor experto.

Las áreas antes mencionadas están, a su vez, divididas en seis ciclos (semestres).

1.2 Antecedentes de la formación en Psicoterapia Psicoanalista

La psicoterapia es una de las actividades más comunes dentro del ámbito de la

salud mental. Su objetivo es ayudar al individuo o, de ser el caso, a un grupo, a superar conflictos interpersonales y/o emocionales que les restan funcionalidad. Tal como explica Carlos Alberto Seguin², la psicoterapia representa un conjunto de procedimientos aplicados con el objetivo de liberar al paciente de su sufrimiento psíquico. Asimismo, consiste en el empleo de un conjunto de medios psicológicos que tengan una resonancia emocional en el paciente, para así generarle nuevas vivencias y pueda readaptarse en un nuevo equilibrio. (Seguin 2007: 25-29). Por otro lado, Alejandro Ávila Espada, catedrático de la Universidad Complutense y ex presidente de la Asociación de Psicoterapia Relacional (España), resalta que la psicoterapia, más allá de los detalles teóricos y técnicos, es “un conjunto prolijo de teorías y técnicas que comparten su objeto en torno a abordar el conocimiento de la experiencia subjetiva y en el afán de promover cambios que contribuyan a paliar el sufrimiento psíquico en los seres humanos.” (Ávila Espada 2012: 2)

La psicoterapia es, en principio, una relación interpersonal, una conversación entre dos personas donde una tiene el rol de terapeuta, quien guía el proceso, y el otro tiene el rol del paciente, persona a quien se le brindará la ayuda. Dentro de este contexto, el elemento vital del vínculo es el lenguaje, medio a través del cual se realizarán los intercambios de ideas y pensamientos entre el terapeuta y el paciente.

A lo largo del siglo XX, distintas escuelas han desarrollado lineamientos teóricos y técnicos para llevar a cabo el proceso psicoterapéutico. Así, el terapeuta o el candidato a ser terapeuta debe escoger una escuela definida para volverse experto en ese conjunto de procedimientos.

1.2.1 La formación en Psicoterapia Psicoanalítica – Estado de la cuestión

La escuela psicoanalítica comienza el desarrollo de sus fundamentos a comienzos del siglo XX de manos de su fundador, Sigmund Freud, quien se interesó por la psique humana en una época donde los enfermos mentales eran tratados y recluidos en condiciones infrahumanas, y donde las enfermedades mentales eran abordadas solo desde el punto de vista biológico. Freud comenzó a explorar y a tratar de entender el funcionamiento del trauma y de las relaciones interpersonales a través de un continuo y arduo trabajo con pacientes neuróticos. Es así que a lo largo del siglo XX realiza una obra prolífica donde determina los lineamientos de la teoría y de la

² El Dr. Seguin fue un gran maestro en Psiquiatría y un pionero en la formación de psicoterapeutas en el Hospital Obrero de Lima en la década del 50. Sus obras y sus enseñanzas representan las bases de la psicoterapia en el Perú y es en sí un referente importante en estos temas.

técnica psicoanalítica, así como el desarrollo de sus principales conceptos.

Freud, a diferencia de otros médicos de la época que trataban con enfermos mentales, comienza a tener conversaciones con los pacientes acerca de sus vidas para así poder comprender su mundo interno y las posibles razones de sus males. Así, afirmó que la mejor cura para estos enfermos era la “cura catártica”, situación en la cual el paciente hablaba con el terapeuta de sus males y de su historia personal, y juntos exploraban los orígenes de sus conflictos mentales.

Alrededor de 1908, Sigmund Freud se reúne con cuatro señores y funda la Sociedad Psicológica de los miércoles, espacios donde él discutía sus teorías e inquietudes con otros interesados en los mismos temas, quienes poco a poco se convirtieron, junto a Freud, en los primeros psicoanalistas. Más adelante, en 1910 funda la Asociación Psicoanalítica Internacional, cuya misión fue y es, hasta el día de hoy, ser el vínculo entre psicoanalistas de diversos países y difundir el conocimiento psicoanalítico a través de revistas científicas y publicaciones.³ Esta fue la primera escuela psicoanalítica donde se formaron los primeros analistas de la historia a principios del siglo XX.

A raíz de la formación de la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA, por sus siglas en inglés), comenzaron a fundarse sociedades psicoanalíticas en muchas partes del mundo, cuyas funciones fueron, entre otras, agrupar a los psicoanalistas locales y formar nuevos psicoanalistas. Es así como la formación en Psicoanálisis Clásico, hasta el día de hoy, se da en los institutos que forman parte de las sociedades de Psicoanálisis, todas ellas asociadas y acreditadas por la IPA.

Las opciones para el interesado en una formación en Psicoanálisis son dos: el Psicoanálisis Clásico o la Psicoterapia de orientación Psicoanalítica. El Psicoanálisis clásico difiere de la Psicoterapia de orientación Psicoanalítica en cuestiones técnicas, principalmente en lo que se refiere al papel del analista/terapeuta (sus silencios o intervenciones son mucho menores en el Psicoanálisis Clásico), lugar físico del paciente (en Psicoanálisis Clásico se usa el diván y el analista está fuera del campo visual del paciente, mientras que en Psicoterapia de orientación Psicoanalítica el paciente está frente al psicoterapeuta) y la frecuencia de las sesiones (en Psicoanálisis Clásico el tiempo ideal es de cuatro veces por semana mientras que en Psicoterapia de orientación Psicoanalítica puede ser hasta de una vez por semana). Es así como la formación en Psicoterapia de orientación Psicoanalítica se ha desarrollado en escuelas que no forman

³ Para más referencias acerca del Psicoanálisis y la formación de sus sociedades, consultar la página web institucional de la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA, por sus siglas en inglés) http://www.ipa.world/es/HomeSP/es/Copy_4_of_Default.aspx?hkey=9654c565-c729-4ee6-84cc-1de810433234&iSession=fdde4de06e6a4ae9b585070729aaf638

parte de las Sociedades de Psicoanálisis, pero están en manos de especialistas relacionados al Psicoanálisis, muchos de ellos psicoanalistas egresados de los institutos de las sociedades de psicoanálisis.

El Psicoanálisis, en líneas generales, es conocido por haberse desarrollado alejado de la Academia. A pesar que en sus inicios, Freud, su fundador, trató de regirse bajo las leyes de la ciencias exactas y ser aceptado en el campo académico, a lo largo del tiempo, los psicoanalistas limitaron sus espacios a sus sociedades e institutos, siendo estas consideradas además exclusivas de ciertas élites socioeconómicas. En este sentido, la Psicoterapia de orientación Psicoanalítica no ha estado lejos de caer en lo mismo. Tal como señala Ávila Espada con referencia al caso español pero perfectamente aplicable a otros contextos, especialmente al peruano, las opciones para la formación y especialización en psicoterapia, y no solo psicoanalítica, pasaron a ser parte del espacio autodidacta en sus inicios hasta devenir en algunas otras trayectorias formativas (Ávila Espada 2012: 2).

El autor antes mencionado señala tres trayectorias en las cuales los interesados en formarse como terapeutas se han venido adhiriendo desde la segunda mitad del siglo XX. En primer lugar, la trayectoria asociativa, donde el candidato hace una formación para terminar siendo miembro de esa sociedad de profesionales (como en el caso de la IPA, en Psicoanálisis Clásico). Menciona, además, que las formaciones en asociaciones psicoanalíticas comparten algunos criterios en común como el psicoanálisis personal del candidato, los seminarios teórico-clínicos, y la práctica supervisada. En segundo lugar está la trayectoria académica, que sigue la planificación curricular de los estudios universitarios o de posgrado, aunque la formación no necesariamente se imparte en un espacio académico convencional (Universidad). Y finalmente está la trayectoria clínico-autodidacta, seguida por algunos profesionales de la salud mental que optaron por cursos o seminarios independientes y mediante el estudio personal o en grupo con otros profesionales (Ávila Espada 2012: 3-4).

a) La formación en Psicoanálisis en el Perú

La Sociedad Peruana de Psicoanálisis (SPP) inició su proceso de creación en el año 1969, año en el cual un reconocido psicoanalista peruano, regresó al Perú luego de completar su formación en psicoanálisis en la Sociedad Psicoanalítica Británica. Luego se unirían a la creación de la sociedad otros dos psicoanalistas, también asociados a la misma Sociedad Británica. En el año 1987 la Sociedad Peruana de Psicoanálisis es reconocida como sociedad componente.

Ya desde esas épocas, la SPP venía desarrollando la labor de formación de

psicoanalistas. Hasta el día de hoy es ella la encargada de la formación en Psicoanálisis Clásico y es la única institución afiliada a la IPA en el Perú, asociando a los candidatos que terminan su formación satisfactoriamente⁴. Admite profesionales del área de la salud física y mental, así como del ámbito de las Humanidades y carreras afines.

En el campo de la Psicoterapia de orientación Psicoanalítica, en el año 1983 se funda el Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima, CPPL, asociación civil dedicada al desarrollo del quehacer psicoterapéutico y a la difusión del pensamiento psicoanalítico. Ofrece además, hasta la actualidad, una formación en Psicoterapia de orientación Psicoanalítica de cuatro años de duración.

Por otro lado, alrededor del año 1997, surgió en el mercado local la figura de otra institución dedicada a los mismos fines, incluyendo el de la formación de psicoterapeutas de orientación psicoanalítica: la Escuela de Psicoterapia Psicoanalítica Clínica y Aplicada. Actualmente esta institución ya no existe.

En el año 2014 surge una nueva institución dedicada a la difusión y formación de terapeutas en Psicoterapia de orientación Psicoanalítica que amplía ligeramente la oferta de espacios de formación: Inter-Cambio, Instituto de Psicoterapia Psicoanalítica. Junto con el CPPL forman el pequeño grupo de instituciones especializadas en la formación de terapeutas de orientación psicoanalítica, admitiendo profesionales del área de la salud física y mental, así como profesionales de carreras afines a las Humanidades.

Desde el ámbito académico formal, la PUCP lanzó en agosto de 2016 su nueva Maestría en Intervención Clínica Psicoanalítica⁵, la cual tiene como objetivo formar profesionales expertos en temas de diagnóstico, intervención e investigación clínica desde el área psicoanalítica. Es la única opción que otorga el título de magíster desde lo académico formal y únicamente acepta psicólogos.

b) Referencias de programas formativos en Psicoanálisis Clásico y Psicoterapia de orientación psicoanalítica en Lima y Sudamérica

A partir de la revisión de los diversos programas privados de formación en Psicoanálisis Clásico y Psicoterapia Psicoanalítica, recogimos los siguientes aspectos comunes que se desprenden como línea transversal de formación en Psicoanálisis:

1. Todos los programas de formación parten del “trípode freudiano”, es decir, de la clásica formación en psicoanálisis donde el alumno tiene un *análisis personal*, forma

⁴ Para mayor información de la historia de la SPP, consultar la página web institucional: <http://www.spp.com.pe/Institucional/historia-de-la-spp.html>

⁵ Para mayor información acerca de este programa de maestría, visitar <http://posgrado.pucp.edu.pe/maestria/intervencion-clinica-psicoanalitica/>

parte de *cursos teóricos* y realiza *casos control*, es decir, analiza a un paciente y supervisa sus sesiones con un psicoanalista senior.

2. Todas las mallas curriculares revisadas están divididas en aproximadamente cinco áreas. Estas son:
 - Teoría (autores freudianos y post freudianos)
 - Técnica
 - Psicopatología
 - Seminarios complementarios (en el caso del programa privado de formación que forma parte de esta propuesta, aquí tienen lugar los cursos de Psicoanálisis Aplicado)
 - Supervisión de casos
3. Ningún programa ofrece detalles metodológicos específicos y la evaluación está basada en la presentación de trabajos escritos.

A continuación, mencionaremos los programas revisados que ofrecen una formación en Psicoanálisis en Lima y en Sudamérica.

En Lima existen tres lugares para formarse en Psicoanálisis. El primer espacio, dedicado al Psicoanálisis Clásico, y el más antiguo es la Sociedad Peruana de Psicoanálisis, entidad representante de la IPA⁶ en el Perú, la cual imparte una formación “tal como lo estableciera el fundador del psicoanálisis Sigmund Freud”, que parte de tres actividades formativas: el análisis didáctico personal, los seminarios teóricos y clínicos y los casos supervisados.

El segundo espacio de formación pero, esta vez, en Psicoterapia de Orientación Psicoanalítica, es el Centro de Psicoterapia Psicoanalítica. Este espacio ofrece una formación de cuatro años en Psicoterapia, con la posibilidad de especializarse en niños y adolescentes.

El tercer espacio de formación, también en Psicoterapia Psicoanalítica, es Intercambio, Instituto de Psicoterapia Psicoanalítica, cuyo Plan de Estudios y temas metodológicos están detallados en el punto 1.2.5 del presente documento.

En el caso de las referencias en Sudamérica, revisamos las páginas web institucionales de Asociaciones Psicoanalíticas y/o lugares de formación en Psicoterapia de orientación Psicoanalítica en países vecinos, tales como Chile, Uruguay y Argentina.

⁶ International Psychoanalytic Association (IPA, por sus siglas en inglés), entidad internacional que agrupa a las diferentes asociaciones psicoanalíticas alrededor del mundo.

- *Chile*

La Sociedad Chilena de Psicoanálisis⁷ (ICHPA), fundada en 1989, brinda una formación en Psicoanálisis clásico, dirigida únicamente a psicólogos y médicos.

La ICHPA ofrece otro programa de formación, esta vez de maestría en convenio con la Universidad Adolfo Ibáñez. Este programa dura 2 años y se trata de una Maestría en Psicología Clínica con mención en Psicoanálisis.

Otro espacio de formación que encontramos en Chile es la Asociación Psicoanalítica Chilena, institución representante de la IPA en Chile, fundada en 1949. Este espacio cuenta con un instituto de formación de psicoanalistas.

- *Uruguay*

En Uruguay encontramos la Asociación Psicoanalítica del Uruguay, fundada en 1955 y representante de la IPA en Uruguay, ofrece una Formación en Psicoanálisis clásico en forma de Master en Psicoanálisis, ya que dicha institución fue reconocida por el Ministerio de Educación y Cultura como Instituto Universitario en el 2003.

- *Argentina*

En el caso de Argentina, encontramos varios espacios de formación, cuyas características son un tanto diferentes entre sí.

En primer lugar, la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires⁸, creada en 1942 y representante de la IPA en Argentina, a través de su Instituto Universitario de Salud Mental (IUSAM) desarrolla una serie de programas relacionados al Psicoanálisis, la Psicología y la Cultura. En el área específica de Psicoanálisis brindan una formación de cuatro años de duración.

Por otro lado, la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA)⁹ brinda dos opciones. La primera es la formación clásica en Psicoanálisis a través de su Instituto de Psicoanálisis “Ángel Garma”. La segunda opción de formación consiste en una Maestría en Psicoanálisis¹⁰ a través de un convenio con la Universidad del Salvador.

La APA junto con la Universidad del Salvador brindan además una opción de doctorado llamado Doctorado en Psicología Grupo de investigación en Psicoanálisis y/o

⁷ Sociedad Chilena de Psicoanálisis – Formación

<http://ichpa.cl/historia-del-instituto-de-formacion/malla-de-estudios/>

⁸ Referencias tomadas de la página web institucional del IUSAM: <http://www.iusam.edu.ar/course/eps/>

⁹ Referencias tomadas de la página web institucional de la APA, sección Maestrías:

<https://www.apa.org.ar/2014/02/20/maestria-usal-apa/>

¹⁰ Página web institucional de la Maestría en Psicoanálisis: <https://www.apa.org.ar/2014/02/20/maestria-usal-apa/>

lo disruptivo¹¹. Dicha formación dura dos años y está dirigida a personas que ya tienen una maestría o que forman parte de alguna asociación psicoanalítica reconocida.

Otra opción de formación que encontramos en Argentina es la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados¹², miembro de la Federación Latinoamericana de Psicoterapia Psicoanalítica y Psicoanálisis, FLAPPSIP y del Foro de Instituciones de Profesionales de Salud Mental de la CABA. Este espacio brinda varias opciones de formación, entre las que encuentran la Maestría en Psicoanálisis, programa brindado en convenio con la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de la Matanza; y la Especialización en Psicoanálisis con Orientación Clínica en Adultos¹³, una vez más en convenio con la Escuela de Posgrado de la Universidad de la Matanza.

1.3 Diagnóstico del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalista

A continuación, sobre la base de los antecedentes presentados, realizamos una investigación diagnóstica que nos permitió determinar la coherencia interna de la propuesta curricular del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica con respecto a las inquietudes que motivaron la creación de dicha propuesta, entre ellas la creación de un diseño curricular por competencias profesionales. Para dicho objetivo, hemos tomado como referencia el modelo de competencias profesionales planteado por Sergio Tobón, el cual guiará el análisis de los documentos, así como el planteamiento de nuestro proyecto de innovación.

El modelo de competencias profesionales de Sergio Tobón representa una referencia importante para nosotros por las siguientes razones:

- Nuestra experiencia en educación básica nos ha provisto de un bagaje importante en el trabajo por competencias sobre la base de la propuesta de este autor, lo cual fortalece nuestra intención de llevar dicha propuesta al campo de la educación superior.
- El autor es latinoamericano, lo cual representa para nosotros un acercamiento a nuestra realidad por ser el Perú un país que comparte muchas cuestiones en común con Colombia, país de origen del autor.

¹¹ Página web institucional del Doctorado en Psicología Grupo de investigación en Psicoanálisis y/o lo disruptivo: <https://www.apa.org.ar/2015/06/19/doctorado-en-psicologia-grupo-de-investigacion-en-psicoanalisis-yo-lo-disruptivo/>

¹² Referencia tomada de la página web institucional de la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados - Formación: <http://www.aeapg.org.ar/formacion/>

¹³ Referencia tomada de la página web institucional de Especialización en Psicoanálisis con Orientación Clínica en Adultos: <http://www.aeapg.org.ar/formacion/especializacion/>

- El modelo de competencias de Tobón rescata la importancia de la educación especializada en el ámbito de la educación superior pero le añade un factor importante: el punto de vista humanístico y ético. Dado que la línea de pensamiento del Psicoanálisis tiene mucho en común con las Humanidades consideramos que este modelo contiene intersecciones importantes, a ser adaptadas al campo psicoanalítico. Además, los fundamentos del modelo, explicados más adelante en el Marco Teórico, se adapta a la intención de las directoras y a los objetivos del tipo de institución que desean formar.
- El modelo de competencias de Tobón tiene a la ética como línea transversal en todo su planteamiento, aspecto que es de suma importancia para las directoras y que creemos se ajusta, tal cual ellas lo desean, al modelo planteado por Tobón.
- El autor plantea su modelo a la luz de otros, destacando particularidades transversales de todos los modelos (necesidades educativas actuales, la necesidad de la especialización, un enfoque centrado en habilidades más que en conocimientos), y le añade un toque personal (humanismo y ética), que creemos se ajusta a la intención e ideales de las directoras con respecto a la institución que desean formar.

A partir de aquí y a la luz de los documentos con los que contamos, observamos la coherencia del proyecto curricular del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica y sus partes con los planteamientos básicos del modelo de Tobón, sobre la base de la intención inicial de parte del instituto de trabajar con un modelo *por competencias*. Dentro de este contexto, nos detuvimos a observar los siguientes aspectos: en primer lugar, las competencias planteadas por la institución, su estructura y redacción; en segundo lugar, el modelo metodológico y sus partes; y en tercer lugar, el sistema de evaluación, sus estrategias e instrumentos. Además, se ha evaluado transversalmente el rol del docente y del alumno en la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Para los fines anteriores, nos planteamos el siguiente problema de investigación diagnóstica: ¿De qué manera la propuesta educativa del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica responde al enfoque socioformativo de desarrollo de competencias profesionales planteado por Sergio Tobón?

a) *Modelo por competencias*

En primer lugar, se analizaron las competencias planteadas en el Modelo Educativo y su estructura. Así, en el Modelo Educativo, se observan 28 competencias, así llamadas en dicho documento, bajo el título "Los terapeutas que queremos formar

en Inter-Cambio". Dichas competencias se encuentran separadas en tres rubros: "Sus conocimientos", "Sus habilidades" y "Sus actitudes". Por otro lado, el documento "Plan de Estudios" no presenta ninguna lista de competencias, tan solo la Malla Curricular y las sumillas de los cursos. Finalmente, en la entrevista realizada a la directora académica, esta señala que el perfil por competencias planteado en el documento Modelo Educativo respondió a preguntas tales como "qué tipo de terapeuta queremos sacar al mercado, que sea capaz de hacer qué y cuál es la diferencia del terapeuta promedio que tenemos en el mercado". Es desde aquí que se desprenden las 28 competencias planteadas en su Modelo Educativo. Observamos que la intención inicial de plantear un modelo por competencias surge de la necesidad de formar terapeutas integrales que respondan a una diversidad de necesidades y demandas dentro de su labor. Procedimos entonces a analizar dichas competencias a la luz de uno de los conceptos básicos planteados por Tobón para el modelo por competencias dentro del enfoque socioformativo: el concepto de "actuación integral". A partir de aquí, no se observan competencias que estén alineadas al concepto de "actuación integral" del enfoque socio-formativo. Si bien las 28 competencias planteadas en el documento Modelo Educativo están divididas en lo que parecieran ser los tres saberes ("Sus conocimientos", "Sus habilidades" y "Sus actitudes"), las competencias en sí no reflejan dichos saberes en su redacción.

A nivel de estructura, las competencias que presenta el documento Modelo Educativo están formadas por un verbo y un contenido específico. Ninguna presenta la estructura planteada en el enfoque socioformativo (verbo - contenido conceptual - finalidad - condición del contexto). Tampoco reflejan una integración de los tres saberes (saber hacer - saber ser - saber conocer). Son más bien descripciones de rasgos del perfil del egresado, cuyo énfasis radica en lo específico, representado por el contenido en su mayoría, como por ejemplo: "*Comprenden las diferencias entre las escuelas psicoanalíticas y sus postulados teóricos (coherencia epistemológica)*". Por lo tanto, las competencias del Modelo Educativo no se ajustan al concepto de "actuación integral" del enfoque socioformativo y no son competencias propiamente dicha, dentro del marco de un modelo curricular por competencias profesionales.

b) Modelo Metodológico

En segundo lugar, se analizó el Modelo Metodológico. Observamos que los detalles metodológicos no sugieren un desarrollo progresivo de competencias y parecen ser tan solo un conjunto de recomendaciones, todas sobre la base de la actuación docente.

Desde nuestro punto de partida teórico, la propuesta del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica a nivel metodológico no se ajusta al desarrollo progresivo de competencias planteado en el enfoque socioformativo por carecer de una estructura sólida que represente un modelo que tenga como base la enseñanza problemática, propuesta como método idóneo para el desarrollo de competencias profesionales dentro de este enfoque. Dentro de los recursos con los que cuenta a nivel metodológico, el seminario de discusión de textos no representa un instrumento que contribuya al desarrollo progresivo de competencias desde lo formativo y desde lo metacognitivo, por representar tan sólo un entendimiento de contenidos específicos y por ser un medio para centrarse únicamente en la teoría mas no en las habilidades de los alumnos.

Por otro lado, todas las “estrategias pedagógicas en el aula” señaladas en el documento Modelo Educativo están basadas en el rol docente. En este sentido la directora académica, durante la entrevista menciona que se espera que el docente “pueda ser un facilitador de procesos muy individuales de aprendizaje” pero no detalla cómo o qué estrategias utilizará para llegar a ese papel.

Con respecto al rol del alumno, menciona que este es visto como “un sujeto activo no solo respecto a su propio proceso de aprendizaje sino respecto a la evolución de la institución”. Con respecto a los roles del docente y del alumno y siguiendo nuestra línea teórica, la metodología planteada en el Modelo Educativo no se ajusta al enfoque socioformativo ya que no demanda de parte del docente el rol de facilitador de experiencias de aprendizaje, así como tampoco describe el rol del alumno en ningún momento de la experiencia de aprendizaje, desde lo que podemos concluir que no lo toma en cuenta durante el proceso de aprendizaje como agente activo. Asimismo, la directora académica no describe un docente facilitador de experiencias de aprendizaje ni tampoco describe las acciones del alumno como protagonista de su aprendizaje.

c) Sistema de evaluación

En tercer lugar, se analizó el sistema de evaluación, partiendo del supuesto que debería representar un sistema orientado a la valoración de desempeños progresivos a lo largo de la formación. En el documento Modelo Educativo, figura una descripción de la evaluación como "continua y cualitativa". Asimismo, se mencionan algunas características bastante generales acerca de la evaluación que la describen como “parte del aprendizaje, como una oportunidad para el estudiante de procesar la información recibida, etc.” Se plantean opciones de evaluación, todas basadas en el producto final (ensayos, monografías, exposiciones, etc.). No figuran técnicas o instrumentos de

evaluación propiamente dichos y tampoco notamos un énfasis en la valoración de los desempeños de los alumnos, tal como apunta Tobón en la descripción del sistema de valoración acorde a un enfoque por competencias. Los detalles de lo planteado por el autor en mención se encuentran el Capítulo II del presente Proyecto de Innovación.

El documento Malla Curricular no hace referencia a la evaluación en ninguna de sus partes.

La directora académica mencionó durante la entrevista que se pensó idealmente en un sistema que reflejara si el candidato logro o no logró el desarrollo de la competencia. Sin embargo, señala que en este momento están “en proceso de lograrlo, desde formular indicadores de logro en los objetivos hasta formular o plantear métodos de evaluación que sean consistentes con esos objetivos, criterios de evaluación.” Afirma que dentro de las estrategias de evaluación que se manejan figuran el análisis de casos y los ejercicios prácticos, y que “está planteado por curso y lo más a lo que hemos llegado como propuestas institucionales es a sugerir algunos métodos de enseñanza-aprendizaje, sugerir algunos métodos de evaluación, pero en realidad se está casi construyendo curso a curso...” Por otro lado, señala que el único curso que cuenta con una rúbrica, a manera de informe del alumno en formación, es el Caso Control.

Podemos decir entonces, sobre la base de los documentos analizados, que el programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica en cuestión no cuenta con un sistema de evaluación propiamente dicho.

Desde todo lo antes mencionado, la intención de esta propuesta es innovar el Modelo Educativo por competencias del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica con el objetivo de fortalecer la intención de sus directoras de formar terapeutas que respondan a los cambios actuales del mercado de la psicoterapia psicoanalítica en Lima, así como ser agentes de cambio en nuestro país dentro del campo de la salud mental. La intención de esta propuesta responde también al llamado a la institucionalización de parte de la institución que brinda el programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica, formando junto con sus docentes y alumnos un instituto de psicoterapia psicoanalítica sólido con un lenguaje común entre todos sus actores, que integre la experiencia de sus docentes y sus alumnos dentro de un espacio ético y formal, con miras a un aporte en esta rama del conocimiento a nivel educativo.

A partir de nuestras intenciones y de nuestro análisis, pasamos a realizar recomendaciones sobre las cuales se basa nuestro proyecto de innovación.

- Se recomienda reducir el número de competencias planteadas en el Modelo Educativo que constituyen el perfil del egresado, con el objetivo de tener ejes claros (competencias específicas) que puedan traducirse en capacidades y al mismo

tiempo éstas puedan traducirse en indicadores de evaluación, todos parte de la secuencia de aprendizaje que parte de las competencias específicas.

- Se recomienda redactar y estructurar las competencias siguiendo el concepto de “actuación integral”, que además responde directamente a la intención inicial del planteamiento del Modelo Educativo. Desde aquí se sugiere tomar el enfoque socioformativo como referencia y estructurar las competencias tal como lo plantea Sergio Tobón.
- Se recomienda plantear estrategias metodológicas con lineamientos claros y precisos con respecto al rol docente y al rol del alumno, tomando como referencia lo planteado dentro del enfoque socioformativo, donde el docente sea un facilitador de experiencias de aprendizaje y el alumno un sujeto activo en su aprendizaje.
- Se recomienda plantear estrategias e instrumentos necesarios para llevar a cabo experiencias de enseñanza y aprendizaje que contribuyan al desarrollo de competencias de manera progresiva.
- Se recomienda construir un sistema de evaluación que valore progresivamente el desarrollo de competencias a lo largo de la formación de tres años y que brinde retroalimentación constante a los alumnos acerca de su desempeño a través de dicha valoración.
- Se recomienda elaborar estrategias e instrumentos de evaluación a través de los cuales se lleve a cabo la valoración de los aprendizajes de manera progresiva y que contribuyan con la labor docente en el facilitación de experiencias de aprendizaje, y que sirvan a su vez como una retroalimentación constante para los alumnos acerca de su desempeño.

1.4 Las necesidades educativas de la psicoterapia psicoanalítica en el campo local

Dado que nuestra propuesta tiene la intención de innovar en cuestiones relacionadas al diseño curricular dentro de la formación de psicoterapeutas de orientación psicoanalítica, buscamos fuentes de referencia con respecto a las necesidades del campo en relación a la formación tanto de psicoterapeutas como de psicoanalistas. Así, entrevistamos a un psicólogo y psicoanalista, coordinador de la comisión docente de la Sociedad Peruana de Psicoanálisis (SPP) hasta mayo de 2016 y a una psicóloga y psicoanalista, Coordinadora de la Maestría en Intervención Clínica Psicoanalítica en la PUCP (véase Anexo 4).

La intención de entrevistar a estos dos profesionales del campo psicoanalítico vinculados a la academia fue ahondar en dos líneas que nos resultan vitales para el

desarrollo de nuestro proyecto de innovación. Por un lado, el cómo se ha venido desarrollando la docencia del psicoanálisis y todo lo que eso implica (metodología y evaluación); y por otro las necesidades del campo o del mercado en lo que formación de psicoterapeutas de orientación psicoanalítica se refiere.

Ambos expertos coinciden en lo siguiente:

- El estilo de enseñanza del Psicoanálisis hoy es el trípode, creado por Max Eitingon, discípulo de Freud. Este consiste en seminarios teóricos, supervisiones con un psicoanalista senior y el análisis individual del candidato.
- Los seminarios o cursos (maestrías, etc., impartidas en una universidad) tienen una estructura clásica. Consisten en un docente dictando clase frente a un grupo de alumnos. También implican exposiciones de parte de los docentes así como de los alumnos, las cuales están basadas en diferentes aspectos teóricos según la materia.
- La evaluación más común es el trabajo escrito, en el caso de los institutos o formaciones. En el caso de maestrías, lo más común es el examen parcial y final, además de la tesis al final de la formación.
- Finalmente, mencionan que las necesidades del campo psicoanalítico recaen en la valoración de "lo académico", es decir, en lo valioso que implica tener una educación formal dentro del plano académico en Psicoanálisis, no solo en lo clínico. Desde aquí el surgimiento en el mercado de propuestas que pretendan tener una sólida formación académica, o de la oferta de maestrías en Psicoanálisis, ampliada desde el año pasado por la PUCP.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 La formación basada en competencias

La formación basada en competencias resulta un tanto difícil de aplicar, debido a la cantidad de enfoques y puntos de vista en relación a sus fundamentos y métodos de aplicación, además de su integración a enfoques ya existentes. A continuación, resumimos algunos puntos de vista acerca de la formación basada en competencias, lo que nos ayuda a identificar la dificultad de su aplicación:

| Enfoque | Ideas Centrales |
|--------------------------------------|---|
| Enfoque laboral | <ul style="list-style-type: none">- Aproximación natural en el ámbito de las competencias, ya que el término llega a la educación desde el mundo del trabajo.- El elemento común de una competencia laboral es la orientación hacia el desempeño en el trabajo, con un importante hincapié en capacidades personales y sociales, como trabajar en equipo y saber relacionarse.- Dentro de este enfoque, se maneja el término “profesional técnico”.- Actualmente, en esta perspectiva se incluye la noción de flexibilidad y capacidad de resolver situaciones, sin recurrir a un patrón preestablecido.- Esta unión entre el mundo laboral y el educativo surge desde la crítica de un importante sector del empleo con respecto a qué se enseña en las escuelas, desde la Organización Internacional del Trabajo (Ducti, 1997). |
| Enfoque conductual | <ul style="list-style-type: none">- Esta perspectiva se encuentra estrechamente ligada a la perspectiva laboral.- Al surgir el planteamiento curricular moderno se formula la teoría de objetivos comportamentales, desde el análisis de tareas.- Se propone que una competencia se formule con un verbo, una conducta o desempeño y las condiciones de ejecución que permiten su evidencia. |
| Enfoque funcional o sistémico | <ul style="list-style-type: none">- Planteamiento que defiende que todo lo que se aprende tiene que tener una utilidad inmediata en la vida.- Podemos asociar que aquí se encuentran los trabajos del programa de evaluación internacional reconocido como PISA.- Este enfoque nos muestra una reivindicación del valor de los contenidos académicos, lo que ocasiona un tratamiento no solo escolar o enciclopédico y, al mismo tiempo, una |

| | |
|--|---|
| | <p>reivindicación de la necesidad de articular lo que se aprende en la escuela con la vida cotidiana.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sin embargo, no está reconocida la necesidad de establecer saberes básicos como un antecedente indispensable para el desarrollo de una competencia. - Se observa un alfabetismo de lectura, matemático y científico (PISA) pero no necesariamente un énfasis en saberes generales que ayuden a la resolución de problemas particulares o a la toma de decisiones autónoma. |
| <p style="text-align: center;">Enfoque socioconstructivista</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tuvieron lugar articulaciones entre el enfoque por competencias, como tendencia mundial, y el enfoque socioconstructivista. - Se observan tres tendencias claras: la primera se refiere a reconocer el papel del sujeto en la construcción de su conocimiento, la segunda está relacionada con el aprendizaje situado -aprendizaje en contexto, mientras que la tercera se refiere al reconocimiento de la necesidad de graduar cada proceso de aprendizaje. - Se reivindica la idea de la importancia de la labor escolar y el trabajo docente, que consiste en armar espacios que permitan que le estudiante vaya construyendo su propio aprendizaje. - Puntos importantes son el aprendizaje significativo y los saberes previos, elementos de suma importancia ser tomados en cuenta en la experiencia de enseñanza/aprendizaje. - Surge la disyuntiva de cómo integrar la lógica escolar, con secuencias ordenadas y lógicas donde hay temas específicos y la vida real, que demandan pensar en la vida cotidiana y desde ahí articular conceptos. |
| <p style="text-align: center;">Enfoque pedagógico - didáctico</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Esta perspectiva permite observar que hay situaciones en la educación que por más que se trate de superar, vuelven a emerger. Tal es el caso de la enseñanza escolar y el manejo enciclopédico de los contenidos. - Recorre términos tales como escuela nueva o escuela activa, donde se resalta la importancia de una escuela que integra lo escolar con lo real. - La propuesta de los educadores activos resalta el valor del interés, el cual solo surge cuando algo tiene sentido en lo cotidiano. - Otros desarrollos relacionados a este enfoque son el Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje de caso o Enseñanza situada. - Este enfoque plantea el estructurar competencias que tengan que ver con la vida real, con el saber para la vida. |

Tabla 1 (título)
Elaboración propia
Fuente: Díaz-Barriga 2011: 7 – 18

Por otro lado, el autor colombiano Sergio Tobón nos presenta una comparación entre los diferentes enfoques de las competencias, que también nos sirve de referencia.

| CARACTERÍSTICA | ENFOQUE FUNCIONALISTA | ENFOQUE CONDUCTUAL ORGANIZACIONAL | ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA | ENFOQUE SOCIOFORMATIVO |
|--------------------------------------|---|---|--|--|
| Concepto de competencias | Desempeño de funciones laborales | Actuación con base en conductas que aportan ventajas competitivas a las organizaciones. | Desempeño en procesos laborales y sociales dinámicos, abordando las disfunciones que se presentan. | Actuaciones integrales ante problemas y situaciones de la vida con idoneidad, ética y mejora continua. |
| Conceptos clave | <ul style="list-style-type: none"> - Funciones - Familias laborales | <ul style="list-style-type: none"> - Conductas observables - Análisis de metas organizacionales - Competencias clave | <ul style="list-style-type: none"> - Procesos laborales y sociales - Análisis de disfunciones | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de habilidades de pensamiento complejo - Proyecto ético de vida - Emprendimiento creativo |
| Epistemología | Funcionalista | Neopositivista | Constructivista | Complejo |
| Métodos privilegiados | Análisis funcional | <ul style="list-style-type: none"> - Registro de conductas - Análisis de conductos | Empleo Tipo Estudiado en su Dinámica (ETED) (Mandon y Liaroutzos, 1998) | <ul style="list-style-type: none"> - Investigación Acción Educativa - Taller reflexivo |
| Características del currículo | <ul style="list-style-type: none"> - Planificación secuencial desde las competencias. - Mucho énfasis en aspectos formales en | <ul style="list-style-type: none"> - Énfasis en delimitar y desagregar las competencias. | <ul style="list-style-type: none"> - El currículum tiende a ser integrador para abordar procesos disfuncionales del contexto. | <ul style="list-style-type: none"> - Enfatiza en el modelo educativo sistémico, el mapa curricular por proyectos formativos, los equipos y el |

| | | | | |
|---|--|--|--|------------------------------|
| | la documentación de los procesos. | | - Tiende a enfatizar en funciones de tipo laboral y poco en disfunciones de tipo social. | aseguramiento de la calidad. |
| Implementación con los estudiantes | Módulos funcionalistas basados en unidades de aprendizaje. | - Asignaturas - Materiales de autoaprendizaje | Asignaturas y espacios formativos dinamizadores. | Proyectos formativos |

Elaboración propia
Fuente: Tobón 2013: 28 -29



A pesar de esta complejidad, intentaremos esbozar algunas líneas generales que atraviesan la formación basada en competencias y los particulares enfoques antes mencionados. Para dicho objetivo, creemos pertinente tomar como referencia lo dicho por Pilar Martínez Clares y Benito Echeverría Samanes en su artículo “Formación basada en competencias”, publicado en la Revista de Investigación Educativa en 2009. Los autores plantean un panorama global acerca de la formación basada en competencias y agregan, citando a Valverde (2001) que “a medida que avanzan los diferentes acercamientos y nuevas explicaciones a la compleja realidad del desempeño actual en el trabajo, se diversifican los conceptos sobre competencia” (Martínez Clares y Echeverría Samanes 2009: 129).

Es así como estos autores asumen que la Competencia de Acción Profesional, tal como ellos la llaman en este artículo, se caracteriza por el *saber actuar*, por estar *contextualizada*, por ser un *saber actuar validado* y con *vistas a una finalidad*, referencia tomada de Le Boterg (2001). Asimismo, continúan resaltando la esencia integral y dinámica de la Competencia de Acción Profesional, destacando la capacidad del sujeto para adaptarse a los cambios y amoldarse a ellos.

Desde el punto de vista de estos autores, la Competencia de Acción Profesional está configurada por dimensiones interrelacionadas: el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser. A través de una adaptación del modelo de Bunk (1994), los autores consideran que la Competencia de Acción Profesional es el resultado de cuatro componentes (Martínez Clares y Echeverría Samanes 2009: 129 -130):

- **Competencia técnica:** Poseer conocimientos especializados y relacionados con un ámbito profesional, que permitan dominar de forma experta los contenidos de las tareas propias de la actividad laboral.
- **Competencia metodológica:** Saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas.
- **Competencia participativa:** Estar atento a la evolución del mercado laboral, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado al grupo.
- **Competencia personal:** Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

Consideramos estos cuatro componentes como transversales en cuanto enfoques de formación basada en competencias se refiere, dado el carácter integral y dinámico que recorre el paradigma en general, en relación con la idea de cómo enfrenta el sujeto el mundo laboral *real*.

Además, agregan un punto importante que caracteriza la complejidad del enfoque por competencias y a lo que se enfrenta el sujeto en el siglo XXI: *el aprendizaje permanente*. Este sería “la complementariedad de los aprendizajes formal, no formal e informal” (Clares y Echeverría 2009: 131). Desde aquí los autores explican que el aprendizaje formal ha sido parte de todos los planes políticos y, por lo tanto, ha caracterizado a la oferta de la educación y la formación de personas. Por otro lado, el aprendizaje no formal no suele ser considerado como un aprendizaje “de verdad”, por lo que resulta difícil que sea reconocido en el mundo laboral. Pero peor posición deja el aprendizaje informal, el cual, siendo incluso el medio de acceso al conocimiento durante la infancia, y con el nivel de tecnología actual es pocas veces valorado actualmente. Es así que los autores resaltan, el valor del aprendizaje permanente en distintos ámbitos de la vida, siendo la conexión e integración de dichos saberes el bagaje que utiliza el sujeto para actuar en las diferentes situaciones que el mundo contemporáneo se presenta. Desde este punto de vista, el aprendizaje formal, entendido como el académico con títulos formales como resultados, no sería el único y determinante para que el sujeto adquiera habilidades para desarrollarse en la vida. Lamentablemente, creemos que hoy en día está sumamente sobrevalorado y es tomado como la única vía de formación.

Huerta Amezola, Pérez García y Castellanos Castellanos también nos brindan una mirada de las cualidades de la educación por competencias entre las que señalan la *transferibilidad*, entendida como la idea de que el profesional que ha adquirido ciertas habilidades para realizar tareas o acciones intencionales en situaciones educativas (simulaciones) deberá poseer la capacidad para solucionar problemas en contextos laborales reales. Asimismo, señalan que otra cualidad importante de la formación por competencias es la *multirreferencialidad*, rasgo que hace referencia a la posibilidad de orientar las acciones educativas intencionales en función de las características de distintos contextos laborales. Resaltan la necesidad de tomar en cuenta diversos contextos y culturas en el diseño de las competencias para lograr el desarrollo de las cualidades antes mencionadas. (Huerta Amezola, Pérez García y Castellanos Castellanos 2000).

González Maura, desde el resultado de sus investigaciones en el campo de la educación superior, plantea que una competencia es “una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales,

cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente” (González Maura 2002: 48). La autora continua explicando algunas características especiales de las competencias desde su punto de vista. Menciona que la competencia es una configuración psicológica compleja, ya que incluye componentes motivacionales e intelectuales que se integran en diferentes niveles. En esta estructura intervienen aspectos psicológicos cognitivos, motivacionales y afectivos, que en su funcionamiento se integran en la regulación de la actuación profesional del sujeto. Por otro lado, la competencia profesional se manifiesta en la actuación del sujeto, en la cual se expresan sus conocimientos, hábitos, motivos, valores y sentimientos que, integrados, buscan soluciones a los problemas profesionales. Finalmente, la autora afirma que la competencia profesional garantiza un desempeño profesional eficiente, donde el sujeto además actúe con compromiso y responda por las consecuencias de las decisiones tomadas (González Maura 2002: 48 – 49).

Por su lado, Phillippe Perrenoud, entrevistado por Paola Gentile y Roberta Bencini, señala su punto de vista acerca de la formación por competencias que, a pesar de centrarse en las competencias en el ámbito escolar, nos sirven de guía teórica con respecto al tema. Perrenoud señala que una competencia es “la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones” (Gentile y Bencini 2000:19). Así, señala algunos puntos importantes a ser tomados en cuenta en la formación por competencias resaltando un trabajo por problemas o proyectos que responda al desarrollo de las competencias planteadas, así como la propuesta de tareas complejas, retos que inciten a los alumnos a movilizar sus conocimientos y habilidades, y hasta cierto punto a completarlos. Invita a los docentes a practicar una pedagogía “activa, cooperativa y abierta”, donde deberán cambiar sus representaciones y sus prácticas. Señala enérgicamente que “el profesor debe dejar de pensar en dar cursos está en el corazón del oficio. Enseñar, hoy, debería consistir en concebir, establecer y controlar situaciones de aprendizaje, siguiendo los principios de las pedagogías activas y constructivistas” (Gentile y Bencini 2000:21 – 22).

Tal como se puede apreciar, los puntos de vista de los autores varían con respecto a los detalles específicos en la aplicación de las competencias con respecto a la formación de personas. Sin embargo, podemos rescatar el carácter integral del término, así como su extremada y fina complejidad.

2.1 El enfoque socioformativo y el desarrollo de competencias profesionales

A lo largo de nuestra investigación, hemos visto una gran diversidad de puntos de vista con respecto a la formación basada en competencias. Asimismo, hemos podido identificar aspectos esenciales a todos los enfoques y puntos de vista que no hacen más que complejizar la aplicación de esta formación en el campo de la educación tanto básica como superior.

Luego de evaluar las distintas posturas fortalecimos nuestra intención de desarrollar nuestro proyecto de innovación para el programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica sobre la base del enfoque socioformativo planteado por el educador colombiano Sergio Tobón. Tal como mencionamos en el capítulo anterior, en un inicio la principal motivación para seguirlo fue nuestra experiencia en educación básica y la aplicación de algunos de los fundamentos de su enfoque en nuestra práctica. Más adelante, y después de nuestra investigación, lo consideramos aún más idóneo dado el camino recorrido, las entrevistas realizadas y el desarrollo de la propuesta, a luz de la intención inicial de las directoras de plantear una formación basada en competencias profesionales.

Consideramos que un enfoque por competencias de corte humanista se ajusta más al contenido a ser traducido en competencias profesionales, dada la afinidad del Psicoanálisis con áreas afines, dentro del ámbito de las Humanidades. Por otro lado, el enfoque socioformativo toma aspectos socioconstructivistas y dinámicos tales como el aprendizaje significativo y el papel activo del docente y el alumno dentro de la experiencia de aprendizaje, aspectos que resultan de suma importancia a la hora de adaptar el enfoque para una formación en Psicoanálisis.

Es así como decidimos explorar los planteamientos de Tobón con el fin de plantear nuestro proyecto de innovación sobre la base de sus insumos teóricos y agregando las adaptaciones necesarias según el contexto particular que nos presenta el Psicoanálisis.

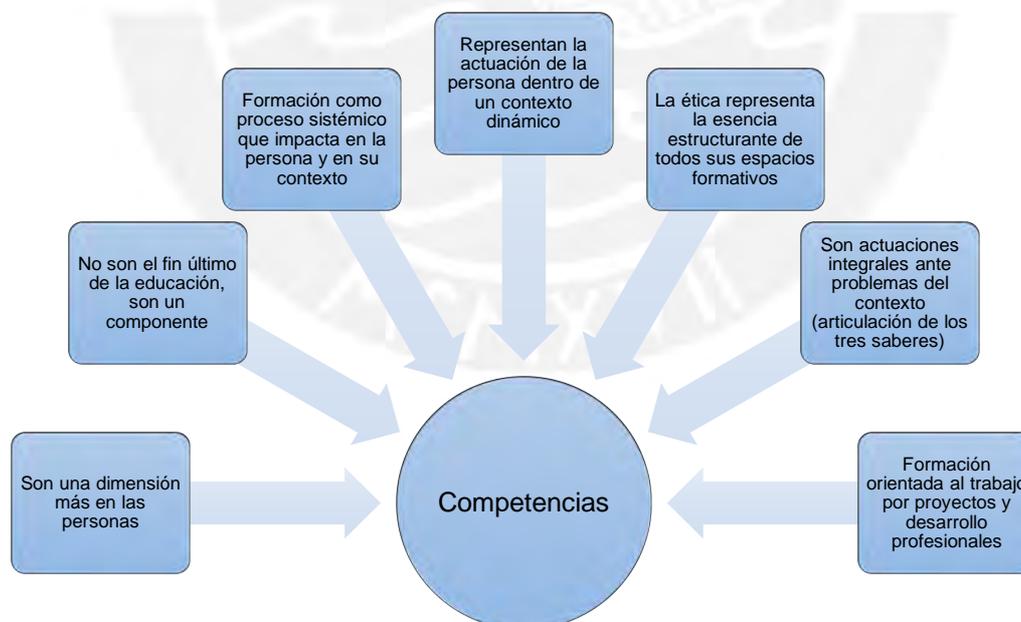
2.2.1 *El enfoque socioformativo: Definición y Características*

El enfoque socioformativo, planteado por el educador colombiano Sergio Tobón, se define como un marco de reflexión-acción que intenta generar espacios educativos para la formación de personas íntegras, integrales y competentes para afrontar todo tipo de retos-problemas en el desarrollo social y personal, a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales y ambientes en los cuales viven las personas, para que así la formación tenga sentido (Tobón 2013: 23). Desde este planteamiento, la

formación trasciende el aprendizaje meramente cognitivo basado en la asimilación de un conjunto de contenidos determinados, ya que toma al sujeto como un todo, incluyendo su tendencia potencial al cambio y a la realización continua. Esto incluye la integración de los conocimientos, con las habilidades que, junto con las actitudes y valores, corresponden al uso integral que el sujeto realiza de los medios y recursos que tiene alrededor para llevar a cabo una labor. El autor considera que ser competente no sólo significa manejar de manera eficaz y eficiente una materia u oficio, sino ser capaz de vivir en cooperación con los demás, buscando el bien común.

Dentro de este enfoque, el concepto de competencia es entendido como un desempeño integral que forma parte de un “tejido sistémico y no fragmentado” (García Fraile y Tobón 2008: 25) que le permitirá a la persona actuar de manera idónea en diversos contextos, tanto personales como sociales, profesionales, artísticos, ecológicos, llegando inclusive a una transformación de la realidad, siempre desde un compromiso ético con el entorno y los demás sujetos, así como con una disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejando fundamentos conceptuales y de comprensión (García Fraile y Tobón 2008: 23).

El enfoque socioformativo presenta las siguientes características (Tobón 2013: 24):



Elaboración propia

Desde lo anterior, podemos decir que el enfoque socioformativo concibe la formación humana como un sistema complejo que parte del desarrollo de competencias,

tomándolas como ejes centrales. Es así como las estrategias para su desarrollo y su valoración deberán partir desde su carácter integral y holístico, mostrándole al alumno su potencial global en la ejecución de acciones concretas a lo largo de la experiencia de enseñanza y aprendizaje.

2.2.2 *El pensamiento complejo*

Dado el contexto pluridimensional del mundo actual y desde la idea de actuación integral, el enfoque socioformativo tiene como base el pensamiento complejo como centro de la formación humana. La necesidad de abordar el conocimiento desde el pensamiento complejo surge ante los medios insuficientes que ofrece la tradición positivista para entender el mundo y sus problemas.

El pensamiento complejo plantea el apartarse de esta manera simplista y reduccionista de entender el mundo para pasar a lo multidimensional y lo complejo. Desde aquí, “lo complejo”, vendría a ser “la relación sistémica cambiante en un entorno ecológico.” (Tobón 2013: 30). El pensamiento complejo implica una nueva manera de abordar el mundo, donde las partes y elementos se entretrejen para crear una red de conocimientos y vivencias interrelacionadas dentro de un determinado contexto, tomando en cuenta además conceptos como incertidumbre incompleta. El sujeto deberá estar en posición de poder abordar esta red compleja desde una mirada transdisciplinaria y ética siempre en miras al bien común, siendo, potencialmente, un agente de cambio social. Morin citado por Tobón, explica:

“*Complexus* significa lo que está tejido en conjunto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que tienen un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes entre sí, la complejidad es, de hecho, la unión entre la unidad y la multiplicidad.” (Tobón 2013: 30)

Así, el pensamiento complejo implica una continua interacción con lo incierto, con lo inesperado, un continuo ejercicio de reflexión. Es ahí donde el sujeto debe actuar desde su creatividad y desde su saber hacer, saber conocer, saber convivir y saber ser. Lo incierto es inherente al día a día, y es donde debería ir dirigida la formación de personas, a saber actuar ante lo inesperado, entre otras cosas. Dice Morin: “Es

necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (Morin 2001: 18).

El pensamiento complejo modifica la manera convencional y tradicional de concebir la formación humana al insertar en la escena educativa el hecho social y cultural en constante interacción con el sujeto (complejidad), además de colocar a la ética como eje transversal de cualquier planteamiento de intenciones formativas. Así, la formación humana que tradicionalmente fue concebida como rígida, idealista y aislada, con modelos de ideales de hombre, cambia radicalmente en el modelo socioformativo, al concebir la educación como una socio formación y al sujeto como un ser humano reflexivo. Esto implica que la formación humana resulta de la integración de las dinámicas sociales y contextuales junto con las dinámicas individuales del sujeto. “La cultura crea al hombre y el hombre crea a la cultura” (Tobón 2013: 35). Es así que surge la idea de formar seres humanos que se dirijan hacia la autorrealización, de tal manera que a través de la autorreflexión y mirada de uno mismo contribuya con su entorno y con los demás, generando los cambios necesarios para hacer una sociedad más justa y ética para todos. La socio formación toma al sujeto dentro de un contexto social en constante interacción con otros, de tal manera que toda reflexión y autorrealización tendrá un impacto en el sujeto a nivel individual pero también en el entorno a nivel colectivo. La relación del sujeto y la cultura/sociedad dentro de este enfoque es bidireccional y recíproco.

Plantear una formación por competencias desde el punto de vista socioformativo nos presenta un mundo polidisciplinario, es decir un mundo donde las disciplinas conviven juntas y en intersección, con una serie de múltiples estímulos, globalizado, con contenidos y hechos transversales que nos dificultan su abordaje desde una perspectiva tradicional reduccionista y fragmentada.

2.2.3 *Las competencias dentro del enfoque socioformativo*

Para Tobón, las competencias van más allá de meras actuaciones tangibles dentro de espacios laborales. El pensamiento complejo, columna vertebral de este enfoque, le añade matices que no hacen más que complejizar el sentido de *actuación integral* que Tobón le da a las competencias.

Resulta importante mencionar cómo se entienden las “actuaciones integrales” dentro de este enfoque. Estas se refieren a procesos complejos de desempeño entendidos como un tejido sistémico no fragmentado, donde se toma en cuenta no solo la realización de la actividad sino también la resolución de problemas para lograr dicha realización (García Fraile y Tobón 2008: 25). Por ello, la articulación está dada entre la

dimensión afectivo-motivacional con la dimensión cognoscitiva (conceptos, teorías, conocimientos factuales) y la dimensión actuacional (habilidades). Es por ello que las competencias bajo el enfoque socioformativo van mucho más allá de *saber hacer en contexto*, son además procesos complejos que implican la interacción del sujeto con muchas dimensiones desde lo individual y desde lo colectivo. Asimismo, la idoneidad señalada en la definición de competencia dentro de este enfoque es entendida como el discernimiento correspondiente al momento de tomar decisiones para la realización de actividades y la resolución de conflictos. Es la elección de lo adecuado, de lo apropiado según sea el caso. Esta idoneidad está directamente relacionada al desempeño ético que, tal como hemos mencionado líneas arriba, es uno de los ejes centrales del enfoque socioformativo.

La intención de la formación basada en competencias desde el enfoque socioformativo es integrar la gestión del capital humano (mundo laboral) con el humanismo, con miras a una formación humana integral.

Partiendo de la idea que la formación basada en competencias está directamente asociada al desempeño laboral y esa es la intención de nuestro proyecto de innovación, esto nos obliga a tener una mirada compleja de la gestión del talento humano, el cual consiste en el desarrollo armónico de las potencialidades de la persona, más allá del marco laboral y/o específico de desempeño. Tobón plantea la gestión del talento humano desde una perspectiva compleja que toma al ser humano de manera integral y toma el desarrollo de sus potencialidades desde una perspectiva multidimensional (cognitiva, corporal, social, comunicativa, ética, lúdica, laboral y espiritual).

Nos parece pertinente resaltar la ubicación de la *Dimensión Laboral* como una de las dimensiones del talento humano, una entre varias. Desde aquí queda bastante claro la multidimensionalidad de la formación humana basada en competencias y la difícil tarea que implica el desarrollo de competencias desde lo complejo. Por lo tanto, las propuestas educativas deberán abordar a cada persona como un ser único, en camino de constante toma de conciencia de sí mismo, en proceso de autorrealización, abierta a la experiencia y en continuo aprendizaje (Tobón 2013: 97).

2.2.4 Caracterización de las competencias

Las competencias dentro del enfoque socioformativo pretender ser actuaciones integrales que impliquen todo un despliegue de habilidades por parte del sujeto. Así, las competencias dentro de este enfoque presentan las siguientes características (Tobón 2013: 99):

- Son actuaciones integrales, es decir, implican un dominio y manejo, implícito y explícito de una determinada área del conocimiento; implican *saber actuar*.
- Implican la resolución de problemas del contexto, es decir, implican un abordaje amplio y multidimensional de las situaciones.
- Idoneidad, la cual “relaciona e integra el tiempo y la cantidad con aspectos tales como: calidad, empleo de recursos, oportunidad y contexto” (Tobón 2013: 103).
- Ética, medio a través del cual se articula la formación humana integral.
- Metacognición, entendida como la autorreflexión sobre el actuar.
-

2.2.6 Clasificación y estructura de competencias

Desde el enfoque socioformativo, las competencias se dividen en tres grandes grupos:

- Competencias básicas: entendidas como las nociones en lectura, escritura y aritmética.
- Competencias genéricas: entendidas como “las competencias transversales para la vida”. Entre ellas están la autogestión de la formación, la comunicación oral y escrita, la comunicación oral y escrita en una segunda lengua, trabajo en equipo y liderazgo, gestión de la información y del conocimiento, emprendimiento, investigación y gestión de la calidad.
- Competencias específicas: son aquellas propias de una determinada profesión u ocupación. Son altamente específicas y responden a problemas particulares del campo o área del conocimiento.

Más allá de si sean básicas, genéricas o específicas, resulta de vital importancia estructurarlas de tal manera que podamos ver claramente la *actuación* integral, planteada por Tobón, así como que sea posible medirlas, a través de evidencias tangibles. Es así que las competencias se plantean sobre la base de problemas. Estos pueden ser presentes o futuros, pero son el origen de las competencias. Desde el enfoque socioformativo, un problema puede ser una necesidad no resuelta, una falta de conocimiento acerca de algo, una contradicción entre teorías, enfoques, etc., o la necesidad de mejorar algo (Tobón 2013: 129). Asimismo, un problema puede ser la base de una o más competencias.

El autor nos invita a plantear los problemas del contexto particular a través de preguntas. Las respuestas a estas preguntas vendrían a ser las competencias, expresadas en una estructura que nos permita verlas (en acción) y medirlas (evaluación).

Así, desde el enfoque socioformativo, una competencia se redacta usando un

verbo en presente, un contenido conceptual, una finalidad y una condición del contexto. El verbo usado en presente corresponde a un verbo de actuación, los cuales forman parte de distintas taxonomías que incluyen verbos de desempeño de complejidad media y elevada.

| Verbo en presente | Contenido conceptual | Finalidad | Condición de contexto |
|--|-----------------------------------|--|--|
| Gestiona | proyectos creativos e innovadores | para identificar, plantear y resolver los problemas sociales y productivos | con perseverancia, responsabilidad, metodologías sistémicas y considerando los retos del contexto. |
| <u>Competencia de gestión de proyectos:</u> | | | |
| <i>Gestiona proyectos creativos e innovadores para identificar, plantear y resolver los problemas sociales y productivos, con perseverancia, responsabilidad, metodologías sistémicas y considerando los retos del contexto.</i> | | | |

Fuente: Tobón 2013: 131

Para la redacción tanto de las competencias como de los indicadores de evaluación o criterios, el autor sugiere el uso de verbos de actuación. Para tales fines, sugerimos el uso de la Taxonomía de Bloom, herramienta usada en nuestra práctica.

Por otro lado, Sergio Tobón nos sugiere una lista de verbos de actuación que divide tan solo en dos categorías: verbos de desempeño para competencias de complejidad media y verbos de desempeño para competencias con complejidad elevada (Tobón 2013: 132).

Luego de redactar las competencias, el siguiente paso es la redacción de criterios o indicadores de evaluación, que son desempeños concretos a ser comprobados a través de evidencias o productos. La redacción de los criterios es igual al de las competencias pero sin la finalidad. A continuación, tomamos un ejemplo de Tobón para ilustrar cómo se desprenden los indicadores de evaluación de la competencia, y al mismo tiempo, como estos se evidencian en los productos.

| Competencia | Criterios | Evidencias |
|--|---|---|
| Realiza actividades colaborativas y lidera proyectos para alcanzar una determinada meta, con planeación, objetivos | 1. Conceptualiza qué es el trabajo en equipo, sus características y responsabilidades, teniendo en cuenta los | 1. Al menos tres informes de trabajo en equipo en diferentes situaciones. 2. Registro de observación de la |

| | | |
|--|--|---|
| <p>definidos, responsabilidad y abordando diferentes contextos</p> | <p>retos del contexto.</p> <p>2. Argumenta el proceso de planificación de las actividades en equipo de acuerdo con alguna metodología y un propósito definido</p> <p>3. Participa en la realización de actividades conjuntas en un determinado equipo, con aceptación de las diferencias y comunicación asertiva, acorde con unos objetivos determinados.</p> <p>4. Contribuye a que el equipo tenga una visión compartida y un claro programa de trabajo, participando en el análisis y resolución de conflictos.</p> | <p>persona en al menos tres situaciones de trabajo en equipo.</p> <p>3. Registro de la observación de la persona abordando dificultades y conflictos en el trabajo en equipo en al menos dos situaciones.</p> |
|--|--|---|

**Fuente: Tobón 2013: 140
Adaptación propia**

Así, tal como vemos en el cuadro anterior, los indicadores de evaluación se desprenden de la competencia y su comprobación se realiza a través de la revisión de las evidencias.

2.3 Metodología para llevar a cabo un aprendizaje por competencias desde el enfoque socioformativo

A continuación, mostraremos las estrategias metodológicas que consideramos como potencialmente adaptables a nuestra propuesta, dado que no podremos usarlas al pie de la letra debido a las particularidades del campo psicoanalítico, las cuales serán explicadas al momento de plantear la propuesta.

Dentro de las líneas transversales que podemos ver claramente y que

consideramos insumos importantes para nuestro proyecto de innovación está 1) la articulación de saberes (saber ser, saber hacer y saber conocer) y sus estrategias, y 2) el planteamiento de proyectos formativos, con las adaptaciones necesarias.

2.3.1 *El enfoque socioformativo y la movilización de saberes en la actuación integral*

El enfoque socioformativo describe a las competencias como *actuaciones integrales*, donde el sujeto deberá hacer todo un despliegue de sus habilidades de manera holística, pasando por lo conceptual, lo cognitivo, lo social, lo espiritual, con el fin de resolver el problema o realizar la tarea al que se enfrenta. Desde aquí Tobón nos dice que “el proceso de actuación idónea requiere de la integración del saber ser con el saber conocer y el saber hacer.” (Tobón 2013, 247).

- *Saber ser*: el saber ser consiste en la articulación de diversos contenidos afectivo motivacionales enmarcados en las competencias y caracterizado por la construcción de la identidad personal y la conciencia y el control del proceso emocional-actitudinal en la realización de una actividad o resolución de un problema (Tobón 2013: 249). En esta categoría entrarían como ejes principales la aceptación de la diferencia así como la mente abierta a múltiples opciones y/o situaciones; el trabajo cooperativo y colaborativo.

- *Saber conocer*: el saber conocer “se caracteriza por la toma de conciencia respecto al proceso de conocimiento según las demandas de una tarea y la puesta en acción de estrategias para procesar el conocimiento mediante la planeación, monitoreo y evaluación” (Tobón 2013: 250). Aquí nos encontramos con los conocimientos específicos, los cuales se refieren a situaciones concretas de la realidad que son cambiantes (por ejemplo, las leyes y decretos, marcas de vehículos, etc.), y conocimientos perdurables, que se basan en aspectos generales de los hechos, en características comunes y en principios.

- *Saber hacer*: “El saber hacer consiste en desempeñarse en la realización de una actividad o en la resolución de un problema comprendiendo el contexto y teniendo como base la planeación” (Tobón 2013: 251). Implica, además, una reflexión acerca de lo que se hace, es decir, una clara consciencia de lo que se está haciendo y por qué. Incluye la toma de conciencia de los procedimientos y las técnicas para llevar a cabo una tarea.

Consideramos importante mencionar que Tobón plantea la movilización de saberes descrita desde cuyo centro se desprende la dirección metacognitiva, desde la cual la persona tiene conocimiento de la situación y toma la decisión consciente e intencional de aplicar determinadas estrategias mediante la regulación continua de los acontecimientos (Tobón 2013: 243). Es decir, que los saberes se movilizan pero el sujeto en formación toma conciencia de esa movilización, de sus decisiones y de las consecuencias de las mismas.

Es así como el papel de la metacognición es transversal a todos los saberes y acciones que el sujeto use o lleve a cabo. Desde aquí se espera que el sujeto sea capaz de cuestionar el entorno y a él mismo, con el fin de llevar a cabo el proceso de toma de conciencia antes mencionado. Sólo a través de la autoreflexión, la interacción con otros y la aceptación de ideas diferentes se podrá lograr la toma de conciencia de nuestras acciones.

2.3.2. *Estrategias para formar y aplicar las competencias desde el enfoque socioformativo*

El enfoque socioformativo nos presenta el desarrollo de competencias profesionales a través de la movilización de saberes y también nos brinda una lista de estrategias para lograr el desarrollo de las competencias en el sujeto. Este enfoque presenta una lista bastante grande de estrategias, donde no todas servirán para nuestro proyecto de innovación por la naturaleza del campo al que serán adaptadas. Es por eso que hemos seleccionado las que consideramos pueden ser adaptables a nuestra propuesta para, finalmente, ser usadas y manejadas por los docentes que llevarán a cabo las experiencias de enseñanza y aprendizaje.

Sergio Tobón plantea las estrategias de enseñanza y aprendizaje para llevar a cabo una formación por competencias profesionales agrupándolas en diez grupos. Así las divide en estrategias de sensibilización, de conceptualización, de resolución de los problemas, de valores, de colaboración, de comunicación asertiva, de creatividad, de personalización e innovación, de transversalidad y transferencia, de gestión de recursos y de evaluación (valoración). Consideramos que esta división facilita identificar los objetivos de dichas estrategias, lo que permite tener una visión clara y práctica de lo que podemos lograr a través de ellas.

A continuación, presentamos una selección de estrategias en la cual explicamos lo que son y cuáles son los principales elementos del procedimiento. (Tobón 2013: 259 – 279). Dada la naturaleza de nuestra propuesta y nuestro conocimiento acerca del campo de formación de personas en Psicoterapia Psicoanalítica, hemos elegido cinco

de los diez grupos de estrategias, ya que las consideramos aplicables al campo en cuestión. Los detalles del campo y su relación con estas estrategias se explicarán en el desarrollo del proyecto de innovación. Además, las estrategias de evaluación (valoración) se incluirán en la descripción de los aspectos respecto a la evaluación de las competencias, los cuales serán descritos en el siguiente punto de este capítulo.

Estrategias de sensibilización

A través de las estrategias de sensibilización se pretende que los estudiantes tengan disposición a la construcción, afianzamiento y aplicación de las competencias, formando y reforzando la motivación y las actitudes positivas. Esto requiere que los docentes promuevan la activación de los aprendizajes previos y ayuden a los estudiantes a reconocer el valor de estos. Dentro de esta categoría también se requiere de parte de los estudiantes la puesta en acción de la atención selectiva y la concentración, pero de forma planeada y consciente.

| Estrategia | Descripción | Elementos del procedimiento |
|---|--|---|
| <p style="text-align: center;">RELATOS DE EXPERIENCIAS DE VIDA</p> | <p>Es la descripción por parte del docente de situaciones reales, con el objetivo de despertar el interés de los estudiantes, activar conocimientos previos en ellos e integrarlos a los nuevos saberes. Estos últimos deben ser parte del breve relato.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Relatar las experiencias de forma breve. • Relacionar tales experiencias con los saberes que serán aprendidas. |
| <p style="text-align: center;">PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN</p> | <p>Es buscar, guardar y recuperar la información mediante procedimientos pertinentes, aplicando el pensamiento crítico para separar la información relevante de la no relevante y dando lugar al discernimiento de parte de los estudiantes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Buscar la información necesaria para abordar una situación o problema en fuentes confiables. • Separar la información relevante de la información que no lo es. Aquí se puede aplicar el subrayado. • Comprender la información pensando en ejemplos, hacer parafraseo o presentar un resumen oral. • Organizar la información seleccionada de acuerdo con propósitos explícitos. Esto ayuda a su codificación y recuperación a través de la memoria. Se pueden emplear los diversos tipos de mapas, como los mapas mentales. • Relacionar la nueva información con la información que ya se posee. Esto aumenta las posibilidades de recuperarla. Se pueden emplear analogías, modelos y ejemplos. • Recuperar la información a través de algún procedimiento o mediante el establecimiento de relaciones, analogías o mapas. |

| | | |
|---|--|---|
| CONTEXTUALIZACIÓN DE LA REALIDAD | Es la muestra de acciones concretas de la realidad donde se vean reflejados los usos de la competencia, a través de la justificación de sus elementos en dicho problema o situación de la vida real. | <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar situaciones concretas de aplicación de la competencia en el contexto real. • Justificar con hechos por qué es necesario manejar cada uno de los componentes estipulados en la competencia. |
| PREGUNTAS INTERCALADAS | Son preguntas que se insertan en determinadas partes de una exposición o un texto, con el fin de mantener la atención de los alumnos y favorecer la reflexión y la comprensión de la información. | <ul style="list-style-type: none"> • No abusar de las preguntas. Por cada pregunta es recomendable dar un núcleo de contenido importante. • Mínimamente formular preguntas al inicio, en la mitad y al final de una exposición. • Buscar que los estudiantes estén en condiciones de responder las preguntas o, por lo menos, de problematizarlas. • Brindarles retroalimentación sobre las respuestas dadas a las preguntas. |
| ILUSTRACIONES | Es la representación de saberes en forma gráfica (fotografías, esquemas, imágenes) | <ul style="list-style-type: none"> • Emplearlas cuando los conceptos y planteamientos tengan un alto grado de abstracción. • Utilizar ilustraciones en la comprensión y enseñanza de procedimientos. • Variar el tipo de ilustraciones en las exposiciones y textos. |

Estrategias de conceptualización

El objetivo de la formación de competencias profesionales es buscar que los estudiantes construyan conceptos, mas que memorizarlos ya que estos son la base para procesar la información, comprenderla, adaptarla, reconstruirla y aplicarla en las diversas situaciones y problemas. Además, es preciso que los saberes previos se conecten con los nuevos, para así construir conceptos desde el análisis crítico, la coherencia y la sustentación (Mayer 1984, citado por Tobón).

| Estrategia | Descripción | Elementos del procedimiento |
|------------------------------|--|--|
| ORGANIZADORES PREVIOS | Es información introductoria que se brinda para dar el contexto general del tema, incluyendo los nuevos aprendizajes. Los organizadores previos pueden ser textuales o en forma de mapas conceptuales (o ambos). | <ul style="list-style-type: none"> • Deben introducirse antes de que sean presentados los nuevos aprendizajes. • No confundir con el resumen, el cual describe las ideas principales de un texto; el organizador previo, en cambio, indica el contexto macro de los nuevos saberes. • Pueden asimilarse a una introducción cuando esta no se queda en datos anecdóticos o históricos, sino que formula conceptos generales. |

| | | |
|-----------------------|--|--|
| MAPAS MENTALES | Son procedimientos gráficos que articulan aspectos verbales (palabras claves e ideas), con aspectos no verbales (imágenes, logos y símbolos) y aspectos espaciales (ramas, subramas, líneas, relieves y figuras geométricas) con el fin de facilitar el abordaje de un problema a partir de la búsqueda y organización de la información disponible. | <ul style="list-style-type: none"> • Se sitúa el tema principal en el centro asociado a una imagen y desde él salen ramas en las cuales se colocan los subtemas que lo componen. Tales subtemas se asocian, a su vez, a imágenes y símbolos. Los subtemas se dividen en otros subtemas y así sucesivamente. • Relacionar los subtemas entre sí. • Emplear un software para el diseño de mapas mentales con los estudiantes. |
|-----------------------|--|--|

Estrategias para favorecer la resolución de los problemas

Es preciso aplicar los conceptos en situaciones y problemas con sentido, con base en la interpretación y argumentación. Esto implica proponer y aplicar soluciones con las siguientes estrategias pertinentes y suficientes para ello.

| Estrategia | Descripción | Elementos del procedimiento |
|--|---|--|
| ESTUDIO DE CASOS | Consiste en analizar una situación real o hipotética del contexto que se describe de forma detallada, mostrando el problema y sus causas y efectos, así como elementos del contexto que favorezcan su comprensión. Permite comprender el ámbito de aplicación de la competencia, facilita además el desarrollo de habilidades argumentativas, comunicativas y propositivas. | <ul style="list-style-type: none"> • Describir con detalle el caso. • Buscar que el caso aborde algún problema. • Encauzar la discusión en torno a cómo se aborda el problema dentro del caso. • Posibilitar que los estudiantes analicen cómo abordarían el problema si lo encontrasen en la vida cotidiana o laboral. |
| APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS | Consiste en analizar y resolver problemas del contexto mediante el trabajo colaborativo. La solución generalmente es hipotética y no se lleva al contexto real. Permite construir habilidades de relación, planeación, búsqueda de información y previsión del futuro. En palabras de Duch, Groh y Allen, el ABP apunta a que los estudiantes piensen críticamente y sean capaces de analizar y resolver problemas complejos de la vida real, encuentren, evalúen y | <ul style="list-style-type: none"> • El docente necesita conocer en profundidad el entorno. • Los problemas requieren tener aspectos retadores y deben despertar el interés en los estudiantes. • En determinados casos, los mismos estudiantes deben buscar los problemas que se van a analizar y resolver. • El ciclo del ABP consiste en: 1) presentar un problema a los alumnos (un ensayo de investigación o una cinta de video). Los alumnos, en grupos, organizan sus conocimientos respecto al problema e intentan definir la naturaleza del mismo; 2) A lo largo de la discusión, los alumnos |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>utilicen las fuentes de información adecuadas, trabajen cooperando en equipos y grupos pequeños, muestren habilidades versátiles y eficaces de comunicación, tanto verbales como escritas y usen el conocimiento de los contenidos y las habilidades intelectuales adquiridas en la universidad para convertirse en permanentes alumnos (Duch, Groh y Allen 2006:20)</p> | <p>plantean preguntas que develan los “temas de aprendizaje”, los cuales describen aspectos del problema que ellos no entienden. Los alumnos anotan los temas de aprendizaje y tratan de centrar y delimitar la discusión; 3) Los alumnos hacen una lista por orden de importancia de los temas de aprendizaje y deciden qué temas se investigarán en grupo y qué temas se investigarán de manera individual. Junto con el docente, discuten cuáles son las posibles fuentes para investigar el problema y donde se pueden encontrar; 4) Cuándo los alumnos se reúnen nuevamente, exploran los temas de aprendizaje anteriores, integrando los nuevos conocimientos y así van resolviendo el problema. Los alumnos pronto reconocen que el aprendizaje es un proceso continuo y que siempre surgirán nuevos problemas que explorar (incluso para el profesor). (Duch, Groh y Allen 2006:20-21)</p> |
|--|---|--|

Estrategias para favorecer la comunicación asertiva

Los estudiantes tienen comunicación asertiva cuando se expresan con cordialidad, respetando los derechos, sentimientos y opiniones de los demás, actúan en consecuencia, comunican sus sentimientos e ideas sin agredir ni ofender y asumen el autorrespeto y el respeto a los demás.

| Estrategia | Descripción | Elementos del procedimiento |
|-----------------------|---|--|
| JUEGO DE ROLES | <p>Es ensayar la comunicación (asertiva) de manera real en diferentes situaciones y con distintos roles. De esta forma, se aprenden las actitudes, conocimientos y destrezas claves de este tipo de comunicación.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Determinar una situación que se le dificulte a la persona asumir con asertividad/idoneidad. • Ensayar la comunicación con un par. • Ensayar diferentes roles. • Corregir errores en el proceso hasta lograr el desempeño con idoneidad. |

Estrategias para favorecer la colaboración

La colaboración con otros es clave en toda competencia porque posibilita el aprendizaje con base en la zona de desarrollo próximo, referido al aprendizaje que consiste en el aprendizaje que puede obtener una persona con el apoyo de otras. La colaboración también es esencial en las competencias porque facilita el logro de metas que de otra manera serían difíciles de alcanzar. Esto implica que las personas coordinen entre sí y complementen sus conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias.

| Estrategia | Descripción | Elementos del procedimiento |
|------------|-------------|-----------------------------|
|------------|-------------|-----------------------------|

| | | |
|-------------------------------------|--|---|
| <p>APRENDIZAJE EN EQUIPO</p> | <p>Busca generar el aprendizaje a partir de la interacción grupal al seleccionar una actividad o problema, organizar a los estudiantes en grupos, ejecutar la tarea y luego supervisarla. Facilita el aprender a aprender mediante el abordaje de problemas en equipo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Capacitar a los estudiantes en el trabajo en equipo. • Favorecer el desarrollo de habilidades sociales. • Orientar el trabajo grupal de acuerdo con las competencias que se pretenden formar. |
|-------------------------------------|--|---|

Estrategias para favorecer la creatividad, personalización e innovación

Son procedimientos planeados y sistemáticos con el fin de que los estudiantes se formen implicándose en las actividades y problemas, con pensamiento crítico, proactivo, creativo e innovador.

| Estrategia | Descripción | Elementos del procedimiento |
|-------------------------------|--|---|
| <p>LLUVIA DE IDEAS</p> | <p>Consiste en el aporte de ideas de parte de los estudiantes con respecto a un asunto o problema. El docente apunta todos los aportes. Luego dichos aportes de evalúan y se sacan conclusiones. Facilita la recuperación de información almacenada, crea e innova conocimientos y procedimientos, facilita la aplicación del saber sobre un problema.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Tener claridad en el planteamiento del tema o del problema, ya que esto es la guía de la lluvia de ideas. • Coordinar la participación de los estudiantes buscando que todos puedan brindar sus aportes. |

**Fuente: (Tobón 2013: 259 – 279)
Elaboración propia**

2.4 La valoración de las competencias desde el enfoque socioformativo

Las competencias, al ser actuaciones integrales de origen formativo, impulsan el cambio del sistema de evaluación tradicional a uno de partes más complejas que no solo valore el contenido o la(s) cantidad(es) sino que valore la integralidad del proceso de enseñanza/aprendizaje desde todos sus puntos de vista (formativo, metacognitivo, de proceso, de contenido, etc.)

Teniendo en cuenta lo anterior, el enfoque socioformativo propone el concepto de “valoración” para caracterizar a la evaluación, concepto que consiste en el proceso de reconocimiento de lo que las personas aprenden, tomando en consideración las acciones que realizan paso a paso y tomando el error como una oportunidad de mejora y de crecimiento personal (Tobón 2013: 321). Dicha valoración se da sobre la base de criterios determinados por el docente, y evaluados y discutidos con los estudiantes en un determinado momento del proceso de aprendizaje. De esta manera los estudiantes

forman parte del proceso de aprendizaje desde su papel de protagonistas, tomando conciencia de qué hacen y porqué lo hacen, además de reconocer sus aciertos y desaciertos en su actuación con la intención de mejorar.

Es así como, desde el enfoque socioformativo, la valoración de las competencias está determinada por cuatro procesos interdependientes: la autovaloración, la covaloración, la heterovaloración y la metaevaluación (Tobón 2013: 323 – 326).

| | |
|---------------------|--|
| La autovaloración | La propia persona valora su formación sobre la base de ciertos criterios y evidencias (gestor de su propio aprendizaje). |
| La covaloración | Valoración entre sí de los estudiantes de acuerdo a criterios y evidencias previamente planteados. |
| La heterovaloración | Valoración de las competencias de los estudiantes por parte de personas diferentes a sus pares (docentes, directivos, etc.) |
| La metaevaluación | Valoración de la pertinencia y la eficacia de las estrategias e instrumentos de valoración, con el fin de implementar mejoras. |

2.4.1 Criterios generales para valorar las competencias

“La valoración de competencias requiere de la construcción de un modelo pedagógico que oriente este proceso en sus fines y metodologías” (Tobón 2013: 326). Desde aquí Tobón nos presenta líneas transversales que recorrer la valoración de competencias para su implementación, en forma de premisas generales. Tales líneas son las siguiente (Tobón 2013: 326 – 329)

- Fines de la valoración: En términos generales, la valoración de las competencias tiene como objetivos la formación (retroalimentación a los estudiantes y docentes acerca de cómo se están desarrollando las competencias), la promoción (determinar si los estudiantes pueden ser o no promovidos al siguiente nivel), la certificación (determinar si los estudiantes reúnen las competencias según criterios públicos) y la mejora de la docencia (mejoramiento de la calidad de los procesos didácticos).
- Capacitar y asesorar a los estudiantes para los procesos de covaloración y heterovaloración: Los estudiantes requieren prepararse para asumir como parte de su desarrollo el someterse a la valoración de sus compañeros y docentes, para recibir retroalimentación, y así tener suficiente información para su propia autoformación.
- Momentos de la valoración: La valoración de competencias debe llevarse a cabo en tres momentos: al inicio (diagnóstico), durante el proceso formativo (cómo está yendo el aprendizaje) y al final de este (cómo fue la formación y establecer la promoción y/o certificación de los estudiantes).
- Participación de los estudiantes en el establecimiento de las estrategias de

valoración: El éxito de la valoración de competencias está relacionado con el grado en el cual estos sean asumidos como válidos por los estudiantes. Así, es muy importante crear espacios para discutir con ellos la importancia de la valoración, y buscar sus aportes a manera de sugerencias y comentarios para implementarlos y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de valoración de competencias.

- Aspectos clave en el proceso de valoración: La valoración de competencias implica articular cuatro elementos clave para que pueda llevarse a cabo: 1) la indagación, representada por el recojo de información de forma sistemática acerca de cómo se están desarrollando las competencias, a través de estrategias para el efecto; 2) el análisis, es decir, analizar la información recogida en el punto anterior teniendo como base los criterios y las evidencias requeridas, para así sacar conclusiones; 3) la decisión, a partir de las conclusiones del paso anterior, se toman decisiones con respecto al aprendizaje, las estrategias, la promoción o la certificación; y finalmente 4) la retroalimentación, que consiste en compartir los resultados de la valoración con compañeros, docentes y alumnos.

2.4.2. Técnicas para valorar las competencias

Dado que las competencias nos obligan a cambiar la mirada del clásico producto final al inicio, al proceso y al final del aprendizaje, resulta preciso emplear una serie de técnicas para valorar las competencias. Esto nos aleja del típico examen escrito, el cual estaba enfocado tan solo en el resultado final. De esta idea se dependen una serie de técnicas (Tobón 2013: 341 – 346) a escoger según sea el caso, que además deberán tener en cuenta la heterovaloración, autoevaluación y la covaloración.

En la descripción de las técnicas de valoración, Sergio Tobón coloca al portafolio en un lugar especial, mencionando sus características y usos antes que las demás técnicas. El *portafolio* consiste en una organización de evidencias de los estudiantes en un determinado ciclo educativo, que dan cuenta del proceso de formación de competencias y los logros obtenidos, entendiendo “evidencias” como evidencias de aprendizaje, como por ejemplo, ensayos, artículos, consultas, informes de laboratorio, talleres y productos (Tobón 2013: 341).

Los portafolios pueden ser: portafolios vitrina, los cuales contienen información limitada sobre un conjunto de actividades, escogiendo el mejor trabajo, el peor trabajo, el logro más significativo, el desarrollo de alguna competencia que no se poseía y la anotación de alguna dificultad significativa; portafolios de cotejo, los cuales se elaboran a partir de un número predeterminado de ítems o enunciados, presentados previamente

a los estudiantes al inicio del curso; y finalmente están los portafolios abiertos, que posibilitan que los estudiantes anexen las evidencias que consideren necesarias para dar cuenta del aprendizaje de determinadas competencias.

El portafolio se diseña en seis pasos concretos y precisos (Tobón 2013: 342 – 343):

- Paso 1: *Explicar la técnica del portafolio:* el facilitador explica a los estudiantes en qué consiste la técnica, su importancia y los propósitos de su empleo.
- Paso 2: *Acuerdo sobre las actividades de valoración:* Antes de empezar el desarrollo del portafolio, se deberá acordar con los estudiantes las competencias a ser valoradas, junto con sus indicadores y evidencias. Asimismo, es preciso establecer cómo va a ser la autovaloración, la covaloración y la heteroevaluación.
- Paso 3: *Evidencias:* Se describen los tipos de evidencias, tales como documentos (ensayos, artículos y revisiones bibliográficas), reproducciones (grabaciones, fotografías, audios), testimonios (apuntes y anotaciones) y producciones, que son evidencias específicas obtenidas de la realización de actividades. Tobón nos da el ejemplo de un proyecto en el cual alumnos de Contabilidad realicen un libro contable de un negocio real. El libro contable sería considerado el producto de esa actividad específica.
- Paso 4: *Organización:* Se le brindan pautas a los estudiantes para que estructuren y presenten las evidencias, teniendo en cuenta aspectos como la portada, la introducción, los capítulos, la bibliografía y los anexos. Cada evidencia deberá tener las siguientes partes: qué son, por qué se agregaron de qué son evidencia. Además, las evidencias pueden organizarse por orden cronológico o por el tipo de actividad.
- Paso 5: *Material:* Se indican las características del material en el cual se debe presentar el portafolio.
- Paso 6: *Valoraciones y mejora continua:* Se asesora a los estudiantes para que se autovaloren en cada evidencia y registren sus logros o lo que deben mejorar. También se les pide que incluyan las valoraciones de sus compañeros y de los docentes, y cómo tuvieron en cuenta esas valoraciones en el proceso de mejoramiento. Para demostrar esto último, deberán agregar evidencias mejoradas.

Tobón nos presenta otras técnicas de valoración con el fin de realizar una valoración integral. A continuación, presentamos una selección de técnicas de valoración (Tobón 2013: 344 – 346) que consideramos son aplicables a nuestro

proyecto de innovación dadas las características del campo a ser aplicadas y las aptitudes y habilidades de los docentes que las aplicarán.



| TÉCNICA | DESCRIPCIÓN | METODOLOGÍA | RECOMENDACIONES PARA SU EMPLEO |
|-------------------------|---|--|--|
| Observación | <p>Consiste en atender y analizar el desempeño de los estudiantes en actividades y problemas, con el fin de detectar logros y aspecto a mejorar. Es esencial registrar de forma sistemática las observaciones y compararlas con los criterios de desempeño con el fin de determinar el progreso de los estudiantes.</p> | <p>Existen dos tipos de observación: la espontánea y la planeada. La primera surge en cualquier momento de la práctica educativa y son registradas por el docente para luego ser analizadas e incluidas en el análisis de los desempeños de los estudiantes. La segunda es aquella se estructura antes de los hechos con unos objetivos determinados y formatos preestablecidos previamente.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Tener en cuenta el habla espontánea de los estudiantes con respecto a su participación en clase, la comunicación en los grupos, la formulación de preguntas, etc. ○ Observar el comportamiento no verbal: los gestos, las posturas, manera de caminar, etc. |
| Entrevistas focalizadas | <p>Las entrevistas focalizadas consisten en un diálogo planeado que se realiza con los estudiantes, con el fin de recoger la información sobre la formación de las actitudes, las nociones, los conceptos, las categorías, los</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Establecer con anterioridad las preguntas de acuerdo con las características de los estudiantes, los componentes del saber evaluado, los criterios de valoración y las evidencias de aprendizaje. ○ Redactar las preguntas de forma abierta, buscando que inviten a los estudiantes a | <p>Evitar que las preguntas indaguen directamente si el estudiante posee o no tal capacidad. Es más recomendable pedirle que describa situaciones recientes, relacionadas con el aspecto del saber por valorar y la manera como la afrontó</p> |

| | | | |
|---------|---|---|--|
| | conocimientos específicos, las habilidades de pensamiento y el empleo de estrategias en la resolución de problemas. | reflexionar sobre su formación. ○ Sistematizar los resultados de la entrevista y tenerlos en cuenta en la valoración de competencias. | |
| Ensayos | Son trabajos escritos donde los estudiantes analizan un problema, lo comprenden y formulan pautas para resolverlo, colocando sus puntos de vista con base en indagación bibliográfica, el análisis de los planteamientos, la argumentación de las ideas e hipótesis, y la presentación de propuestas viables. | ○ Plantear un tema general de acuerdo con las competencias que serán valoradas. ○ A partir de dicho tema, invitar a los estudiantes a escoger un problema a ser analizado. | ○ Motivar a los estudiantes a tener una postura clara frente al problema escogido y argumentarla. ○ Buscar que el ensayo se base en comprender un problema y plantear soluciones, y no tanto en hacer un análisis teórico de un tema. |

Adaptación propia
Fuente: Tobón 2013: 344 – 346

2.4.3 Instrumentos para la valoración de las competencias

A continuación, detallaremos los instrumentos de evaluación que plantea Sergio Tobón para poder llevar a cabo la valoración de competencias.

| INSTRUMENTO | DESCRIPCIÓN | METODOLOGÍA | RECOMENDACIONES PARA SU EMPLEO |
|-------------------------------------|---|--|---|
| Cuestionarios de preguntas abiertas | Son instrumentos que tienen como finalidad el grado de conocimiento mediante preguntas abiertas, las cuales exigen que la persona escriba la respuesta, describa hechos y los explique. | <ul style="list-style-type: none"> ○ Determinar el elemento de competencia que se va a valorar y el tipo de saber. ○ Definir las preguntas. ○ Incluir preguntas que indaguen por contenidos y por procesos (recuperación de información, transferencia, aplicación, análisis, argumentación, etc.) ○ Incluir preguntas acerca de cómo está aprendiendo el estudiante: práctica de la autorregulación, puesta en acción de estrategias y posibles dificultades. | <ul style="list-style-type: none"> ○ Realizar cuestionarios para valorar los contenidos de los tres saberes (saber ser, saber conocer y saber hacer) |
| Pruebas de conocimiento | Son pruebas objetivas que buscan cuantificar determinados | <ul style="list-style-type: none"> ○ En su elaboración se busca que tengan un adecuado grado de validez (que valoren | Se recomienda realizar pruebas basadas en criterios específicos, |

| | | | |
|------------------------------------|--|---|--|
| | componentes de los saberes pertenecientes a una competencia concreta. Generalmente, son pruebas de opción múltiple. | aquello para lo cual han sido diseñados) y confiabilidad (que su aplicación en condiciones similares permita obtener resultados similares) <ul style="list-style-type: none"> o La elaboración de los cuestionarios debe realizarse teniendo en cuenta los conocimientos esenciales que se requieren en cada elemento de competencia, así como los criterios de desempeño. | planteando ciertos parámetros ideales, definidos por los mismos componentes de las competencias. |
| Pruebas de competencias cognitivas | Son pruebas objetivas donde se le presenta al estudiante una situación problema y a partir de esta se describe un conjunto de preguntas cerradas. | <ul style="list-style-type: none"> o Se determinan las capacidades cognitivas por valorar de acuerdo con un determinado elemento de competencia. o A partir de esto se seleccionan problemas del contexto que requieran la puesta en acción de dichas habilidades cognitivas. o Finalmente, se diseñan las preguntas. | <ul style="list-style-type: none"> o Buscar problemas que capten el interés de los estudiantes. o Brindar todos los datos necesarios para resolver el problema. |
| Listas de cotejo | Son instrumentos de valoración que tienen como fin determinar la presencia o ausencia de una serie de aspectos o atributos de un determinado elemento de competencia | <ul style="list-style-type: none"> o Elaborar un listado de aspectos o atributos, por ejemplo, actitudes, conceptos y procedimientos. o Ordenar de manera lógica las características de acuerdo con la actividad de referencia. | <ul style="list-style-type: none"> o La lista de atributos no debe ser muy extensa con el fin de facilitar su uso. o Los atributos por observar deben ser relevantes y tener como base los criterios de valoración y los conocimientos esenciales. |

| | | | |
|-----------------------|---|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ○ Organizar las características en un formato que facilite su uso, colocando una columna para anotar si la persona posee o no la característica en cuestión, y luego, una segunda columna para describir observaciones puntuales. | <ul style="list-style-type: none"> ○ La lista de cotejo debe estar articulada con el tipo de evidencias que se solicitan en el elemento de competencia. |
| Escalas de valoración | <p>Son instrumentos que posibilitan realizar estimaciones cualitativas dentro de un continuo (Díaz y Hernández 1999 citado por Tobón), teniendo en cuenta los procesos y los productos asociados a los criterios de valoración y las evidencias de aprendizaje.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Escoger características por valorar de acuerdo con los criterios de valoración y las evidencias requeridas. ○ Valorar cada atributo con base en una escala continua, la cual puede ser cualitativa (calificativos) o cuantitativa (números). ○ Valorar el grado en el cual cada atributo está presente en la persona, de acuerdo con su desempeño. | <ul style="list-style-type: none"> ○ La valoración de cada escala debe ser una actividad fácil de llevar a cabo. |

Tabla 11
Elaboración propia
Fuente: Tobón 2013: 347 – 348

2.5 El perfil del docente dentro del enfoque socioformativo de competencias

A partir de su planteamiento de un enfoque socioformativo de competencias, Tobón nos habla de una *docencia metacognitiva*, la cual toma en consideración dos conceptos: el conocimiento y la autorregulación. Por un lado, el conocimiento implica que el docente deberá ser parte del aprendizaje de los estudiantes, involucrándose en sus metas y poniéndose en su lugar. Esto se traduce en el permanente diagnóstico de cómo se están formando las competencias. Por otro lado, la autorregulación se refiere a la planeación, entendida como el cómo, dónde, cuándo y con qué medios se van a formar las competencias; al monitoreo, entendido como la supervisión de cómo se está llevando a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje; y finalmente a la valoración del proceso de formación de competencias, comparándolo con los objetivos iniciales e introduciendo los cambios necesarios (Tobón 2013: 285). En todo momento se espera que el docente reflexiona acerca de su práctica con el fin de introducir los cambios necesarios para mejorar la eficacia del proceso. En palabras de Tobón “la docencia metacognitiva implica la construcción, deconstrucción y reconstrucción continua de la práctica pedagógica a partir de la reflexión que hace el mismo docente sobre su proceder” (Tobón 2013: 285). Desde aquí, el autor plantea que el docente deberá direccionar su práctica, planteando las competencias a ser desarrolladas, planificar el proceso de aprendizaje y seleccionar las estrategias para el mismo, evaluar los logros de los estudiantes y determinar acciones para mejorar el proceso, y ejecutar y monitorear el proceso de formación.

Tobón nos presenta cinco competencias que todo docente debe poseer para ejecutar una formación basada en competencias. Desde el punto de vista de este autor, las competencias docentes son las que se llevan a cabo en las prácticas educativas cotidianas, no las que figuran en el perfil docente de los programas educativos. Tales competencias son (Tobón: 2013:309 – 312):

- o Trabajo colaborativo, el cual implica realizar proyectos y actividades colaborativas para alcanzar las metas trazadas, según lo estipulado en los programas educativos. Implica tener un trato cordial con colegas, conformar equipos docentes de investigación y extensión, realizar planes de acción según los requerimientos, promover espacios de trabajo colaborativo con otros docentes y participar de espacios colaborativos.
- o Comunicación, la cual se refiere a la capacidad del docente de interactuar con otros de forma oral y escrita con asertividad. Esto se evidencia a través de la habilidad del docente para interpretar textos escritos según sea el caso; producir textos escritos para comunicar determinados mensajes con pertinencia y

siguiendo normas de la gramática; producir mensajes orales promoviendo el entendimiento y la comprensión; expresarse con claridad y cordialidad, respetando los derechos, opiniones y emociones de los demás; y autorreflexionar sobre su comunicación y corregir errores.

- Mediación, referida a la intervención docente en los procesos de formación, enseñanza y evaluación para los estudiantes desarrollen las competencias del perfil de egreso. Implica planificar los procesos formativos, teniendo como base las particularidades y la diversidad del grupo de estudiantes; establecer una relación empática y de trabajo colaborativo con los estudiantes; realizar sesiones formativas usando estrategias pertinentes para para lograr los objetivos planeados; brindar apoyo especial a los estudiantes que lo requieran;
- Evaluación del aprendizaje, referida a la valoración de las competencias para implementar las mejoras necesarias. Implica planificar la evaluación según las competencias esperadas, elaborar y/o adoptar instrumentos de evaluación idóneos según el caso; brindar retroalimentación de forma cordial a los estudiantes; y aplicar la evaluación de las competencias considerando la diversidad en el aprendizaje.
- Gestión de recursos y TIC, referida la selección y al manejo de recursos educativos y tecnologías de la información y la comunicación para mediar la formación de los estudiantes. Implicar asegurarse que los espacios de formación sean cómodos, organizados y tengan materiales y equipos necesarios; elaborar y/o adaptar materiales educativos de acuerdo a las competencias a formar; asumir el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación con un sentido crítico, considerando los fines de la formación integral; y elaborar planes de aprendizaje articulando las tecnologías de la información y la comunicación

Desde nuestro punto de vista, la reflexión acerca de la propia práctica docente es el núcleo de la *docencia metacognitiva* que nos plantea Sergio Tobón, siendo este el eje de las competencias antes mencionadas. Es así como se espera que el docente desarrolle dichas competencias volviendo siempre a la reflexión y a la autorreflexión, siendo estas las características un ejercicio docente centrado en la formación de competencias.

2.6 La formación del adulto

Dado que el adulto tiene características diferentes a los niños y adolescentes, nos resulta relevante mencionar algunas necesidades particulares en sus experiencias

de aprendizaje, a ser tomadas en cuenta por los docentes con respecto a la metodología, trato y acciones facilitadoras.

A pesar que muchos enfoques pedagógicos contemporáneos contemplan la idea de que los niños y los adolescentes son los protagonistas de su aprendizaje (por ejemplo, el socio-constructivismo), nos parece muy importante mencionar que el protagonismo del alumno adulto debe ser especialmente tomado en cuenta en las experiencias de aprendizaje. Para ahondar un poco más en este tema, tomaremos algunas ideas que nos brinda la ciencia de la andragogía.

Desde aquí, el docente, entendido como un facilitador de aprendizajes, deberá prestar especial atención a las necesidades y contextos de los adultos para ayudarlos a desarrollarse en sus experiencias de aprendizaje individuales y colectivas. Así, el adulto se concibe como un ser humano inserto en un contexto particular con necesidades diferentes a los alumnos de educación básica o superior (en este último caso, adolescentes).

2.6.1 Características del alumno adulto

Existen muchas características que diferencian a los niños de los adultos con respecto a su aprendizaje, pero entre las más resaltantes podemos mencionar:¹⁴

- La necesidad de saber: El adulto tiene la necesidad de saber por qué ha de aprender una cosa antes de empezar un proceso de formación. Por lo tanto, el adulto requiere de una toma de conciencia previa acerca de la utilidad de lo que va aprender.
- El autoconcepto del adulto es distinto del adolescente: Los adultos se consideran responsables de su propia vida. Por lo tanto, tienen una profunda necesidad de ser tratados como personas capaces de autodirigirse en la vida. Las relaciones que establecerán con los docentes deberán ser horizontales y deberán poseer un conjunto de reglas democráticas y comunicativas, que rompan dinámicas de dependencia o de imposición.
- La compleja intervención de la experiencia en el aprendizaje: Los adultos presentes en alguna formación vienen a ella con toda una experiencia detrás, experiencia mucho mayor a la de un niño o adolescente. Experiencias como la del trabajo a tiempo completo, la del matrimonio, la del voto, alguna responsabilidad ciudadana, etc. Los adultos tienen deseos de construir su aprendizaje sobre la base de su

¹⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ESPAÑA)
2017 Fundamentos de la educación de personas adultas:
http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/unidad_3/la_andragogia_caracteristicas.htm

experiencia en la vida y no solamente sobre el saber académico nuevo. Muchas veces, la riqueza en su aprendizaje está en ellos mismos, que necesitan ponerla en común, estructurarla, completarla, terminarla de comprender. En este sentido, es verdad que el pasado agiliza y acelera el aprendizaje porque lo integra en una dinámica de sentido para el interesado, pero otras veces puede funcionar en detrimento del aprendizaje, reflejándose como una resistencia al cambio y a la integración de nuevos saberes.

- Aprender contra la experiencia o desaprender: Muchas veces, la experiencia adulta, expresada en el saber popular, puede ser un obstáculo en el aprendizaje de nuevos contenidos y el adulto se ve obligado a luchar internamente para dar un salto epistemológico. Es decir, en términos de Bachelard, (fecha) una ruptura epistemológica es la que debe producirse entre el saber popular y el saber científico. Dado el caso, el adulto debe desaprender lo que ha vivido en su experiencia previa al espacio de aprendizaje y muchas veces dicha confrontación puede generar resistencias.
- Aprender transformando la experiencia: Solo podrá haber aprendizaje si se establece una relación dialéctica con los saberes anteriores y contra los saberes anteriores. La idea es transformar los conocimientos populares en conocimientos nuevos.
- La voluntad de aprender: Los adultos asimilan mejor los conocimientos, las competencias, los valores y las actitudes cuando éstas se presentan en un contexto que tiene que ver con situaciones reales.
- La libertad de aprender: Los adultos aprenden voluntariamente, no por obligación y son mucho más sensibles a motivaciones intrínsecas que extrínsecas.
- La orientación del aprendizaje: Los adultos aprenden en situaciones complejas que implican interacción e interdisciplinaridad. Lo complejo es lo interesante para ellos y es lo que se encuentra en la vida.

2.6.2 Aspectos a tomar en cuenta en la formación de los adultos

Existen varios elementos o metodologías a ser tomadas en cuenta en la formación de adultos, pero sin duda las más importantes son:¹⁵

¹⁵ EDUCREA
2017

Principios que orientan la metodología de enseñanza en adultos:
<https://educrea.cl/estilos-y-metodologias-de-aprendizaje/>

- La participación: consiste en la toma de decisiones o actuar conjunto para ejecutar una tarea. El estudiante adulto no es un mero receptor de información, pasivo, conforme y repetidor. La participación implica un análisis crítico de las situaciones planteadas, así como de los recursos y estrategias utilizadas. La participación estimula el razonamiento, promueve la discusión constructiva de las ideas y conduce a la reformulación de propuestas.
- La horizontalidad: Tanto el facilitador como el participante están en iguales condiciones al poseer ambos la adultez y la experiencia en cuestiones de vida (aspecto cualitativo), pero con diferencias en cuanto a niveles de desarrollo de conducta observable (aspecto cuantitativo).

Además de tener en cuenta los aspectos arriba mencionados como ejes centrales del aprendizaje adulto, resulta importante considerar:

- La relación con el mundo circundante, referida al hecho de tener en cuenta situaciones problemáticas del entorno físico y social del estudiante,
- La relación con los intereses de quienes aprenden. El estudiante es el centro del proceso de aprendizaje, por lo tanto, sus motivaciones e intereses deben ser considerados.
- La orientación hacia la elaboración de productos que contribuyan a mejorar el medioambiente físico y social, pues se integra el aprendizaje y la acción.
- El trabajo interdisciplinario, abordando problemas multicausales cuya solución no se encuentra tan solo con una sola discusión científica, sino que se necesitan varias materias para abordar la situación desde diferentes puntos de vista.

2.6.3 Implicancias metodológicas a tomar en cuenta en el aprendizaje adulto

La metodología del aprendizaje adulto debería centrarse en:

- Favorecer las representaciones múltiples de un mismo objeto, a fin de privilegiar la adquisición conocimientos complejos y facilitar la transferencia. Resulta necesario entonces trabajar conceptos en distintos contextos o ejemplos, dentro de un ambiente flexible.
- Tener un grado justo de complejidad, para evitar una carga cognitiva compleja y, por ende, la pérdida de motivación.
- Ofrecer la ayuda, los recursos y las herramientas necesarias para que el estudiante aborde gradualmente los contenidos complejos. Resulta vital que el docente selecciones las estrategias de aprendizaje más adecuadas a las características de los estudiantes, sus estilos de

aprendizaje y a la complejidad de los contenidos y objetivos del aprendizaje.

- Propiciar el trabajo colectivo, el intercambio de opiniones y la reflexión colectiva en torno a la experiencia de los involucrados. El desarrollo cognitivo requiere de interacción social.

La metodología a ser tomada en cuenta en el aprendizaje adulto resalta el papel central del estudiante, desde sus conocimientos previos y desde su participación activa en las experiencias de enseñanza/aprendizaje, generando espacios complejos y significativos.



3 PROYECTO DE INNOVACIÓN

El siguiente proyecto de innovación pretende introducir cambios en la propuesta formativa de un programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica, desde un cuestionamiento personal acerca de los criterios de evaluación en los diferentes cursos del Plan de Estudios y desde la intención de las directoras de dicha institución de impartir una formación en Psicoterapia Psicoanalítica por competencias.

Después del análisis de los documentos con los que cuenta el instituto, Modelo Educativo y Plan de Estudios, y el correspondiente diagnóstico detallado en la primera parte de esta propuesta, llegamos a la conclusión que el programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica en cuestión no cuenta con un Modelo Educativo por competencias ni todo lo que ello implica, es decir, estrategias de enseñanza y aprendizaje y un sistema de evaluación para desarrollar y validar las competencias. En esa primera parte, se realizaron las siguientes sugerencias:

- reducir el número de competencias planteadas en el Modelo Educativo que constituyen el perfil del egresado, con el objetivo de tener ejes claros (competencias específicas) que puedan traducirse en capacidades y al mismo tiempo éstas puedan traducirse en indicadores de evaluación, todos parte de la secuencia de aprendizaje que parte de las competencias específicas.
- redactar y estructurar las competencias siguiendo el concepto de “actuación integral”, que además responde directamente a la intención inicial del planteamiento del Modelo Educativo. Desde aquí se sugiere tomar el enfoque socioformativo como referencia y estructurar las competencias tal como lo plantea Sergio Tobón.
- plantear estrategias metodológicas con lineamientos claros y precisos con respecto al rol docente y al rol del alumno, tomando como referencia lo planteado dentro del enfoque socioformativo, donde el docente sea un facilitador de experiencias de aprendizaje y el alumno un sujeto activo en su aprendizaje.
- plantear estrategias e instrumentos necesarios para llevar a cabo experiencias de enseñanza y aprendizaje que contribuyan al desarrollo de competencias de manera progresiva.
- construir un sistema de evaluación que valore progresivamente el desarrollo de competencias a lo largo de la formación de tres años y que brinde retroalimentación constante a los alumnos acerca de su desempeño a través de dicha valoración.
- elaborar estrategias e instrumentos de evaluación a través de los cuales se lleve a cabo la valoración de los aprendizajes de manera progresiva y que contribuyan con la labor docente en el facilitamiento de experiencias de aprendizaje, y que sirvan a

su vez como una retroalimentación constante para los alumnos acerca de su desempeño.

3.1 Características del Proyecto de innovación

Nuestro proyecto de innovación tiene la intención de realizar cambios a la actual propuesta formativa del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica expuesto en el presente trabajo y agregar elementos necesarios para lograr una formación por competencias, dentro de lo pedagógico formal. Es así como nuestra propuesta pretende ser:

- un modelo educativo de formación por competencias profesionales, siguiendo lineamientos académicamente respaldados que, siendo adaptados, funcionen para el campo de la educación en psicoanálisis. En nuestro caso en particular, tal como ya se ha fundamentado en la primera y segunda parte de esta propuesta, nuestro camino a seguir en términos de adaptación es el enfoque socioformativo de competencias, planteado por Sergio Tobón.
- flexible y fácil de manejar, de tal manera que los docentes y directivos del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica la entiendan y puedan nutrirla de sus experiencias y conocimientos particulares, a través de la evaluación de su ejecución a lo largo del tiempo.
- sencilla pero completa, que reúna los elementos mínimos de un plan de formación, pero que no abrume a los docentes y directivos con terminologías y conceptos que no facilitarían su uso y adaptación y, por el contrario, crearían resistencias para su ejecución.
- que represente un diálogo formal entre la educación y el psicoanálisis a un nivel curricular y de ejecución, así como un paso en la formalización dentro del ámbito académico de una formación en Psicoterapia Psicoanalítica, de ser posible.
- cuyo uso demuestre la eficacia y la necesidad de utilizar diferentes estrategias metodológicas y de valoración, para así salir de modelos tradicionales de enseñanza y evaluación.

Nos parece relevante mencionar que a lo largo de la redacción del presente proyecto de innovación, se ha tomado muy en cuenta el perfil de los docentes del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica, ya que serán ellos los encargados de ejecutar y adaptar a lo largo del tiempo el siguiente proyecto. Desde aquí consideramos pertinente detallar algunos rasgos de los docentes en cuestión, los

cuales reúnen características que, en realidad, pertenecen a la mayoría de docentes del campo del Psicoanálisis en general:

- Los docentes de Psicoanálisis son, en su mayoría, psicoanalistas o psicoterapeutas de orientación psicoanalítica.
- Los docentes de Psicoanálisis no poseen una formación académica en Educación o cuestiones pedagógicas, tales como Planificación Curricular, Didáctica, Gestión de Instituciones Educativas, etc.
- La visión general de la educación por parte de los docentes de Psicoanálisis es tradicional, siendo la dinámica clásica un profesor dictando clase frente a un grupo de alumnos que no necesariamente participa activamente de la experiencia de aprendizaje.
- Las estrategias metodológicas usadas por los docentes de Psicoanálisis son bastante limitadas, ya que tienden a repetir modelos clásicos, tales como la clase magistral, donde la acción está centrada en el docente.
- Las estrategias de valoración usadas por los docentes de Psicoanálisis son bastante limitadas, ya que tienden a repetir modelos clásicos, tales como el examen escrito o el trabajo monográfico, este último sin grandes detalles acerca de su elaboración. Asimismo, no existe un sistema destinado al seguimiento del desarrollo del aprendizaje de los alumnos.
- Los docentes de Psicoanálisis suelen demostrar ciertas resistencias a la introducción de insumos de corte pedagógico, ya que algunos aún persisten en la idea tradicional de que el Psicoanálisis se aprende a través de las supervisiones de casos clínicos, y que la parte académica no representa mayores esfuerzos de mejora.

Es así como a lo largo de la presente propuesta hemos intentado simplificar lo planteado por algunos autores y, especialmente, por Tobón, sin dejar de lado lo más importante de sus fundamentos y, tal como mencionamos anteriormente, tomando en cuenta los elementos mínimos para la formación de competencias, de tal manera que este proyecto sea un elemento amigable a ser usado en la cotidianeidad del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica en cuestión, sin que este represente un insumo ininteligible para los docentes que la ejecutarán.

3.2 Elementos del proyecto de innovación

El presente proyecto de innovación surge desde los insumos con los que originalmente contaba el programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica:

el documento Modelo Educativo y el documento Plan de Estudios. Luego del análisis de dichos documentos, procedimos a diseñar los elementos necesarios para lograr una propuesta basada en competencias.

Los elementos que forman el proyecto de innovación son:

- El perfil del egresado
- El Cartel de Competencias, que incluye indicadores de evaluación
- Metodología sugerida bajo el enfoque socioformativo
- Sistema de valoración sugerido bajo el enfoque socioformativo

3.2.1 *El perfil del egresado*

Tal como mencionamos en la descripción del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica y en el diagnóstico del mismo en la primera parte de este proyecto, el programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica originalmente propuso un perfil del egresado compuesto de 28 rasgos, llamados “competencias” por las directoras. Sin embargo, tales rasgos no corresponden a competencias dentro de ningún enfoque por competencias formal, ya que no reúnen los elementos de una competencia ni están expresados como tales. Asimismo, el desarrollo y la validación de un número de competencias tan elevado a lo largo de tres años, resulta muy difícil de llevar a cabo, sobre todo porque no se desprenden ni capacidades ni indicadores de evaluación, ni es posible ver su conexión con los cursos del documento Plan de Estudios, el cual posee la malla curricular.

Es así como procedimos a analizar y concretar el perfil del egresado para así tener líneas de desarrollo y validación más claras y manejables. El perfil original del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica contenía 28 rasgos, detallados en forma de competencias (véase Anexo 2). Para los propósitos del presente proyecto de innovación, se realizó un análisis de las líneas transversales de dichos rasgos para concluir en la redacción del siguiente perfil. Para tales fines, nos reunimos la directora académica del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica, para concretar los rasgos globales del egresado que ellos como institución esperan.

El perfil del egresado planteado en nuestra propuesta es el siguiente:

1. Usa la teoría psicoanalítica con coherencia epistemológica, analizando la validez de los postulados sobre la base de la investigación y entendiendo cómo las distintas posturas impactan en la técnica de la psicoterapia (teoría de la técnica).
2. Formula un diagnóstico clínico para proponer estrategias de intervención, tomando en cuenta las características del paciente y el modelo complejo de la mente, incluyendo consideraciones éticas en bien del paciente y del terapeuta.
3. Interviene con pacientes con diferentes patologías y grupos de edad para mejorar la salud mental, empleando conceptos teóricos de manera rigurosa y priorizando el cuidado del paciente.
4. Produce conocimiento nuevo a través de la investigación clínica y la reflexión sistemática de su práctica.
5. Aplica el psicoanálisis como herramienta de comprensión e intervención fuera del consultorio, siendo consciente de las limitaciones de este ejercicio.
6. Reflexionan constantemente sobre los aspectos éticos de su actuar, bajo la ética vincular¹⁶.

Desde aquí se desprende el siguiente elemento de nuestro proyecto de innovación, el cartel de competencias, capacidades e indicadores, el cual toma como ejes transversales las competencias 2 y 3 de nuestro nuevo perfil del egresado, por ser los ejes transversales de la mayoría de las formaciones en Psicoterapia Psicoanalítica a nivel nacional e internacional, y porque dichos ejes engloban, a través de sus capacidades e indicadores, las demás competencias planteadas en el nuevo perfil.

3.2.2 *El cartel de competencias*

Uno de los pasos a seguir con respecto al proyecto de innovación propiamente dicho fue construir un cartel de competencias, capacidades e indicadores sobre la base de los rasgos del perfil original del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica y la malla curricular existente (Anexo 3). La intención fue traducir dichos rasgos en competencias, capacidades e indicadores, que cumplieran los lineamientos estructurales de las competencias según el modelo socioformativo planteado por Sergio Tobón.

Observamos que dichos rasgos parecían ser, más que competencias, indicadores de evaluación bastante específicos. Sin embargo, eran demasiados y no

¹⁶ El psicoanálisis, a partir de autores contemporáneos como Bion o Lutenberg, propone que la ética que rige el espacio analítico corresponde a un encuadre interno y externo de la pareja analítica, que permite develar la "verdad vincular". Es decir que pensamientos y sentimientos están transitando en el vínculo transferencia/ contra transferencia a cada momento.

estaban determinadas las áreas de aplicación. A pesar de reconocer ese obstáculo, los rasgos de perfil sirvieron de insumos básicos para construir el cartel, acompañados de expertos del campo, quienes desde su experiencia en la formación de psicoterapeutas de orientación psicoanalítica, colaboraron con nosotros en la delimitación de las competencias, las capacidades y los indicadores, dentro del campo Psicoanalítico. Además, nuestra propuesta de cartel pasó por manos de una experta en Planificación Curricular, quien nos ayudó a delimitar los aspectos pedagógicos de la propuesta y una experta en Psicoanálisis, quien validó la potencial ejecución del Cartel sobre la base de las necesidades profesionales que requiere el terapeuta de orientación psicoanalítica contemporáneo (véase Anexo 5).

La construcción del cartel estuvo basada en los 28 rasgos del perfil original del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica. La intención de adaptar dichos rasgos fue que el proyecto de innovación no fuera del todo ajeno tanto como para las directoras del instituto como para los docentes que ya dictan cursos actualmente. Asimismo, la mayoría de indicadores de evaluación se desprendieron de los diferentes cursos con los que cuenta actualmente el programa privado en cuestión. Asimismo, se respetaron las áreas en las que está dividido el Plan de Estudios, siguiendo la línea de los cursos que se desprenden de ellas. El objetivo de no dejar totalmente de lado la organización del Plan de Estudios fue construir un *punte* entre la idea tradicional de darle toda la importancia a los contenidos y el desarrollo de una formación profesional por competencias.

Además de lo antes mencionado con respecto a los contenidos del Plan de Estudios del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica, la presente propuesta no incluye un Plan de Estudios nuevo por las siguientes razones:

- Un programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica cuenta con un equipo consultivo de expertos en el área del Psicoanálisis Clínico y Aplicado de amplia experiencia en la formación de terapeutas. Dicho equipo, junto con las directoras del programa privado que forma parte de este proyecto, se encuentran al día de los avances dentro de la clínica y de la aplicación del psicoanálisis, lo cual resulta vital a la hora de plantear los conocimientos que debe poseer el terapeuta psicoanalítico contemporáneo.
- Las directoras y el equipo consultivo de la institución que brinda el programa privado fueron los encargados de hacer el Plan Estudios, y continúan siendo los encargados de revisar dicho Plan de Estudios, así como sus contenidos.

- Plantear un nuevo Plan de Estudios hubiera implicado consultar con un grupo de expertos que hubiera terminado siendo el mismo que ya forma parte del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica que forma parte de este proyecto. Es por eso que decidimos adaptar los insumos que ya tenía el instituto a una propuesta que incluyera competencias, metodología y evaluación, esperando que la edición del Plan de Estudios se lleve a cabo a partir de ahora sobre la base de esta propuesta, tomando en cuenta, en primer lugar, las capacidades y habilidades de los alumnos en formación, mas no el contenido de los cursos.

Los cursos que forman parte del Plan de Estudios y que son parte del Cartel de Competencias, Capacidades e Indicadores son los siguientes¹⁷:

CURSOS DEL ÁREA DE TEORÍA

Epistemología y escuelas psicoanalíticas

Este curso desarrolla los aspectos filosóficos que subyacen al Psicoanálisis así como sus distintos desarrollos teóricos y técnicos. En la primera parte del curso se estudian debates filosóficos fundamentales relacionados con la teoría psicoanalítica, tales como la relación cuerpo-mente, la verdad psicoanalítica y su contraste con la verdad filosófica y la verdad científica, y el estatus del Psicoanálisis como hermenéutica o como ciencia. La segunda parte del curso presenta el desarrollo histórico del Psicoanálisis, lo que permite al alumno tener un panorama general de las escuelas psicoanalíticas y los distintos modelos de la mente implícitos en cada una.

Freud

Este curso propone un semestre completo de trabajo académico para profundizar en los conceptos fundantes del Psicoanálisis, a partir de la revisión de los principales textos metapsicológicos de Freud. La discusión de los textos se realizará siguiendo un doble ordenamiento, cronológico y temático, incidiendo especialmente en los momentos de quiebre conceptual en el desarrollo de la teoría psicoanalítica.

Autores post freudianos 1: Escuelas anglosajonas

Pre- requisito: Freud

Este curso presenta la evolución de la teoría psicoanalítica en el mundo anglosajón y sus consecuencias para la técnica psicoterapéutica. En la primera parte se desarrollan

¹⁷ Sumillas extraídas del documento Plan de Estudios (véase Anexo 3)

los aportes teóricos y técnicos de las escuelas del consenso anglosajón (anafreudiana, kleiniana e independiente). El alumno conocerá la evolución de cada una de estas escuelas a partir del análisis de autores clásicos y contemporáneos representativos de cada postura. La segunda parte del curso se ocupa del Psicoanálisis relacional, discutiendo tanto los aportes teóricos como técnicos de esta escuela y presentando sus principales representantes.

Autores post freudianos 2: Escuela francesa y Psicoanálisis latinoamericano

Pre- requisito Freud:

Este curso tiene dos partes. La primera explora las modificaciones teóricas y técnicas del Psicoanálisis clásico en la escuela francesa. Se presenta una síntesis del aporte de Lacan, aunque el énfasis de esta sección está en los aportes de los principales autores franceses post lacanianos y no-lacanianos contemporáneos. La segunda parte del curso se aboca al estudio del Psicoanálisis latinoamericano, en especial los desarrollos en Argentina, Chile, Brasil y Perú.

Psicoanálisis y neurociencias

En este curso se estudia la evolución de la investigación en neurociencias, así como el restablecimiento del diálogo de esta disciplina con lo psicoanalítico y los límites de esa colaboración interdisciplinaria. El curso se inicia con los conceptos propuestos por Freud en el "Proyecto de una Psicología para neurólogos" y continúa analizando la evidencia contemporánea de los conceptos psicoanalíticos, aportada por la investigación en neurociencias. Se hace especial énfasis en los hallazgos referidos a la importancia del vínculo (incluido el vínculo terapéutico) y la plasticidad cerebral.

CURSOS DEL ÁREA DE TÉCNICA

La entrevista psicoanalítica

El curso presenta la teoría de la técnica y la técnica de la entrevista inicial, desde Freud hasta los autores actuales. Se discuten nociones básicas para la comprensión de la primera entrevista, tales como impronta, escucha, neutralidad y abstinencia, en sus concepciones clásicas y contemporáneas. Asimismo, se trabajan otros temas centrales, como son los estilos comunicacionales, el lugar de la impresión diagnóstica en la primera entrevista y el establecimiento de la situación analítica.

Formulación Psicoanalítica de casos

Pre- requisito: La entrevista psicoanalítica

El curso estudia la evaluación diagnóstica como herramienta ordenadora inicial de la complejidad vincular que se despliega en el proceso terapéutico. Se analizan distintas concepciones de la evaluación en la psicoterapia psicoanalítica. Se desarrolla tanto el qué se evalúa (estructura, analizabilidad, vínculo, etc.) como el cómo se evalúa (técnica) en los distintos grupos de edad. El alumno adquiere las herramientas básicas para la formulación de objetivos terapéuticos y profundiza en el debate de este concepto. Las condiciones para realizar derivaciones o interconsultas y el uso de pruebas psicológicas son también discutidas.

Encuadre

Se estudia el encuadre como herramienta fundamental de la comprensión clínica, así como su importancia como holding y continente. El concepto de encuadre es desarrollado en sus distintas aristas, incluyendo las nociones de encuadre interno (en el vínculo), encuadre externo (como prueba de la realidad) y del encuadre como receptor de la parte psicótica de la mente. En términos de la técnica, se trata la relación entre encuadre y alianza terapéutica, haciendo hincapié en el lugar del encuadre en el trabajo con pacientes difíciles.

Transferencia y contratransferencia

Este tema fundamental de la técnica psicoanalítica se presenta desde la perspectiva de su evolución histórica, partiendo del concepto freudiano del amor de transferencia hasta llegar a las perspectivas más actuales. Se estudia la transferencia positiva, la transferencia negativa y el concepto de transferencia total. Se discuten las diferencias en la transferencia según los tipos de pacientes (psicótica, neurótica, perversa). En la segunda parte del curso se profundiza en el concepto de contratransferencia como forma de comunicación del paciente y como resto patológico del terapeuta, enfatizando su importancia en el trabajo con pacientes graves. Por último, se desarrollan los conceptos de identificación proyectiva e introyectiva en el marco de la dinámica transferencia-contratransferencia.

Interpretación y otras intervenciones terapéuticas

El curso presenta distintas estrategias terapéuticas con especial énfasis en la interpretación, desde Freud hasta los autores contemporáneos. Se discuten distintas categorizaciones de la interpretación en el Psicoanálisis clásico y se debate sobre naturaleza de la interpretación en el psicoanálisis actual, incluyendo la interpretación no saturada. Se estudia también el lugar de la interpretación en la edición, la elaboración, el insight, el cambio y la cura. Del mismo modo, se estudian otras intervenciones

terapéuticas tales como señalamientos, confrontaciones, clarificaciones, recapitulaciones, etc., analizando su utilidad terapéutica.

Relación terapéutica

Pre requisito: Transferencia y contratransferencia, Encuadre

Este curso explora lo que sucede entre paciente y terapeuta en la situación analítica, así como el lugar privilegiado del vínculo como herramienta de trabajo en casos con patologías no-neuróticas. Se analizan distintas comprensiones sobre la naturaleza del vínculo analítico, correspondientes a las distintas escuelas contemporáneas. Entre ellas, se presentan los conceptos de intersubjetividad, campo interpersonal y se discute la noción de vínculo terapéutico como diada o como terceridad.

Proceso terapéutico

El curso presenta la importancia y especificidad técnica en los distintos momentos del proceso analítico: Inicio, proceso y terminación. Se presentan distintas concepciones del proceso y su posible desarrollo según organización de la personalidad del paciente, enfatizando la naturaleza única de cada curso analítico. Se distingue la interrupción de la terminación, explorando –además- circunstancias clínicas particulares como retornos y segundos procesos terapéuticos.

Dificultades técnicas

Este curso explorará la teoría de la técnica de distintos tipos de interrupciones del proceso psicoterapéutico, tales como reacción terapéutica negativa, impasse, acting out, enactment y reversión de la perspectiva. Se explorará, con ilustraciones clínicas, los recursos teóricos y técnicos para su identificación y la intervención posible e imposible.

Psicoterapia breve e intervención en crisis

Se presentan los principales conceptos y posturas de estas modificaciones de la técnica, incluyendo sus indicaciones y contraindicaciones. En la primera parte del curso se estudia el concepto de foco y el establecimiento de objetivos limitados. Del mismo modo, se analizan las variaciones técnicas en las distintas etapas del proceso de terapia breve. La segunda parte del curso se inicia con el estudio del concepto de crisis. Se desarrollan diferentes especificaciones de la técnica para la intervención en situaciones de crisis. Finalmente, se desarrolla la noción de crisis del vínculo terapéutico, profundizando en el riesgo suicida, así como en el intento y el acto suicida.

Psicoterapia de grupos

Este curso explora el grupo y su relación con el inconsciente. En la primera parte se presentan distintas variaciones técnicas de la psicoterapia de grupo, desde el grupo de trabajo hasta el análisis grupal. Se presentan los autores más importantes en el desarrollo de la terapia grupal, con especial atención a los aportes de Bion y los post bionianos. La segunda parte del curso es una introducción a las especificaciones de la técnica de trabajo con parejas y familias, en tanto representantes particulares del trabajo con grupos.

Ética y Psicoanálisis

Desde Freud, la ética es central en el vínculo terapéutico. Este curso plantea el tema del Psicoanálisis y la búsqueda de la verdad y, al mismo tiempo, aborda los aspectos éticos y legales de la práctica de la psicoterapia psicoanalítica. Dichos aspectos incluyen el cuidado de los aspectos éticos en la relación terapéutica, tales como la abstinencia, la neutralidad, la confidencialidad, el consentimiento informado, la competencia, las apariciones públicas y el uso de medios virtuales de comunicación, entre otros.

Investigación en psicoterapia

Este curso presenta las principales discusiones -entre diferentes posturas epistemológicas- sobre los paradigmas de la investigación en Psicoanálisis, incluyendo la diferencia entre investigación clínica y otros tipos de investigación. El alumno desarrolla las herramientas básicas para la formulación de un problema y la realización de una investigación clínica.

CURSOS DEL ÁREA DE PSICOANÁLISIS APLICADO

El Psicoanálisis y la sociedad

El curso brinda una introducción al concepto de Psicoanálisis aplicado. Se presenta el debate sobre la aplicación del Psicoanálisis más allá del consultorio, en tanto herramienta de comprensión y en tanto herramienta de intervención. La contribución del Psicoanálisis a distintos problemas de nuestra vida social y cultural es discutida desde la propuesta original de Freud hasta los aportes de los autores contemporáneos.

El Psicoanálisis y la educación

Pre- requisito: El Psicoanálisis y la sociedad

Se aborda este tema fundamental para el Psicoanálisis aplicado discutiendo los aportes teóricos de Freud y los post freudianos, hasta los autores contemporáneos. Se explora la noción de la escuela como espacio vincular, así como su lugar en la evolución de la

mente de niños y adolescentes. Entre los aportes del Psicoanálisis a la educación se presentan la relación de la cognición con otros aspectos del desarrollo mental, las distintas aristas de la relación profesor-alumno, las dinámicas grupales al interior del aula, la relación con la autoridad en la escuela, los conflictos al interior de la institución educativa y el rol de la Educación en nuestra sociedad.

El Psicoanálisis, el Arte y la cultura

Pre- requisito: El Psicoanálisis y la sociedad

Este curso tiene dos partes. La primera presenta la aplicación del Psicoanálisis al Arte en sus distintas manifestaciones y lenguajes expresivos (danza, artes plásticas, literatura, teatro, medios electrónicos, grafiti, entre otros). Se estudia el arte como herramienta de simbolización de conflictos y paradojas en la cultura y también la relación entre el proceso creativo y la sublimación. Finalmente se discute la utilización del arte como herramienta terapéutica. En la segunda parte del curso se estudian los aportes psicoanalíticos a la comprensión de los aspectos inconscientes que subyacen a los fenómenos culturales, desde la cultural global hasta las subculturas locales. Se explora el tema de la diversidad cultural en el Perú, en relación a conceptos tales como fragmentación, negación, sincretismo e integración.

El Psicoanálisis y la salud

Pre- requisito: El Psicoanálisis y la sociedad

Este curso analiza –desde una perspectiva psicoanalítica- los temas relacionados a la salud física de las personas y a los procesos involucrados en su cuidado. En tal sentido, se discute la noción de salud y su relación con la historia, la cultura y el medio ambiente. Se analizan también distintas prácticas médicas, incluyendo los aspectos vinculares conscientes e inconscientes que subyacen a ellas. Se discute el enfoque de salud pública en nuestro país y su relación con las necesidades totales de los pacientes. Finalmente, se exploran los vínculos grupales en las instituciones médicas, incluyendo los conflictos inherentes a la tarea de los trabajadores de la salud.

El Psicoanálisis y la política

Pre- requisito: El Psicoanálisis y la sociedad

El curso desarrolla los aportes del Psicoanálisis a la comprensión de los fenómenos políticos, principalmente en el Perú. Se presta especial atención al concepto de poder en sus raíces inconscientes, al fenómeno de la corrupción y su relación con los aspectos psicopatológicos de psicopatía primaria y secundaria, así como a los temas de desigualdad, discriminación, violencia social y destrucción del medio ambiente.

Finalmente, se estudian los procesos mentales que sostienen el ejercicio de la ciudadanía. Del mismo modo, se presentan aspectos técnicos de intervenciones en la comunidad, y el alumno adquiere herramientas para el análisis de la coyuntura política internacional y nacional.

CURSOS DEL ÁREA DE PSICOPATOLOGÍA

Psicopatología 1: Fundamentos de la psicopatología psicoanalítica

El curso aborda la salud mental desde el Psicoanálisis, analizando los conceptos de normalidad y patología desde lo histórico, lo social y lo cultural. Asimismo, presenta distintas perspectivas de la organización de la psicopatología, referidas tanto a la organización de la personalidad como a los trastornos mentales. Se introduce el Psychoanalytic Diagnostic Manual (PDM) y su relación con las clasificaciones más generales de trastornos mentales, tales como el DSM (Diagnostic and statistical manual of mental disorders) y la CIE (Clasificación internacional de enfermedades), en sus versiones vigentes. Finalmente, se discute la noción de complejidad en los modelos de la mente del Psicoanálisis contemporáneo. Este debate se centra en la coexistencia de distintos aspectos psicopatológicos constitutivos de la mente, a develarse en el vínculo analítico, de modo único con cada paciente.

Psicopatología 2: Trastornos de ansiedad y trastornos del estado de ánimo

Pre- requisito: Psicopatología 1: Fundamentos de la psicopatología psicoanalítica

Este curso desarrolla la comprensión de dos categorías psicopatológicas. En la primera parte, se estudian los principales trastornos de ansiedad: Pánico, fobias y trastorno obsesivo compulsivo. La segunda parte se centra en los trastornos del estado de ánimo: Depresión, manía y bipolaridad. Se estudian estas patologías tanto en sus manifestaciones caracterológicas como sintomatológicas, en sus distintas expresiones a nivel neurótico, limítrofe y psicótico. Se presenta la dinámica y la etiología desde la perspectiva clásica freudiana hasta los autores contemporáneos, así como algunas estrategias de intervención.

Psicopatología 3: Trastornos del control de impulsos, trastornos alimentarios y adicciones

Pre- requisito: Psicopatología 1: Fundamentos de la psicopatología psicoanalítica

Este curso estudia tres categorías psicopatológicas: los trastornos del control de impulsos, los trastornos alimentarios y las adicciones. Se revisa la manifestación de estos trastornos en distintos niveles de organización, enfatizando sus puntos de

coincidencia. Se profundiza la comprensión de los procesos inconscientes que subyacen a estas patologías, incluyendo el concepto de creatividad negativa, entre otros. Se reflexiona acerca de las distintas teorías sobre su dinámica y etiología desde la perspectiva de los principales autores contemporáneos y se debaten aspectos de la intervención.

Psicopatología 4: Trastornos de la personalidad

Pre- requisito: Psicopatología 1. Fundamentos de la psicopatología psicoanalítica

El curso aborda la noción de normalidad y patología de la personalidad, de acuerdo al PDM, y lo contrasta con otras acepciones del Psicoanálisis. Asimismo, se presentan los principales trastornos de la personalidad: esquizoide, histriónico, narcisista, antisocial, limítrofe, sadomasoquista y disociativo. Se discute la dinámica y etiología de estos trastornos, desde la perspectiva de los principales autores contemporáneos, así como algunas tendencias actuales en el tratamiento de pacientes con desórdenes de la personalidad.

Psicopatología 5: Psicosis y trastornos de la adaptación

Pre- requisito: Psicopatología 1. Fundamentos de la psicopatología psicoanalítica

Este curso ofrece una revisión de la psicosis como parte de la organización de la personalidad y como trastorno mental. Se presenta la comprensión dinámica y la etiología de la psicosis desde la perspectiva clásica freudiana hasta los autores contemporáneos, prestando especial atención a los aportes de Bion. A partir de ello se discuten las particularidades de la terapia psicoanalítica con pacientes psicóticos. La segunda parte del curso estudia los trastornos de la adaptación, especialmente el estrés agudo y estrés post traumático. En esta sección el alumno profundiza en la noción de trauma psíquico y en las estrategias de intervención en situaciones vitales de crisis y trauma.

Psicopatología 6: Trastornos psicossomáticos y trastornos sexuales

Pre- requisito: Psicopatología 1. Fundamentos de la psicopatología psicoanalítica

El curso aborda dos temas. En la primera parte, se desarrolla la noción de lo psicossomático, tanto en sus manifestaciones clínicas como en el funcionamiento de la personalidad. Se profundiza en el debate sobre la relación mente-cuerpo y las expresiones que desbordan o que no llegan a acceder al pensamiento. En la segunda parte se hace una breve presentación de los trastornos sexuales como síntoma y de las perversiones como organizaciones. En ambos casos, se discute la etiología y la dinámica de estos trastornos desde distintas perspectivas teóricas, desde Freud hasta

los autores contemporáneos, así como los aportes más recientes sobre el tratamiento de estos pacientes.

CURSOS DEL ÁREA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

Desarrollo temprano

El curso aborda las nociones centrales del Desarrollo Temprano incorporando distintas posturas, desde Klein hasta los principales autores contemporáneos. Se discuten diferentes formas de concebir la evolución de la mente, desde el clásico desarrollo lineal hasta los modelos de desarrollo complejo vigentes en la actualidad. Además, se reflexiona acerca de lo genético, lo congénito, lo transgeneracional, lo vincular-familiar y lo vincular-histórico/cultural en esta etapa de la vida. Del mismo modo, se enfatiza la importancia del desarrollo temprano en la comprensión clínica y la construcción de teoría. Esta discusión tiene su complemento experiencial en el curso de Observación de infantes.

Psicoterapia de niños

Pre-requisitos: Desarrollo temprano, Evaluación inicial del paciente

Se estudian las nociones teóricas y técnicas fundamentales de la psicoterapia psicoanalítica con niños. El curso profundiza en los aspectos centrales del proceso psicoterapéutico y se aproxima a las particularidades de la terapia de juego, así como sus particularidades según las etapas del desarrollo infantil. Asimismo, se discuten las complejidades de la transferencia y contratransferencia en el trabajo con niños, así como de los aspectos técnicos en el trabajo con los padres.

Psicoterapia de adolescentes

Pre-requisitos: Desarrollo temprano, Evaluación inicial del paciente

El curso presenta los aspectos teóricos y técnicos más importantes para la psicoterapia psicoanalítica con adolescentes. En este sentido, se discuten las variantes técnicas – desde distintos autores- así como las dificultades más frecuentes en el trabajo con este grupo etario. La discusión incluye el lugar de la cultura adolescente contemporánea en el establecimiento del encuadre y la alianza terapéutica, además de la incorporación de conceptos y lenguajes necesarios para la comprensión terapéutica. Por último, se plantea la específica complejidad del trabajo con los padres cuando este se indica.

Edipo, latencia y adolescencia

Este curso revisa los conceptos teóricos que definen los diferentes estadios del desarrollo psicosexual y el debate contemporáneo, a la luz de los nuevos modelos psicoanalíticos. Se discuten los temas fundantes de la evolución de la mente en estas etapas: El paso de diada a terceridad; Edipo negativo y positivo; el súper yo secundario; la identidad de género y la evolución de la sexualidad. Se reflexiona –además- acerca de la relevancia de los cambios culturales de las últimas décadas en el desarrollo mental en estas etapas.

Psicopatología de niños y adolescentes

Pre-requisitos: Psicopatología 1. Fundamentos de la psicopatología psicoanalítica, Evaluación inicial del paciente

El curso presenta los conceptos fundamentales de la psicopatología de niños y de adolescentes, tomando en cuenta la especificidad de cada periodo evolutivo sin obviar la coexistencia de aspectos no resueltos en el desarrollo previo. Se distingue entre normalidad y patología en estas etapas de la vida desde el Psychoanalytic diagnostic manual (PDM) y otras clasificaciones. Del mismo modo, el curso revisa las patologías más observadas en la clínica actual, profundizando en su dinámica y etiología desde la perspectiva de los autores contemporáneos, así como en los elementos técnicos a tomar en cuenta para su abordaje.

CURSOS DEL ÁREA DE INVESTIGACIÓN CLÍNICA

Observación de infantes

El curso se aproxima al infante, a sus vínculos más cercanos y al impacto de los mismos en su mente. La propuesta metodológica implica acercarse a dicho conocimiento mediante la observación directa de un bebé mientras se desarrolla, en el marco de la relación privilegiada con su cuidador primario y de un determinado contexto cultural, a lo largo de su primer año de vida. Esta oportunidad privilegiada permite al estudiante desarrollar y afinar sus herramientas teóricas y técnicas para el trabajo clínico.

Supervisión clínica y aplicada

En el espacio de supervisión el alumno desarrolla la capacidad de utilizar el Psicoanálisis como herramienta de investigación y de intervención, tanto dentro como fuera del consultorio. La primera parte del semestre se centra en la supervisión de casos clínicos, mientras que en la segunda se presentan casos no clínicos (procedentes de la Educación, la Salud, la Política, el Arte, la Cultura y la Sociedad en general) y se trabaja

con el Psicoanálisis aplicado. El curso se desarrolla durante cuatro semestres consecutivos entre el segundo y el tercer año de formación.

El siguiente cartel contempla las definiciones planteadas por Sergio Tobón respecto a qué es una capacidad y un indicador de logro. La definición de “competencias” desde el punto de visto de Tobón y desde el punto de vista de otros autores ha sido expresada en el Capítulo II (Marco Teórico) del presente proyecto de innovación.

Tobón describe una “capacidad” como “desempeños cognitivos, afectivos y/o psicomotrices generales, a partir del desarrollo de aptitudes. Se aplican en procesos compuesto de actividades” (Tobón 2013: 106). Por otro lado, los indicadores son “... comportamientos manifiestos, señales, pistas, rasgos o conjuntos de rasgos observables de la actuación humana, que gracias a una argumentación teórica bien fundamentada, permiten afirmar que aquello previsto se ha alcanzado” (Tobón 2013, 110). Dentro del enfoque socioformativo, estos equivalen a “indicadores de logro”.

A continuación, presentamos nuestra propuesta de cartel de competencias:



CARTEL DE CAPACIDADES E INDICADORES - COMPETENCIA: FÓRMULA

Formula un diagnóstico clínico para proponer estrategias de intervención, tomando en cuenta las características del paciente y el modelo complejo de la mente, incluyendo consideraciones éticas en bien del paciente y del terapeuta.

Cursos actuales de la Malla Curricular que se ajustan a las competencias planteadas



| Área | Capacidades | Indicadores |
|---------|---|--|
| TEORÍA | Utiliza los distintos modelos teóricos psicoanalíticos para realizar una descripción de la dinámica y la etiología de la personalidad del paciente, sistematizando la información para llegar a una fundamentación clara de sus respuestas. | Discrimina teorías psicoanalíticas en función a su origen, describiendo sus características o principales fundamentos. |
| | | Jerarquiza hechos lógicos y cronológicamente, explicando así el origen de las diferentes teorías psicoanalíticas |
| | | Identifica las implicancias de las diferencias epistemológicas entre las distintas escuelas teóricas psicoanalíticas para la formulación de un diagnóstico. |
| | | Compara teorías, resaltando las características en común y/o diferencias, llegando a conclusiones que contribuyan a la elaboración de un diagnóstico clínico |
| | | Utiliza distintos modelos teóricos para realizar una descripción de la dinámica y una explicación etiológica de la personalidad del paciente. |
| | | Analiza la validez de su propio discurso, cuestionando sus decisiones y contrastándolo con fuentes teóricas |
| | | Cuestiona la validez de los supuestos teóricos que subyacen a sus formulaciones diagnósticas para llegar a un diagnóstico más acertado. |
| TÉCNICA | Conduce entrevistas psicoanalíticas, haciendo uso de la neutralidad y la abstinencia para instalar el campo analítico. | Comprende la importancia de la neutralidad y la abstinencia como actitud central en un encuentro psicoanalítico, identificando los aspectos centrales de la técnica de primera entrevista. |
| | | Identifica los elementos vinculares de los primeros encuentros analíticos, destinados a determinar el futuro de la relación analítica, reconociéndolos en el material cínico. |
| | | Reconoce el rol del terapeuta en la instauración del vínculo psicoanalítico, identificando la importancia de sus intervenciones al inicio del análisis. |
| | | Identifica sus propias reacciones contratransferenciales para así llegar a una comprensión más profunda del discurso del paciente y lo que sucede en el espacio analítico. |
| | | Analiza los elementos transferenciales del paciente, reconociéndolos como una forma de comunicación del paciente. |
| | | Lleva a cabo una evaluación inicial del paciente que le permita tanto la |

Epistemología y escuelas psicoanalíticas

Autores post freudianos 1 & 2

Freud

Psicoanálisis y neurociencias

La entrevista psicoanalítica

Encuadre

Dificultades técnicas

Proceso terapéutico

Formulación psicoanalítica de casos

Ética y Psicoanálisis

Transferencia y contra transferencia

Interpretación y otras intervenciones

| | | |
|------------------------|--|--|
| | comprensión del caso como la instalación del proceso analítico. | <p>terapeuta, identificando las respuestas transferenciales del paciente y la contratransferencia que evoca.</p> <p>Realiza una formulación psicodinámica a partir de un material, estableciendo hipótesis referidas a la dinámica y la etiología de la patología del paciente del caso.</p> <p>Revisa permanente sus formulaciones diagnósticas, siendo capaz de cuestionar sus elecciones así como de recibir retroalimentación de sus pares y/o supervisores</p> <p>Analiza la validez de su propio discurso, cuestionando sus decisiones y contrastándolo con fuentes teóricas y técnicas así como discutiéndolos con colegas y/o supervisores</p> |
| PSICOANÁLISIS APLICADO | Usa conceptos psicoanalíticos para el análisis de un problema no clínico, estableciendo los límites de este ejercicio y sus diferencias con la práctica clínica. | Analiza un problema educativo/de salud/producción artística/político y/o organizacional usando conceptos psicoanalíticos, identificando los aspectos inconscientes y vinculares que subyacen al asunto. |
| NIÑOS Y ADOLESCENTES | Analiza el impacto del desarrollo temprano en la mente del adulto normal y patológica, identificando los aspectos que subyacen a los diferentes niveles de gravedad y personalidades de cada paciente. | <p>Explica los procesos evolutivos de infantes, niños y adolescentes, describiendo las características de cada etapa.</p> <p>Analiza el impacto del desarrollo temprano en la mente del adulto normal y patológica, reconociendo los aspectos que subyacen a dicho impacto.</p> <p>Analiza el impacto de la niñez y de la adolescencia en la mente del adulto normal y patológica, reconociendo los aspectos que subyacen a dicho impacto.</p> <p>Realiza un diagnóstico completo y complejo de un niño, describiendo la dinámica inconsciente vincular y explicando la etiología de sus dificultades</p> <p>Realiza un diagnóstico completo y complejo de un adolescente, describiendo la dinámica inconsciente vincular y explicando la etiología de sus dificultades.</p> |
| PSICOPATOLOGÍA | Identifica los distintos niveles de gravedad de los trastornos de personalidad, describiendo la personalidad del paciente, así como la dinámica y la etiología de dicha alteración mental | <p>Utiliza el PDM como herramienta de referencia para realizar un diagnóstico, siendo consciente de sus diferencias con otras clasificaciones de trastornos mentales.</p> <p>Identifica el nivel de gravedad (neurótico / límite / psicótico) de un trastorno de personalidad, usando el PDM.</p> <p>Identifica los trastornos mentales del eje S usando el PDM (trastornos de ansiedad y trastornos del estado de ánimo), describiendo sus principales características</p> <p>Describe la personalidad de un paciente según su nivel de gravedad, fundamentando sus ideas con</p> |

| |
|---|
| Psicoterapia breve e intervención en crisis |
| Relación terapéutica |
| Psicofarmacología |
| Gestión de la práctica psicoanalítica |
| Psicoterapia de grupos |
| Investigación en psicoterapia |

| |
|---|
| Psicoanálisis y sociedad, Psicoanálisis y educación, Psicoanálisis y salud, Psicoanálisis y Arte, Psicoanálisis y política, Psicoanálisis organizaciones |
|---|

| |
|---------------------|
| Desarrollo temprano |
| Edipo y latencia |

| |
|--------------|
| Adolescencia |
|--------------|

| |
|---|
| Psicopatología infantil, Psicopatología en la adolescencia |
|---|

| |
|---|
| Psicoterapia de niños y Psicoterapia de adolescentes |
|---|

| |
|----------------------------------|
| Fundamentos de la psicopatología |
|----------------------------------|

| |
|--|
| Trastornos de ansiedad y trastornos del estado de ánimo |
|--|

| |
|--|
| Trastornos del control de impulsos, trastornos alimentarios y adicciones |
|--|

| | | | |
|--------------------------|---|--|--|
| | | <p>referencias lógicas y coherentes según el paciente.</p> <p>Identifica los trastornos mentales del eje S usando el PDM (trastornos del control de impulsos, alimentarios y adicciones), describiendo sus principales características.</p> <p>Establece el tipo de alteración de personalidad el paciente (eje P), reconociendo sus principales características</p> <p>Analiza las limitaciones de un diagnóstico categorial así como sus posibles implicancias, para la vida del paciente y la escucha analítica del terapeuta.</p> <p>Identifica los trastornos mentales del eje S usando el PDM (Psicosis y trastornos de la adaptación/trastornos psicossomáticos y trastornos sexuales), describiendo sus principales características.</p> <p>Explica la dinámica y la etiología de las alteraciones mentales de un determinado paciente, reconociendo las características particulares y su especial complejidad.</p> | <p>Trastornos de la personalidad</p> <p>Psicosis y trastornos de la adaptación</p> <p>Trastornos psicossomáticos y trastornos sexuales</p> |
| APLICACIÓN DE LA TÉCNICA | Utiliza el análisis de procesos vinculares para entender el mundo interno del paciente y así elaborar estrategias de intervención adecuadas. | <p>Registra los afectos y emociones que se despliegan en el contacto con la mente primitiva de un bebé.</p> <p>Escucha analíticamente el discurso del paciente, manteniendo una atención libre flotante, sosteniendo la incertidumbre y sin apresurarse a comprender.</p> | Observación de infantes 1 & 2 |
| | Es capaz de reconocer sus propios afectos y limitaciones ante distintos tipos de pacientes y/o situaciones, profundizando en los sucesos y planteando soluciones. | Contiene sus respuestas emocionales, absteniéndose de participar activamente de la situación | Supervisión clínica y aplicada 1, 2, 3, 4 |
| | | Mantiene permanentemente la posición de observador, relacionando sus propias respuestas afectivas con sus decisiones | |
| | | Utiliza el análisis de los procesos vinculares entre el terapeuta y el paciente para comprender el mundo interno del paciente | |
| | Propone ideas originales o novedosas dentro de la teoría/técnica psicoanalítica, utilizando sólidas fuentes de consulta y expresando sus ideas a través de un discurso académico propicio y coherente | | |

CARTEL DE CAPACIDADES E INDICADORES - COMPETENCIA: INTERVIENE

Interviene con pacientes con diferentes patologías y grupos de edad para mejorar la salud mental, empleando conceptos teóricos de manera rigurosa y priorizando el cuidado del paciente.

| Área | Capacidades | Indicadores |
|---------|---|--|
| TEORÍA | Justifica sus elecciones técnicas a partir de la teoría de la técnica y las características o necesidades del caso, utilizando enfoques que fundamenten sus elecciones. | Identifica las bases teóricas de las diferentes estrategias de intervención en psicoterapia psicoanalítica, describiéndolas según sus características y/o escuelas de desarrollo. |
| | | Explica sus elecciones técnicas a partir de la teoría de la técnica y las características o necesidades del caso, justificándolas de manera precisa y detallada |
| | | Sustenta la eficacia de la psicoterapia psicoanalítica como una herramienta de comprensión y de tratamiento de las alteraciones mentales, utilizando elementos técnicos que respalden sus explicaciones. |
| | | Discrimina aspectos técnicos según las diferentes teorías psicoanalíticas en función a su origen, describiendo sus características o principales fundamentos. |
| TÉCNICA | Conduce procesos psicoterapéuticos, instrumentalizando la comprensión del vínculo analítico al interior de cada sesión para determinar las estrategias de intervención adecuadas. | Compara teorías, resaltando las características comunes y/o diferencias, llegando a conclusiones que contribuyan a la elaboración de estrategias de intervención |
| | | Reconoce la importancia de los elementos del encuadre y su instauración, fundamentando sus variantes dependiendo del nivel de gravedad de la patología del paciente |
| | | Analiza los procesos que se despliegan en el vínculo terapéutico, especialmente la transferencia y la contratransferencia, para entender y formular intervenciones |
| | | Plantea estrategias para la terminación de un proceso terapéutico, identificando el timing correcto y las particularidades del vínculo |
| | | Identifica complicaciones en procesos terapéuticos, planteando estrategias para su resolución y la preservación del espacio terapéutico |
| | | Comprende los fundamentos de la psicoterapia breve, la intervención en crisis y la psicoterapia de grupos, describiendo sus principales características. |
| | | Analiza las implicancias éticas de sus decisiones técnicas, priorizando el bienestar del paciente |
| | | |

Cursos actuales de la Malla Curricular que se ajustan a las competencias planteadas



- La entrevista psicoanalítica
- Encuadre
- Dificultades técnicas
- Proceso terapéutico
- Formulación psicoanalítica de casos
- Ética y Psicoanálisis
- Transferencia y contra transferencia
- Interpretación y otras intervenciones
- Psicoterapia breve e intervención en crisis
- Relación terapéutica
- Psicofarmacología
- Gestión de la práctica psicoanalítica
- Psicoterapia de grupos
- Investigación en psicoterapia

| | | |
|--|--|--|
| PSICOANÁLISIS APLICADO | Usa conceptos psicoanalíticos para el análisis de un problema no clínico, estableciendo los límites de esta práctica y sus diferencias con la práctica clínica. | Propone estrategias de intervención a partir del análisis exhaustivo del asunto, de manera ética y reconociendo los límites entre la práctica clínica y aplicada. |
| NIÑOS Y ADOLESCENTES | Formula estrategias de intervención con niños y adolescentes, justificando sus decisiones según aspectos evolutivos y la comprensión dinámica del paciente y su entorno | Plantea estrategias para el trabajo con padres dentro de un proceso terapéutico. |
| | | Reconoce las particularidades en el establecimiento de la alianza de trabajo con niños o adolescentes, a través del análisis de casos. |
| | | Formula objetivos y técnicas de intervención pertinentes en un material clínico de acuerdo a la formulación psicodinámica del caso. |
| PSICOPATOLOGÍA | Determina las estrategias de intervención a ser usados con pacientes de distintos niveles de gravedad y distintas personalidades, según sea el caso, discriminando claramente las características del mismo. | Selecciona herramientas de intervención adecuadas según el diagnóstico del paciente, fundamentando su elección |
| | | Reconoce las herramientas de intervención con pacientes neuróticos, aplicándolas según sea el caso y fundamentando su elección |
| | | Reconoce las herramientas de intervención con pacientes graves, aplicándolas según sea el caso y fundamentando su elección |
| APLICACIÓN DE LA TÉCNICA | Utiliza el análisis de procesos vinculares para entender el mundo interno del paciente y así elaborar estrategias de intervención adecuadas. | Escucha analíticamente el discurso del paciente, manteniendo una atención libre flotante, sosteniendo la incertidumbre y sin apresurarse a comprender. |
| | | Realiza interpretaciones para traer a la consciencia aspectos desconocidos por el paciente y facilitar la elaboración de conflictos inconscientes |
| | Es capaz de reconocer sus propios afectos y limitaciones ante distintos tipos de pacientes y/o situaciones, profundizando en los sucesos y planteando soluciones. | Realiza intervenciones no interpretativas pertinentes según las características del paciente y el timing del proceso terapéutico, para desarrollar insight y ampliar las funciones y/oicas |
| Contiene sus respuestas emocionales, absteniéndose de participar activamente de la situación | | |
| Se observa permanente en la posición de observador, relacionando sus propias respuestas afectivas con sus decisiones | | |
| | Utiliza el análisis de los procesos vinculares entre el terapeuta y el paciente para comprender el mundo interno del paciente | |

Psicoanálisis y sociedad,
Psicoanálisis y educación,
Psicoanálisis y salud,
Psicoanálisis y Arte,
Psicoanálisis y política,
Psicoanálisis organizaciones

Psicoterapia de niños y
Psicoterapia de adolescentes

Trastornos de ansiedad y
trastornos del estado de ánimo

Trastornos del control de
impulsos, trastornos
alimentarios y adicciones

Trastornos de la personalidad

Psicosis y trastornos de la
adaptación

Trastornos psicossomáticos y
trastornos sexuales

Observación de infantes 1 & 2

Supervisión clínica y aplicada 1,
2, 3, 4

a) Características del cartel

El cartel de capacidades e indicadores presenta las siguientes características:

- Posee dos competencias transversales, características de casi todas las formaciones en Psicoterapia Psicoanalítica: “Fórmula un diagnóstico...” e “Interviene...”, que además se desprenden del nuevo perfil del egresado.
- Posee el resto de competencias del perfil, expresadas en capacidades e indicadores, para que uso sea más práctico y sea un cartel integrado y más flexible.
- Integra las áreas planteadas en el Plan de Estudios para seguir la secuencia lógica diseñada por las directoras y el equipo consultivo y así facilitar su uso. Esto son: Teoría, Técnica, Psicoanálisis Aplicado, Niños y Adolescentes, Psicopatología y Aplicación de la técnica.
- Integra los cursos que actualmente se dictan en el programa privado con el fin de iniciar el camino hacia un proceso de aprendizaje medible y observable, con lineamientos claros, sobre la base de lo que ya se estudia.
- Pretende ser el primer paso para adaptar el Plan de Estudios actual a una mejora, según los resultados del proceso de aprendizaje que plantea el cartel.

b) Relación entre perfil y cartel

Tal como mencionamos dentro de las características del cartel de capacidades e indicadores, las competencias del nuevo perfil se encuentran todas dentro del cartel pero de diferente forma. Se eligieron dos competencias transversales y visibles tal cual están descritas como los ejes de la propuesta. Dichas competencias son:

Formula un diagnóstico clínico para proponer estrategias de intervención, tomando en cuenta las características del paciente y el modelo complejo de la mente, incluyendo consideraciones éticas en bien del paciente y del terapeuta.

Interviene con pacientes con diferentes patologías y grupos de edad para mejorar la salud mental, empleando conceptos teóricos de manera rigurosa y priorizando el cuidado del paciente.

Dichas competencias son centrales en la formación de terapeutas de psicoterapia psicoanalítica dado que se espera que se desarrollen profesionalmente dentro del ámbito clínico. Es por eso que se tomaron como ejes centrales del cartel. Las demás competencias del cartel se desarrollarán pero con fines prácticos, que tienen que ver con la extensión del cartel y su complejidad. Se integraron al cartel en forma de capacidades e indicadores. Es así como:

- ❖ La competencia *Usa la teoría psicoanalítica con coherencia epistemológica, analizando la validez de los postulados sobre la base de la investigación y entendiendo cómo las distintas posturas impactan en la técnica de la psicoterapia (teoría de la técnica)* se verá plasmada en el desarrollo de capacidades tales como “Utiliza los distintos modelos teóricos psicoanalíticos para realizar una descripción de la dinámica y la etiología de la personalidad del paciente, sistematizando la información para llegar a una fundamentación clara de sus respuestas” y de todos los indicadores que se desprenden de ella; o de capacidades como “Usa conceptos psicoanalíticos para el análisis de un problema no clínico, estableciendo los límites de este ejercicio y sus diferencias con la práctica clínica”. Es decir, la mayoría de capacidades e indicadores que integran los cursos de teoría y teoría de la técnica están destinadas al desarrollo de esta competencia. Asimismo, refuerzan el desarrollo de esta competencia las capacidades y los indicadores que integran cursos de Psicoanálisis Aplicado y Psicopatología, espacios donde el alumno aprenderá a hacer un uso consciente y profesional de la teoría.
- ❖ La competencia *Produce conocimiento nuevo a través de la investigación clínica y la reflexión sistemática de su práctica* se llevará a cabo a través del desarrollo de las capacidades e indicadores del área de Aplicación de la Técnica, cuyos espacios están destinados a la continua reflexión de parte de los alumnos de su propia práctica, acompañados por un supervisor, donde deberá haber productos escritos como resultado de la reflexión de su práctica. Además, la institución que brinda el programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica cuenta con proyectos institucionales de difusión del conocimiento, donde sus alumnos son los principales protagonistas, tales como la revista Puerta Abierta, cuya primera edición fue publicada el año pasado (2016) y cuyos artículos fueron escritos, en su mayoría, por los alumnos del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica, a través de los cuales contaron sus experiencias dentro de la clínica y del ámbito aplicado.

- ❖ La competencia *Aplica el psicoanálisis como herramienta de comprensión e intervención fuera del consultorio, siendo consciente de las limitaciones de este ejercicio y teniendo muy clara la diferencia entre psicoanálisis clínico y aplicado* se ve desarrollada a través de las capacidades e indicadores relacionados al área de Psicoanálisis Aplicado y sus cursos, llevados a lo largo de la formación. Asimismo, las habilidades adquiridas en estos espacios se ven aplicadas en el Seminario de Supervisión Aplicada, el cual se lleva desde el segundo año de formación. En este espacio el alumno deberá plantear un caso de Psicoanálisis Aplicado (no clínico) que puede ser social, cultural, laboral, etc., y analizar junto con un supervisor qué puede estar pasando en determinadas situaciones y plantear alternativas de solución, desde una aplicación del Psicoanálisis fuera del consultorio.
- ❖ La competencia *Reflexiona constantemente sobre los aspectos éticos de su actuar, bajo la ética vincular* se ve expresada en el desarrollo de las habilidades relacionadas a todo lo que refiere a Aplicación de la técnica, ya que esta área plantea espacios de reflexión y de retroalimentación de parte de un supervisor, donde el alumno se verá confrontado con su práctica para así plantear aspectos de mejora.

Es así como nuestra propuesta de cartel reúne todas las competencias del nuevo perfil del egresado, cuyas habilidades se desarrollarán a lo largo de tres años de formación, divididos en seis semestres de formación.

c) Duración de la formación de competencias:

Las competencias planteadas se desarrollarán a lo largo de los tres años de formación que brinda el programa de formación en Psicoterapia Psicoanalítica. Los cursos expresados en su Plan de Estudios¹⁸ están divididos en tres años de dos semestres cada uno. La mayoría de cursos duran 20 clases, pero algunos son de solo 10 clases. El número de clases está determinado por la complejidad del contenido.

Por motivos prácticos, se han respetado los tiempos planteados inicialmente por el programa de formación en Psicoterapia Psicoanalítica. Las clases se imparten dos veces a la semana y duran una hora y quince minutos cada una. Se espera que durante la ejecución de la propuesta el horario y/o la duración de las clases se ajusten según los

¹⁸ El documento Plan de Estudios posee la Malla Curricular por semestres y años. Corresponde al Anexo X de esta propuesta.

requerimientos que se vayan viendo en el proceso de aprendizaje, y a través de la medición idónea y oportuna de las habilidades a ser desarrolladas.

3.2.3 Metodología sugerida bajo el enfoque socioformativo

Para lograr la formación de personas desde un enfoque por competencias es importante considerar estrategias metodológicas que promuevan espacios idóneos para el desarrollo de las mismas. Asimismo, resulta vital retirar la mirada sobre el docente y virarla hacia el alumno, siendo él el protagonista de su propio aprendizaje.

Tal como mencionamos anteriormente, la enseñanza tradicional ha sido la más usada dentro de las formaciones en Psicoanálisis en general, así como un número bastante limitado de estrategias metodológicas. Nuestra intención al proponer estrategias metodológicas apropiadas para el desarrollo de competencias pretende introducir algunas estrategias e instrumentos nuevos para los docentes del Psicoanálisis pero que no representen algo inmensamente complejo de aplicar. Una vez más recalcamos nuestro especial interés en proponer cuestiones prácticas y simples pero completas y eficaces para que sean un puente entre la situación actual de la educación en Psicoanálisis de corte tradicional y el desarrollo de una formación desde el enfoque por competencias. Al mismo tiempo, pretendemos introducir estrategias que colaboren en establecer conflictos cognitivos importantes en los candidatos a futuros psicoterapeutas, de tal manera que su manejo teórico al momento de tomar decisiones en el consultorio y fuera de él, represente una ayuda justificada e idónea y nutra sus decisiones profesionales, teniendo plena consciencia de ellas. Estas estrategias metodológicas pretenden integrarse a la supervisión de casos (práctica clínica dentro de la formación), permitiendo un uso profesional, ético y justificado de los contenidos, a través del desarrollo de las habilidades necesarias dicho fin, de tal manera que desde la práctica, los terapeutas egresados del este programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica mejoren los procesos que enfrenten en su camino profesional.

A continuación, sugerimos las siguientes estrategias metodológicas a la luz de las áreas planteadas por el programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica, dado que éstas reúnen cursos similares en materia de contenidos. Consideramos que la aplicación de las siguientes estrategias e instrumentos invitarán a los docentes a centrarse más en el desempeño de los alumnos, así como a producir evidencias del aprendizaje tangibles, medibles y variadas. La descripción de cada

estrategia se encuentra detallada en el Marco Teórico del presente proyecto de innovación.



| AREA | CURSOS | ESTRATEGIAS METODOLOGICAS | SUGERENCIAS DE APLICACIÓN |
|--------|--|---|---|
| TEORÍA | <ul style="list-style-type: none"> • Epistemología y escuelas psicoanalíticas • Freud • Autores post freudianos I: Escuelas anglosajonas • Autores post freudianos II: Escuela francesa y Psicoanálisis latinoamericano • Psicoanálisis y neurociencias | <p>PREGUNTAS INTERCALADAS O INICIALES COMO RETO PARA INDAGAR</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Dado que el estilo clásico de enseñanza en Psicoanálisis parte de los seminarios de discusión de textos, esta herramienta representa una conexión importante para redirigir el rumbo de estos espacios a otros donde los elementos del aprendizaje se movilizan de manera más dinámica. • Se sugiere que el docente, a lo largo de la exposición de los textos y/o casos discutidos a partir de lecturas, plantee preguntas sin dar respuestas inmediatamente para así generar un esfuerzo de parte de los alumnos para encontrar y asociar contenidos, y así llegar a la respuesta. Preguntas como <i>¿qué nos quiere decir el autor con esto? ¿quién tiene alguna idea acerca de este concepto? ¿qué entendemos por ...?</i>, pueden servir de punto de inicio. Asimismo, las respuestas de los alumnos pueden resultar siendo hipótesis que podrían ser un punto de partida para llegar a los nuevos aprendizajes con ayuda del docente. A partir de una respuesta, el docente puede explorar las ideas previas de los alumnos y así enfrentarlos luego a los nuevos aprendizajes para que cuestionen o editen sus propias hipótesis. • Se sugiere no abusar de las preguntas. Por cada pregunta es recomendable dar un núcleo de contenido importante. • Asimismo, se recomienda mínimamente formular preguntas al inicio, a la mitad y al final de una exposición, buscar que los estudiantes estén en condiciones de responder las preguntas o, por lo menos, de problematizarlas y brindarles retroalimentación sobre las respuestas dadas a las preguntas. |
| | | <p>LLUVIA DE IDEAS</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere que el docente, en lugar de dar respuestas concretas a lo largo de la clase, utilice la lluvia de ideas con respecto a las dudas de los alumnos para luego confrontarlos con la respuesta |

| | | | |
|--|--|------------------------------|--|
| | | | <p>idónea. Esto contribuirá a la movilización de saberes de forma más dinámica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puede servir también como una introducción a un tema para movilizar saberes previos o evaluar qué tanto entienden los alumnos con respecto al tema. • El docente deberá planificar el problema alrededor del cual girarán las preguntas y deberá tener especial claridad en cómo abordarlo, de tal manera que dirija a los alumnos en el camino de sus preguntas para así llegar a los objetivos del aprendizaje. |
| | | ILUSTRACIONES | <ul style="list-style-type: none"> • Esta estrategia puede facilitar el entendimiento de los diversos y numerosos conceptos a ser discutidos a lo largo de la experiencia de aprendizaje. • A pesar que a veces resulta difícil el uso de ilustraciones para explicar elementos abstractos (psique, mente, ello, superyó, inconsciente, etc.), esta herramienta puede resultar útil para algunos docentes. • Se sugiere utilizar ilustraciones siempre y cuando el docente tenga claro qué quiere decir con ellas y que dichas ilustraciones sirvan de clarificación por su forma y contenido, mas no confundan lo aprendido. • Se sugiere emplearlas cuando los conceptos y planteamientos tengan un alto grado de abstracción. • Asimismo, se recomienda utilizar ilustraciones en la comprensión y enseñanza de procedimientos, así como variar el tipo de ilustraciones en las exposiciones y textos. |
| | | APRENDIZAJE EN EQUIPO | <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere utilizar esta estrategia en clase con el objetivo de observar el desempeño de los alumnos en interacción con otros y así poder registrar particularidades de los alumnos con respecto a la opinión de otros, empatía, perseverancia en la tarea, etc. • Asimismo, esta estrategia invita a los alumnos a ser los protagonistas de su aprendizaje mientras el docente se convierte |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>en un facilitador del espacio para que el trabajo se lleve a cabo y en un observador de la actividad. Por otro lado, representa un aprendizaje colaborativo, donde la clarificación de conceptos es compartida y discutida con otros, desde distintos puntos de vista.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere utilizar la discusión en parejas, grupos de 3 o más alumnos. |
| | | MAPAS MENTALES | <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere el uso de esta herramienta en cursos de alta carga teórica, por ser un instrumento idóneo para la sistematización y la organización de la información. • Se sugiere tomar en cuenta lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> • Situar el tema principal en el centro asociado a una imagen y desde él salen ramas en las cuales se colocan los subtemas que lo componen. Tales subtemas se asocian, a su vez, a imágenes y símbolos. Los subtemas se dividen en otros subtemas y así sucesivamente. • Relacionar los subtemas entre sí. • También se puede emplear un software para el diseño de mapas mentales con los estudiantes. |
| | | PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • Dado que la mayoría de cursos del área de teoría tienen una carga de contenido moderada, se recomienda el uso de esta técnica para organizar la información. Dependiendo del tipo de texto y/o contexto (puede ser un caso alrededor del cual se buscan respuestas en textos o distintas fuentes) se pueden utilizar técnicas como el subrayado, ejemplos de los elementos teóricos leídos o estudiados, parafraseos, resúmenes orales, etc. • Resulta vital no perder de vista las habilidades a ser desarrolladas a través de dichos contenidos. El uso de esta estrategia apunta al desarrollo de habilidades relacionadas con el procesamiento de la información. • Asimismo, se hace especial hincapié en el uso de mapas mentales, esquemas o mapas conceptuales para tener una idea |

| | | | |
|----------------|--|-------------------------------|--|
| | | | <p>más clara y práctica de los conceptos estudiados y que la conexión con los nuevos o los anteriores sea más fácil y fluida. Estas herramientas resultan un insumo importante para temas de evaluación y pueden ser usadas por los docentes como una introducción a los nuevos aprendizajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere organizar la información seleccionada de acuerdo con propósitos explícitos. Esto ayuda a su codificación y recuperación a través de la memoria. • Se sugiere relacionar la nueva información con la información que ya se posee. Esto aumenta las posibilidades de recuperarla. Se pueden emplear analogías, modelos y ejemplos. |
| TÉCNICA | <ul style="list-style-type: none"> • La Entrevista Psicoanalítica • Formulación Psicoanalítica de Casos • Encuadre • Transferencia y Contratransferencia • Interpretación y otras intervenciones terapéuticas • Relación terapéutica • Proceso terapéutico • Dificultades técnicas • Psicoterapia breve e intervención en crisis. • Psicoterapia de grupos • Ética y Psicoanálisis • Investigación en psicoterapia | PREGUNTAS INTERCALADAS | <ul style="list-style-type: none"> • Dado que el estilo clásico de enseñanza en Psicoanálisis parte de los seminarios de discusión de textos, esta herramienta representa una conexión importante para redirigir el rumbo de estos espacios a otros donde los elementos del aprendizaje se movilizan de manera más dinámica. • Se sugiere que el docente, a lo largo de la exposición de los textos y/o casos discutidos a partir de lecturas, plantee preguntas sin dar respuestas inmediatamente para así generar un esfuerzo de parte de los alumnos para encontrar y asociar contenidos, y así llegar a la respuesta. Preguntas como <i>¿qué nos quiere decir el autor con esto? ¿quién tiene alguna idea acerca de este concepto? ¿qué entendemos por ...?</i>, pueden servir de punto de inicio. Asimismo, las respuestas de los alumnos pueden resultar siendo hipótesis que podrían ser un punto de partida para llegar a los nuevos aprendizajes con ayuda del docente. A partir de una respuesta, el docente puede explorar las ideas previas de los alumnos y así enfrentarlos luego a los nuevos aprendizajes para que cuestionen o editen sus propias hipótesis. • Se sugiere no abusar de las preguntas. Por cada pregunta es recomendable dar un núcleo de contenido importante. |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Asimismo, se sugiere mínimamente formular preguntas al inicio, a la mitad y al final de una exposición, buscar que los estudiantes estén en condiciones de responder las preguntas o, por lo menos, de problematizarlas y brindarles retroalimentación sobre las respuestas dadas a las preguntas. |
| | | LLUVIA DE IDEAS | <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere que el docente, en lugar de dar respuestas concretas a lo largo de la clase, utilice la lluvia de ideas con respecto a las dudas de los alumnos para luego confrontarlos con la respuesta idónea. Esto contribuirá a la movilización de saberes de forma más dinámica. • Puede servir también como una introducción a un tema para movilizar saberes previos o evaluar qué tanto entienden los alumnos con respecto al tema. • El docente deberá planificar el problema alrededor del cual girarán las preguntas y deberá tener especial claridad en cómo abordarlo, de tal manera que dirija a los alumnos en el camino de sus preguntas para así llegar a los objetivos del aprendizaje. |
| | | CONTEXTUALIZACIÓN DE LA REALIDAD | <ul style="list-style-type: none"> • En el caso específico del Psicoanálisis, se sugiere tomar como ejemplos de contextualización de la realidad los casos expresados en fuentes escritas y/o casos conocidos. La contextualización de la realidad consiste en acciones concretas tomadas por otros con un resultado tangible (casos clínicos y/o de Psicoanálisis Aplicado). • Resulta útil para conocer de manera sólida el uso de técnicas o manejos específicos, expresados en desempeños particulares. • Se recomienda mostrar situaciones concretas de aplicación de la competencia en el contexto real. • Asimismo, se sugiere justificar con hechos por qué es necesario manejar cada uno de los componentes descritos. |
| | | RELATOS DE EXPERIENCIAS DE VIDA | <ul style="list-style-type: none"> • Se recomienda que los docentes tengan muy claro las habilidades a ser desarrolladas en el espacio de aprendizaje en cuestión, así |

| | | | |
|--|--|------------------------------|---|
| | | | <p>como los elementos de su relato. Estos deberán estar en relación directa con los nuevos saberes, de tal manera que la relación sea clara para los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se recomienda tomar en cuenta los siguiente aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Relatar las experiencias de forma breve. • Relacionar tales experiencias con los saberes que serán aprendidas. |
| | | JUEGO DE ROLES | <ul style="list-style-type: none"> • Esta herramienta resulta muy útil en espacios donde el alumno deberá actuar como terapeuta y/o facilitador y son vitales las palabras, frases, entonación empática que use para transmitir la información. • Se sugiere que el docente anime a los alumnos a ponerse en una situación real y ensayen juntos la forma de comunicación más idónea según sea el caso. • Se sugiere determinar una situación que se le dificulte a la persona asumir con asertividad/idoneidad, ensayar la comunicación con un par, ensayar diferentes roles y corregir errores en el proceso hasta lograr el desempeño con idoneidad. |
| | | APRENDIZAJE EN EQUIPO | <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere utilizar esta estrategia en clase con el objetivo de observar el desempeño de los alumnos en interacción con otros y así poder registrar particularidades de los alumnos con respecto a la opinión de otros, empatía, perseverancia en la tarea, etc. • Asimismo, esta estrategia invita a los alumnos a ser los protagonistas de su aprendizaje mientras el docente se convierte en un facilitador del espacio para que el trabajo se lleve a cabo y en un observador de la actividad. Por otro lado, representa un aprendizaje colaborativo, donde la clarificación de conceptos es compartida y discutida con otros, desde distintos puntos de vista. • Se sugiere utilizar la discusión en parejas, grupos de 3 o más alumnos. |

| | | |
|--|---|---|
| | <p style="text-align: center;">APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se recomienda tomar en cuenta los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> - El docente necesita conocer a profundidad el entorno. - Los problemas requieren tener aspectos retadores y deben despertar el interés en los estudiantes. - En determinados casos, los mismos estudiantes deben buscar los problemas que se van a analizar y resolver. - El ciclo del ABP consiste en: 1) presentar un problema a los alumnos (un ensayo de investigación o una cinta de video). Los alumnos, en grupos, organizan sus conocimientos respecto al problema e intentan definir la naturaleza del mismo; 2) A lo largo de la discusión, los alumnos plantean preguntas que develan los “temas de aprendizaje”, los cuales describen aspectos del problema que ellos no entienden. Los alumnos anotan los temas de aprendizaje y tratan de centrar y delimitar la discusión; 3) Los alumnos hacen una lista por orden de importancia de los temas de aprendizaje y deciden qué temas se investigarán en grupo y qué temas se investigarán de manera individual. Junto con el docente, discuten cuáles son las posibles fuentes para investigar el problema y donde se pueden encontrar; 4) Cuando los alumnos se reúnen nuevamente, exploran los temas de aprendizaje anteriores, integrando los nuevos conocimientos y así van resolviendo el problema. Los alumnos pronto reconocen que el aprendizaje es un proceso continuo y que siempre surgirán nuevos problemas que explorar (incluso para el profesor). (Duch, Groh y Allen 2006:20-21) |
| | <p style="text-align: center;">ESTUDIO DE CASOS</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Es de vital importancia que el docente planifique y estructure el estudio del caso en cuestión, dado que detrás del uso de esta herramienta, hay una intención clara de girar en torno a un problema para llegar a una solución. |

| | | | |
|-------------------------------|---|-------------------------------|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • El estudio de un caso no es la narración de una experiencia. Es el planteamiento de un caso con el objetivo de identificar un problema y llegar a una solución a través del intercambio de ideas y la aplicación de teorías. Dado que los docentes de Psicoanálisis son terapeutas en ejercicio en su mayoría, es comprensible que el caso pueda ser alguno vivido por ellos dentro del ámbito profesional, pero no deberá narrarse como una mera experiencia. Implica articular una discusión alrededor de un problema. Es decir, el docente no podrá narrar las soluciones que él encontró sino plantear el problema para que los alumnos encuentren las soluciones. • Se recomienda que el docente escriba el caso, prestando especial atención en la redacción y especificación del problema, de tal manera que este resulte claro para los alumnos. Puede incluir preguntas para dirigir las hipótesis de los alumnos a los objetivos de aprendizaje. • Se recomienda tomar en cuenta los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Describir con detalle el caso. • Buscar que el caso aborde algún problema. • Encauzar la discusión en torno a cómo se aborda el problema dentro del caso. • Posibilitar que los estudiantes analicen cómo abordarían el problema si lo encontrasen en la vida cotidiana o laboral. |
| PSICOANÁLISIS APLICADO | <ul style="list-style-type: none"> • El Psicoanálisis y la sociedad • El Psicoanálisis y la educación • El Psicoanálisis, el Arte y la Cultura | PREGUNTAS INTERCALADAS | <ul style="list-style-type: none"> • Dado que el estilo clásico de enseñanza en Psicoanálisis parte de los seminarios de discusión de textos, esta herramienta representa una conexión importante para redirigir el rumbo de estos espacios a otros donde los elementos del aprendizaje se movilizan de manera más dinámica. • Se sugiere que el docente, a lo largo de la exposición de los textos y/o casos discutidos a partir de lecturas, plantee preguntas sin dar respuestas inmediatamente para así generar un esfuerzo de parte |

| | | | |
|--|---|-------------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • El Psicoanálisis y la salud • El Psicoanálisis y la política | | <p>de los alumnos para encontrar y asociar contenidos, y así llegar a la respuesta. Preguntas como <i>¿qué nos quiere decir el autor con esto? ¿quién tiene alguna idea acerca de este concepto? ¿qué entendemos por ...?</i>, pueden servir de punto de inicio. Asimismo, las respuestas de los alumnos pueden resultar siendo hipótesis que podrían ser un punto de partida para llegar a los nuevos aprendizajes con ayuda del docente. A partir de una respuesta, el docente puede explorar las ideas previas de los alumnos y así enfrentarlos luego a los nuevos aprendizajes para que cuestionen o editen sus propias hipótesis.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere no abusar de las preguntas. Por cada pregunta es recomendable dar un núcleo de contenido importante. • Asimismo, se recomienda mínimamente formular preguntas al inicio, a la mitad y al final de una exposición, buscar que los estudiantes estén en condiciones de responder las preguntas o, por lo menos, de problematizarlas y brindarles retroalimentación sobre las respuestas dadas a las preguntas. |
| | | <p>LLUVIA DE IDEAS</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere que el docente, en lugar de dar respuestas concretas a lo largo de la clase, utilice la lluvia de ideas con respecto a las dudas de los alumnos para luego confrontarlos con la respuesta idónea. Esto contribuirá a la movilización de saberes de forma más dinámica. • Puede servir también como una introducción a un tema para movilizar saberes previos o evaluar qué tanto entienden los alumnos con respecto al tema. • El docente deberá planificar el problema alrededor del cual girarán las preguntas y deberá tener especial claridad en cómo abordarlo, de tal manera que dirija a los alumnos en el camino de sus preguntas para así llegar a los objetivos del aprendizaje. |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p style="text-align: center;">ILUSTRACIONES</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Esta estrategia puede facilitar el entendimiento de los diversos y numerosos conceptos a ser discutidos a lo largo de la experiencia de aprendizaje. • A pesar que a veces resulta difícil el uso de ilustraciones para explicar elementos abstractos (psique, mente, ello, superyó, inconsciente, etc.), esta herramienta puede resultar útil para algunos docentes. • Se sugiere utilizar ilustraciones siempre y cuando el docente tenga claro qué quiere decir con ellas y que dichas ilustraciones sirvan de clarificación por su forma y contenido, mas no confundan lo aprendido. • Se sugiere emplearlas cuando los conceptos y planteamientos tengan un alto grado de abstracción. • Asimismo, se recomienda utilizar ilustraciones en la comprensión y enseñanza de procedimientos, así como variar el tipo de ilustraciones en las exposiciones y textos. |
| | | <p style="text-align: center;">APRENDIZAJE EN EQUIPO</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere utilizar esta estrategia en clase con el objetivo de observar el desempeño de los alumnos en interacción con otros y así poder registrar particularidades de los alumnos con respecto a la opinión de otros, empatía, perseverancia en la tarea, etc. • Asimismo, esta estrategia invita a los alumnos a ser los protagonistas de su aprendizaje mientras el docente se convierte en un facilitador del espacio para que el trabajo se lleve a cabo y en un observador de la actividad. Por otro lado, representa un aprendizaje colaborativo, donde la clarificación de conceptos es compartida y discutida con otros, desde distintos puntos de vista. • Se sugiere utilizar la discusión en parejas, grupos de 3 o más alumnos. |
| | | <p style="text-align: center;">MAPAS MENTALES</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere el uso de esta herramienta en cursos de alta carga teórica, por ser un instrumento idóneo para la sistematización y la organización de la información. |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere tomar en cuenta lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> • Situar el tema principal en el centro asociado a una imagen y desde él salen ramas en las cuales se colocan los subtemas que lo componen. Tales subtemas se asocian, a su vez, a imágenes y símbolos. Los subtemas se dividen en otros subtemas y así sucesivamente. • Relacionar los subtemas entre sí. • También se puede emplear un software para el diseño de mapas mentales con los estudiantes. |
| | | <p>PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Dado que la mayoría de cursos del área de teoría tienen una carga de contenido moderada, se recomienda el uso de esta técnica para organizar la información. Dependiendo del tipo de texto y/o contexto (puede ser un caso alrededor del cual se buscan respuestas en textos o distintas fuentes) se pueden utilizar técnicas como el subrayado, ejemplos de los elementos teóricos leídos o estudiados, parafraseo, resúmenes orales, etc. • Resulta vital no perder de vista las habilidades a ser desarrolladas a través de dichos contenidos. El uso de esta estrategia apunta al desarrollo de habilidades relacionadas con el procesamiento de la información. • Asimismo, se hace especial hincapié en el uso de mapas mentales, esquemas o mapas conceptuales para tener una idea más clara y práctica de los conceptos estudiados y que la conexión con los nuevos o los anteriores sea más fácil y fluida. Estas herramientas resultan un insumo importante para temas de evaluación y pueden ser usadas por los docentes como una introducción a los nuevos aprendizajes. • Se sugiere organizar la información seleccionada de acuerdo con propósitos explícitos. Esto ayuda a su codificación y recuperación a través de la memoria. |

| | | | |
|-----------------------|---|-------------------------------|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> Se sugiere relacionar la nueva información con la información que ya se posee. Esto aumenta las posibilidades de recuperarla. Se pueden emplear analogías, modelos y ejemplos. |
| PSICOPATOLOGÍA | <ul style="list-style-type: none"> Psicopatología I: Fundamentos de la psicopatología psicoanalítica Psicopatología II: Trastornos de ansiedad y trastornos del estado de ánimo Psicopatología III: Trastornos del control de impulsos, trastornos alimentarios y adicciones Psicopatología IV: Trastornos de la personalidad Psicopatología V: Psicosis y trastornos de la adaptación Psicopatología VI: Trastornos psicosomáticos y trastornos sexuales | PREGUNTAS INTERCALADAS | <ul style="list-style-type: none"> Dado que el estilo clásico de enseñanza en Psicoanálisis parte de los seminarios de discusión de textos, esta herramienta representa una conexión importante para redirigir el rumbo de estos espacios a otros donde los elementos del aprendizaje se movilizan de manera más dinámica. Se sugiere que el docente, a lo largo de la exposición de los textos y/o casos discutidos a partir de lecturas, plantee preguntas sin dar respuestas inmediatamente para así generar un esfuerzo de parte de los alumnos para encontrar y asociar contenidos, y así llegar a la respuesta. Preguntas como <i>¿qué nos quiere decir el autor con esto? ¿quién tiene alguna idea acerca de este concepto? ¿qué entendemos por...?</i>, pueden servir de punto de inicio. Asimismo, las respuestas de los alumnos pueden resultar siendo hipótesis que podrían ser un punto de partida para llegar a los nuevos aprendizajes con ayuda del docente. A partir de una respuesta, el docente puede explorar las ideas previas de los alumnos y así enfrentarlos luego a los nuevos aprendizajes para que cuestionen o editen sus propias hipótesis. Se sugiere no abusar de las preguntas. Por cada pregunta es recomendable dar un núcleo de contenido importante. Asimismo, se sugiere mínimamente formular preguntas al inicio, a la mitad y al final de una exposición, buscar que los estudiantes estén en condiciones de responder las preguntas o, por lo menos, de problematizarlas y brindarles retroalimentación sobre las respuestas dadas a las preguntas. |
| | | LLUVIA DE IDEAS | <ul style="list-style-type: none"> Se sugiere que el docente, en lugar de dar respuestas concretas a lo largo de la clase, utilice la lluvia de ideas con respecto a las |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>dudas de los alumnos para luego confrontarlos con la respuesta idónea. Esto contribuirá a la movilización de saberes de forma más dinámica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puede servir también como una introducción a un tema para movilizar saberes previos o evaluar qué tanto entienden los alumnos con respecto al tema. • El docente deberá planificar el problema alrededor del cual girarán las preguntas y deberá tener especial claridad en como abordarlo, de tal manera que dirija a los alumnos en el camino de sus preguntas para así llegar a los objetivos del aprendizaje. |
| | | <p>CONTEXTUALIZACIÓN DE LA REALIDAD</p> | <ul style="list-style-type: none"> • En el caso específico del Psicoanálisis, se sugiere tomar como ejemplos de contextualización de la realidad los casos expresados en fuentes escritas y/o casos conocidos. La contextualización de la realidad consiste en acciones concretas tomadas por otros con un resultado tangible (casos clínicos y/o de Psicoanálisis Aplicado). • Resulta útil para conocer de manera sólida el uso de técnicas o manejos específicos, expresados en desempeños particulares. • Se recomienda mostrar situaciones concretas de aplicación de la competencia en el contexto real. • Asimismo, se sugiere justificar con hechos por qué es necesario manejar cada uno de los componentes descritos. |
| | | <p>RELATOS DE EXPERIENCIAS DE VIDA</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se recomienda que los docentes tengan muy claro las habilidades a ser desarrolladas en el curso en cuestión, así como los elementos de su relato. Estos deberán estar en relación directa con los nuevos saberes, de tal manera que la relación sea clara para los alumnos. • Se recomienda tomar en cuenta los siguiente aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Relatar las experiencias de forma breve. • Relacionar tales experiencias con los saberes que serán aprendidas. |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>JUEGO DE ROLES</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Esta herramienta resulta muy útil en espacios donde el alumno deberá actuar como terapeuta y/o facilitador y es vital las palabras, frases, entonación empática que use para transmitir la información. • Se sugiere que el docente anime a los alumnos a ponerse en una situación real y ensayen juntos la forma de comunicación más idónea según sea el caso. • Se sugiere Determinar una situación que se le dificulte a la persona asumir con asertividad/idoneidad, ensayar la comunicación con un par, ensayar diferentes roles y corregir errores en el proceso hasta lograr el desempeño con idoneidad. |
| | | <p>APRENDIZAJE EN EQUIPO</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere utilizar esta estrategia en clase con el objetivo de observar el desempeño de los alumnos en interacción con otros y así poder registrar particularidades de los alumnos con respecto a la opinión de otros, empatía, perseverancia en la tarea, etc. • Asimismo, esta estrategia invita a los alumnos a ser los protagonistas de su aprendizaje mientras el docente se convierte en un facilitador del espacio idóneo para que el trabajo se lleve a cabo y en un observador de la actividad. Por otro lado, representa un aprendizaje colaborativo, donde la clarificación de conceptos es compartida y discutida con otros, desde distintos puntos de vista. • Se sugiere utilizar la discusión en parejas, grupos de 3 o más alumnos. |
| | | <p>APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se recomienda tomar en cuenta los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • El docente necesita conocer en profundidad el entorno. • Los problemas requieren tener aspectos retadores y deben despertar el interés en los estudiantes. • En determinados casos, los mismos estudiantes deben buscar los problemas que se van a analizar y resolver. |

| | | | |
|--|--|-------------------------|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • El ciclo del ABP consiste en: 1) presentar un problema a los alumnos (un ensayo de investigación o una cinta de video). Los alumnos, en grupos, organizan sus conocimientos respecto al problema e intentan definir la naturaleza del mismo; 2) A lo largo de la discusión, los alumnos plantean preguntas que develan los “temas de aprendizaje”, los cuales describen aspectos del problema que ellos no entienden. Los alumnos anotan los temas de aprendizaje y tratan de centrar y delimitar la discusión; 3) Los alumnos hacen una lista por orden de importancia de los temas de aprendizaje y deciden qué temas se investigarán en grupo y qué temas se investigarán de manera individual. Junto con el docente, discuten cuáles son las posibles fuentes para investigar el problema y donde se pueden encontrar; 4) Cuando los alumnos se reúnen nuevamente, exploran los temas de aprendizaje anteriores, integrando los nuevos conocimientos y así van resolviendo el problema. Los alumnos pronto reconocen que el aprendizaje es un proceso continuo y que siempre surgirán nuevos problemas que explorar (incluso para el profesor). (Duch, Groh y Allen 2006:20-21) |
| | | ESTUDIO DE CASOS | <ul style="list-style-type: none"> • Es de vital importancia que el docente planifique y estructure el estudio del caso en cuestión, dado que detrás del uso de esta herramienta, hay una intención clara de girar en torno a un problema para llegar a una solución. • El estudio de un caso no es la narración de una experiencia. Es el planteamiento de un caso con el objetivo de identificar un problema y llegar a una solución a través del intercambio de ideas y la aplicación de teorías. Dado que los docentes de Psicoanálisis son terapeutas en ejercicio en su mayoría, es comprensible que el caso pueda ser alguno vivido por ellos dentro del ámbito profesional, pero no deberá narrarse como una mera experiencia. Implica articular una discusión alrededor de un problema. Es |

| | | | |
|------------------------------------|--|--------------------------------------|--|
| | | | <p>decir, el docente no podrá narrar las soluciones que él encontró sino plantear el problema para que los alumnos encuentren las soluciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se recomienda que el docente escriba el caso, prestando especial atención en la redacción y especificación del problema, de tal manera que este resulte claro para los alumnos. Puede incluir preguntas para dirigir las hipótesis de los alumnos a los objetivos de aprendizaje. • Se recomienda tomar en cuenta los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Describir con detalle el caso. • Buscar que el caso aborde algún problema. • Encauzar la discusión en torno a cómo se aborda el problema dentro del caso. • Posibilitar que los estudiantes analicen cómo abordarían el problema si lo encontrasen en la vida cotidiana o laboral. |
| <p>NIÑOS Y ADOLESCENTES</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo temprano • Psicoterapia de niños • Psicoterapia de adolescentes • Edipo, latencia y adolescencia • Psicopatología de niños y adolescentes | <p>PREGUNTAS INTERCALADAS</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Dado que el estilo clásico de enseñanza en Psicoanálisis parte de los seminarios de discusión de textos, esta herramienta representa una conexión importante para redigir el rumbo de estos espacios a otros donde los elementos del aprendizaje se movilizan de manera más dinámica. • Se sugiere que el docente, a lo largo de la exposición de los textos y/o casos discutidos a partir de lecturas, plantee preguntas sin dar respuestas inmediatamente para así generar un esfuerzo de parte de los alumnos para encontrar y asociar contenidos, y así llegar a la respuesta. Preguntas como <i>¿qué nos quiere decir el autor con esto? ¿quién tiene alguna idea acerca de este concepto? ¿qué entendemos por?</i>, pueden servir de punto de inicio. Asimismo, las respuestas de los alumnos pueden resultar siendo hipótesis que podrían ser un punto de partida para llegar a los nuevos aprendizajes con ayuda del docente. A partir de una respuesta, el docente puede explorar las ideas previas de los |

| | | | |
|--|--|------------------------|---|
| | | | <p>alumnos y así enfrentarlos luego a los nuevos aprendizajes para que cuestionen o editen sus propias hipótesis.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere no abusar de las preguntas. Por cada pregunta es recomendable dar un núcleo de contenido importante. • Asimismo, se recomienda mínimamente formular preguntas al inicio, a la mitad y al final de una exposición, buscar que los estudiantes estén en condiciones de responder las preguntas o, por lo menos, de problematizarlas y brindarles retroalimentación sobre las respuestas dadas a las preguntas. |
| | | LLUVIA DE IDEAS | <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere que el docente, en lugar de dar respuestas concretas a lo largo de la clase, utilice la lluvia de ideas con respecto a las dudas de los alumnos para luego confrontarlos con la respuesta idónea. Esto contribuirá a la movilización de saberes de forma más dinámica. • Puede servir también como una introducción a un tema para movilizar saberes previos o evaluar qué tanto entienden los alumnos con respecto al tema. • El docente deberá planificar el problema alrededor del cual girarán las preguntas y deberá tener especial claridad en cómo abordarlo, de tal manera que dirija a los alumnos en el camino de sus preguntas para así llegar a los objetivos del aprendizaje. |
| | | ILUSTRACIONES | <ul style="list-style-type: none"> • Esta estrategia puede facilitar el entendimiento de los diversos y numerosos conceptos a ser discutidos a lo largo de la experiencia de aprendizaje. • A pesar que a veces resulta difícil el uso de ilustraciones para explicar elementos abstractos (psique, mente, ello, superyó, inconsciente, etc.), esta herramienta puede resultar útil para algunos docentes. • Se sugiere utilizar ilustraciones siempre y cuando el docente tenga claro qué quiere decir con ellas y que dichas ilustraciones |

| | | | |
|--|--|------------------------------|--|
| | | | <p>sirvan de clarificación por su forma y contenido, mas no confundan lo aprendido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere emplearlas cuando los conceptos y planteamientos tengan un alto grado de abstracción. • Asimismo, se recomienda utilizar ilustraciones en la comprensión y enseñanza de procedimientos, así como variar el tipo de ilustraciones en las exposiciones y textos. |
| | | APRENDIZAJE EN EQUIPO | <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere utilizar esta estrategia en clase con el objetivo de observar el desempeño de los alumnos en interacción con otros y así poder registrar particularidades de los alumnos con respecto a la opinión de otros, empatía, perseverancia en la tarea, etc. • Asimismo, esta estrategia invita a los alumnos a ser los protagonistas de su aprendizaje mientras el docente se convierte en un facilitador del espacio idóneo para que el trabajo se lleve a cabo y en un observador de la actividad. Por otro lado, representa un aprendizaje colaborativo, donde la clarificación de conceptos es compartida y discutida con otros, desde distintos puntos de vista. • Se sugiere utilizar la discusión en parejas, grupos de 3 o más alumnos. |
| | | MAPAS MENTALES | <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere el uso de esta herramienta en cursos de alta carga teórica, por ser un instrumento idóneo para la sistematización y la organización de la información. • Se sugiere tomar en cuenta lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> • Situar el tema principal en el centro asociado a una imagen y desde él salen ramas en las cuales se colocan los subtemas que lo componen. Tales subtemas se asocian, a su vez, a imágenes y símbolos. Los subtemas se dividen en otros subtemas y así sucesivamente. • Relacionar los subtemas entre sí. |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Emplear un software para el diseño de mapas mentales con los estudiantes. |
| | | <p>PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Dado que la mayoría de cursos del área de teoría tienen una carga de contenido moderada, se recomienda el uso de esta técnica para organizar la información. Dependiendo del tipo de texto y/o contexto (puede ser un caso alrededor del cual se buscan respuestas en textos o distintas fuentes) se pueden utilizar técnicas como el subrayado, ejemplos de los elementos teóricos leídos o estudiados, parafraseos, resúmenes orales, etc. • Resulta vital no perder de vista las habilidades a ser desarrolladas a través de dichos contenidos. El uso de esta estrategia apunta al desarrollo de habilidades relacionadas con el procesamiento de la información. • Asimismo, se hace especial hincapié en el uso de mapas mentales, esquemas o mapas conceptuales para tener una idea más clara y práctica de los conceptos estudiados y que la conexión con los nuevos o los anteriores sea más fácil y fluida. Estas herramientas resultan un insumo importante para temas de evaluación y pueden ser usadas por los docentes como una introducción a los nuevos aprendizajes. • Se sugiere organizar la información seleccionada de acuerdo con propósitos explícitos. Esto ayuda a su codificación y recuperación a través de la memoria. Se pueden emplear los diversos tipos de mapas, como los mapas mentales. • Se sugiere relacionar la nueva información con la información que ya se posee. Esto aumenta las posibilidades de recuperarla. Se pueden emplear analogías, modelos y ejemplos. • |
| | | <p>PREGUNTAS INTERCALADAS</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Dado que el estilo clásico de enseñanza en Psicoanálisis parte de los seminarios de discusión de textos, esta herramienta representa una conexión importante para redigir el rumbo de |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | | <p>estos espacios a otros donde los elementos del aprendizaje se movilizan de manera más dinámica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere que el docente, a lo largo de la exposición de los textos y/o casos discutidos a partir de lecturas, plantee preguntas sin dar respuestas inmediatamente para así generar un esfuerzo de parte de los alumnos para encontrar y asociar contenidos, y así llegar a la respuesta. Preguntas como <i>¿qué nos quiere decir el autor con esto? ¿quién tiene alguna idea acerca de este concepto? ¿qué entendemos por?</i>, pueden servir de punto de inicio. Asimismo, las respuestas de los alumnos pueden resultar siendo hipótesis que podrían ser un punto de partida para llegar a los nuevos aprendizajes con ayuda del docente. A partir de una respuesta, el docente puede explorar las ideas previas de los alumnos y así enfrentarlos luego a los nuevos aprendizajes para que cuestionen o editen sus propias hipótesis. • Se sugiere no abusar de las preguntas. Por cada pregunta es recomendable dar un núcleo de contenido importante. • Asimismo, se recomienda mínimamente formular preguntas al inicio, a la mitad y al final de una exposición, buscar que los estudiantes estén en condiciones de responder las preguntas o, por lo menos, de problematizarlas y brindarles retroalimentación sobre las respuestas dadas a las preguntas. |
| | | CONTEXTUALIZACIÓN DE LA REALIDAD | <ul style="list-style-type: none"> • En el caso específico del Psicoanálisis, se sugiere tomar como ejemplos de contextualización de la realidad los casos expresados en fuentes escritas y/o casos conocidos de Psicoanálisis aplicado. A diferencia de los relatos de experiencias de vida, la contextualización de la realidad consiste en acciones concretas tomadas por otros con un resultado tangible. • Resulta útil para conocer de manera sólida el uso de técnicas o manejos específicos, expresados en desempeños particulares. |

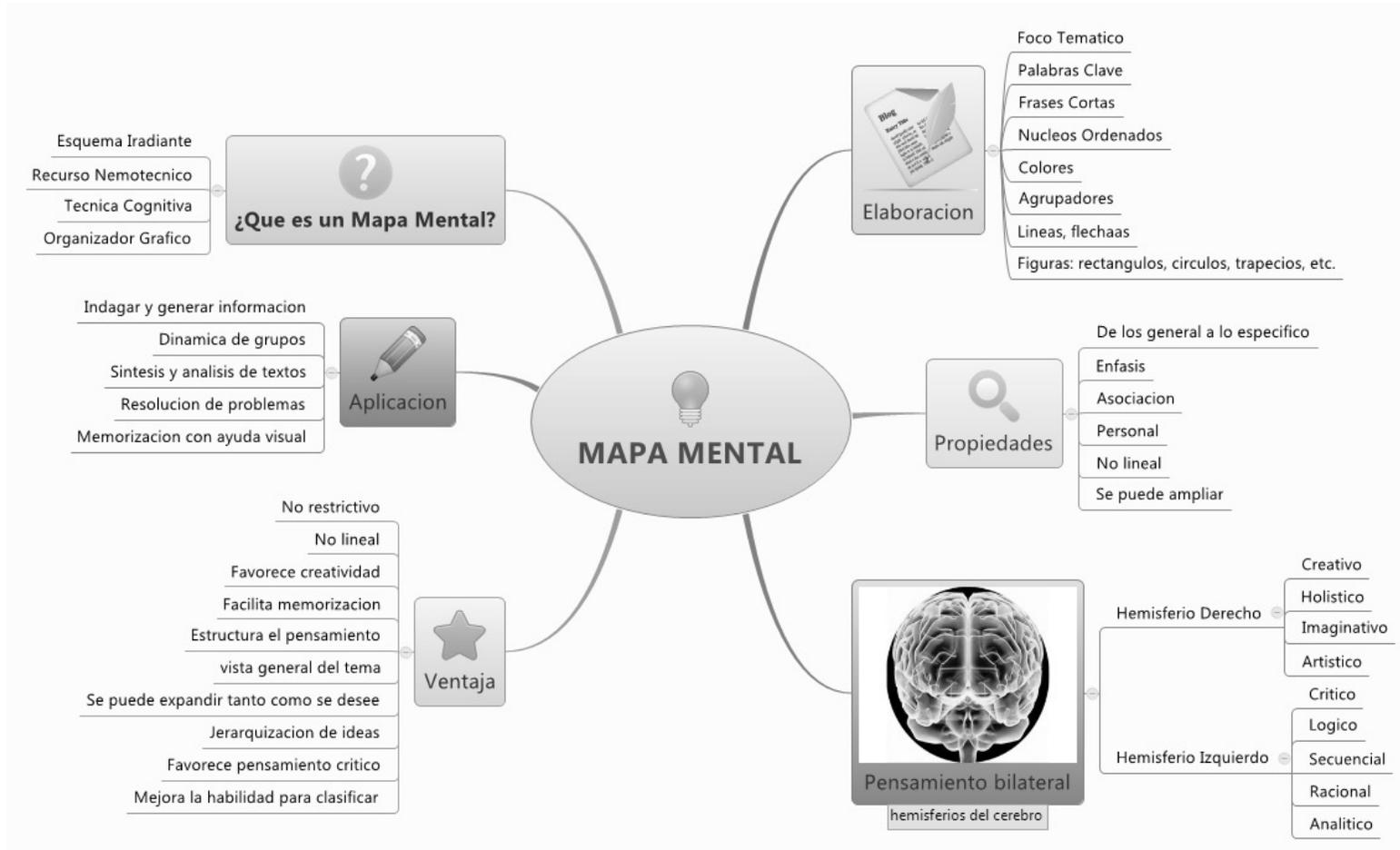
| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Se recomienda mostrar situaciones concretas de aplicación de la competencia en el contexto real. • Asimismo, se sugiere justificar con hechos por qué es necesario manejar cada uno de los componentes estipulados en la competencia. |
| | | RELATOS DE EXPERIENCIAS DE VIDA | <ul style="list-style-type: none"> • Se recomienda que los docentes tengan muy claro las habilidades a ser desarrolladas en el curso en cuestión, así como los elementos de su relato. Estos deberán estar en relación directa con los nuevos saberes, de tal manera que la relación sea clara para los alumnos. • Se recomienda tomar en cuenta los siguiente aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Relatar las experiencias de forma breve. • Relacionar tales experiencias con los saberes que serán aprendidas. |
| | | JUEGO DE ROLES | <ul style="list-style-type: none"> • Esta herramienta resulta muy útil en espacios donde el alumno deberá actuar como terapeuta y/o facilitador y es vital las palabras, frases, entonación empática que use para transmitir la información. • Se sugiere que el docente anime a los alumnos a ponerse en una situación real y ensayen juntos la forma de comunicación más idónea según sea el caso. • Se sugiere Determinar una situación que se le dificulte a la persona asumir con asertividad/ idoneidad, ensayar la comunicación con un par, ensayar diferentes roles y corregir errores en el proceso hasta lograr el desempeño con idoneidad. |
| | | APRENDIZAJE EN EQUIPO | <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere utilizar esta estrategia en clase con el objetivo de observar el desempeño de los alumnos en interacción con otros y así poder registrar particularidades de los alumnos con respecto a la opinión de otros, empatía, perseverancia en la tarea, etc. |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Asimismo, esta estrategia invita a los alumnos a ser los protagonistas de su aprendizaje mientras el docente se convierte en un facilitador del espacio idóneo para que el trabajo se lleve a cabo y en un observador de la actividad. Por otro lado, representa un aprendizaje colaborativo, donde la clarificación de conceptos es compartida y discutida con otros, desde distintos puntos de vista. • Se sugiere utilizar la discusión en parejas, grupos de 3 o más alumnos. |
| | | CONTEXTUALIZACIÓN DE LA REALIDAD | <ul style="list-style-type: none"> • En el caso específico del Psicoanálisis, se sugiere tomar como ejemplos de contextualización de la realidad los casos expresados en fuentes escritas y/o casos conocidos de Psicoanálisis aplicado. A diferencia de los relatos de experiencias de vida, la contextualización de la realidad consiste en acciones concretas tomadas por otros con un resultado tangible. • Resulta útil para conocer de manera sólida el uso de técnicas o manejos específicos, expresados en desempeños particulares. • Se recomienda mostrar situaciones concretas de aplicación de la competencia en el contexto real. • Asimismo, se sugiere justificar con hechos por qué es necesario manejar cada uno de los componentes estipulados en la competencia. |
| | | ESTUDIO DE CASOS | <ul style="list-style-type: none"> • Es de vital importancia que el docente planifique y estructure el estudio del caso en cuestión, dado que detrás del uso de esta herramienta, hay una intención clara de girar en torno a un problema para llegar a una solución. • El estudio de un caso no es la narración de una experiencia. Es el planteamiento de un caso con el objetivo de identificar un problema y llegar a una solución a través del intercambio de ideas y la aplicación de teorías. Dado que los docentes de Psicoanálisis son terapeutas en ejercicio en su mayoría, es comprensible que |

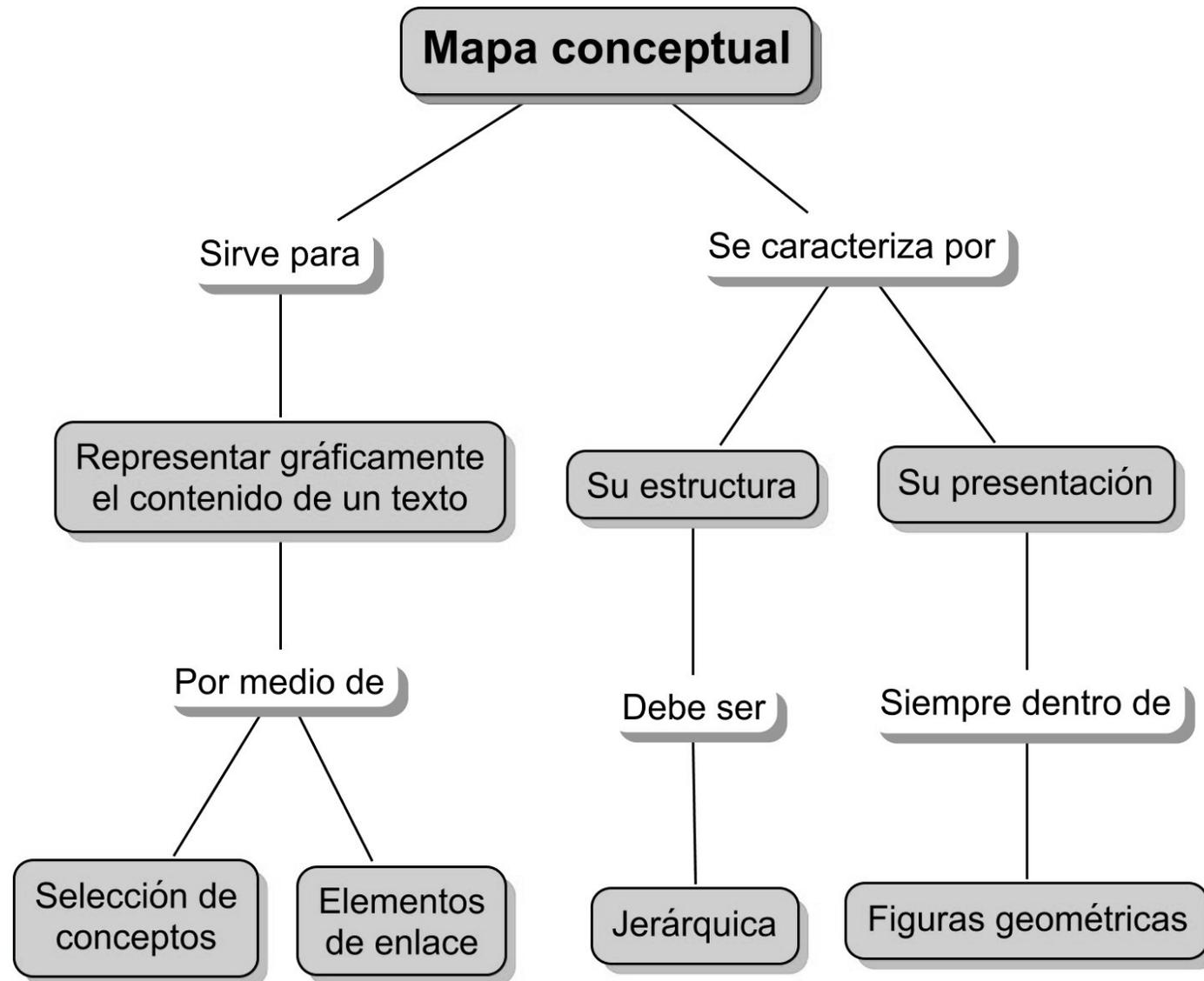
| | | | |
|---------------------------------|---|----------------------|---|
| | | | <p>el caso pueda ser alguno vivido por ellos dentro del ámbito profesional, pero no deberá narrarse como una mera experiencia. Implica articular una discusión alrededor de un problema. Es decir, el docente no podrá narrar las soluciones que él encontró sino plantear el problema para que los alumnos encuentren las soluciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se recomienda que el docente escriba el caso, prestando especial atención en la redacción y especificación del problema, de tal manera que este resulte claro para los alumnos. Puede incluir preguntas para dirigir las hipótesis de los alumnos a los objetivos de aprendizaje. • Se recomienda tomar en cuenta los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Describir con detalle el caso. • Buscar que el caso aborde algún problema. • Encauzar la discusión en torno a cómo se aborda el problema dentro del caso. • Posibilitar que los estudiantes analicen cómo abordarían el problema si lo encontrasen en la vida cotidiana o laboral. |
| APLICACIÓN DE LA TÉCNICA | <ul style="list-style-type: none"> • Observación de infantes • Supervisión clínica y aplicada | SUPERVISIONES | <ul style="list-style-type: none"> • Los cursos del área de Aplicación de la técnica consisten en supervisiones semanales con un psicoanalista senior, donde el alumno analiza el caso que está llevando a cabo. Puede ser la observación de un infante (durante el primer año de formación), un caso clínico a su cargo (paciente) o un caso no clínico (supervisión aplicada). En todos los casos, el psicoanalista senior es el encargado de retroalimentar al alumno con respecto a su desempeño y a los diferentes aspectos emocionales y psíquicos que surgen de los casos. • No hay sugerencias con respecto a la metodología en estos espacios ya que este tipo de supervisiones son características de las formaciones en psicoanálisis y las consideramos espacios valiosos de formación y metacognición. |

Ejemplos de instrumentos para desarrollar estrategias de conceptualización

Mapa mental



Mapa conceptual



3.2.4 *Valoración sugerida de las competencias desde el enfoque socioformativo*

Tal como mencionamos en el diagnóstico de la institución, detallado en el primer capítulo de esta propuesta, el programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica no cuenta con un sistema de evaluación. Se observa la tradición bastante marcada de evaluar a los alumnos con productos finales, casi todos escritos (monografías, ensayos, etc.).

Desde la presente propuesta, sugerimos una serie de técnicas e instrumentos para ampliar la propuesta valorativa de las competencias a desarrollarse en los tres años de formación que tiene el programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica, aportando una visión más amplia de los desempeños, así como de la evaluación de lo aprendido, partiendo desde la “valoración”, es decir, una acción más trascendente que tan solo colocar notas o letras según los puntos de vista de cada docente. Es así como desde nuestra propuesta, sugerimos y alentamos a los docentes del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica a que reconozcan la utilidad de las técnicas e instrumentos presentados a continuación, no solo para evaluar al final de un curso determinado sino antes y durante la ejecución de los espacios de aprendizaje, siendo estas valoraciones de vital importancia para determinar el avance personalizado de cada alumno.

Una vez más, nuestra intención recae en mostrar técnicas e instrumentos que sean fáciles de usar y no causen confusión o interrumpen el normal desempeño de las tareas del docente o de los alumnos.

Consideramos de vital importancia tomar el portafolio como un medio de valoración trascendente con respecto al aprendizaje del alumno. En palabras de Tobón “(el portafolio facilita) el reconocimiento de dificultades y errores, constituyendo un aporte para el mejoramiento de la actuación” (Tobón 2013: 342). Es por eso que este instrumento resulta idóneo y propicio para una reflexión profunda acerca del aprendizaje de parte del alumno. Asimismo, le brinda al docente una visión amplia de las habilidades del alumno, expresadas en diferentes productos.

:

| AREA | CURSOS | ESTRATEGIAS DE VALORACIÓN | SUGERENCIAS DE APLICACIÓN |
|----------------|--|--|---|
| TEORÍA | <ul style="list-style-type: none"> • Epistemología y escuelas psicoanalíticas • Freud • Autores post freudianos I: Escuelas anglosajonas • Autores post freudianos II: Escuela francesa y Psicoanálisis latinoamericano • Psicoanálisis y neurociencias | <p align="center">OBSERVACIÓN</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Para llevar a cabo la técnica de la observación, se sugiere: <ul style="list-style-type: none"> • tomar apuntes • llevar una bitácora para apuntar las diferentes situaciones que suceden a lo largo de una sesión de clase • usar elementos audiovisuales como cámaras, videograboras, etc. • usar una lista de cotejo, que es un lista de rasgos, desempeños o situaciones esperadas en ese particular espacio que se irán marcando según se vea reflejado el cumplimiento de las mismas • Por otro lado, resulta vital comparar las evidencias de observación con las metas del aprendizaje, siendo las primeras elementos primordiales para el cambio o la introducción de insumos nuevos o la modificación de los que están en uso. • Se hace especial hincapié en el uso de esta técnica cuando los alumnos trabajen en equipo, ya que resulta muy útil para registrar las diferentes interacciones de los miembros del grupo y con respecto a la tarea encomendada. • La observación espontánea deberá estar presente en todo momento. Desde aquí los docentes deberán estar conscientes de su lugar de facilitador en el aula, así como de la utilidad del registro de los desempeños de los alumnos a lo largo de las sesiones de clase. • La observación planeada implicará una planificación previa de parte del docente no solo del lugar y el momento de la ejecución de la técnica, sino de los instrumentos de registro |
| TÉCNICA | <ul style="list-style-type: none"> • La Entrevista Psicoanalítica • Formulación Psicoanalítica de Casos • Encuadre • Transferencia y Contratransferencia • Interpretación y otras intervenciones terapéuticas • Relación terapéutica • Proceso terapéutico • Dificultades técnicas | | |

| | | |
|--|-----------------------|---|
| <p>PSICOANÁLISIS APLICADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicoterapia breve e intervención en crisis. • Psicoterapia de grupos • Ética y Psicoanálisis • Investigación en psicoterapia <ul style="list-style-type: none"> • El Psicoanálisis y la sociedad • El Psicoanálisis y la educación • El Psicoanálisis, el Arte y la Cultura • El Psicoanálisis y la salud • El Psicoanálisis y la política | <p>ENSAYOS</p> | <p>que luego deberán ser revisados para emitir una valoración.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para llevar a cabo esta técnica, el docente deberá plantear de antemano los indicadores de valoración pertinentes según el problema a ser analizado. Asimismo, podrá agregar cuestiones formales como el uso correcto de los insumos teóricos, el citado de fuentes, etc. • Se sugiere usar esta técnica de valoración cuando se desarrolle un gran contenido teórico que requiera ser sistematizado. • Se sugiere motivar a los estudiantes a tener una postura clara frente al problema escogido y argumentarla. • Se sugiere buscar que el ensayo se base en comprender un problema y plantear soluciones, y no tanto en hacer un análisis teórico de un tema. |
| | | <p>CUESTIONARIOS DE PREGUNTAS ABIERTAS</p> |
| <p>PSICOPATOLOGÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicopatología I: Fundamentos de la psicopatología psicoanalítica • Psicopatología II: Trastornos de ansiedad y trastornos del estado de ánimo • Psicopatología III: Trastornos del control de impulsos, trastornos alimentarios y adicciones | | |

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p style="text-align: center;">NIÑOS Y ADOLESCENTES</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Psicopatología IV: Trastornos de la personalidad • Psicopatología V: Psicosis y trastornos de la adaptación • Psicopatología VI: Trastornos psicósomáticos y trastornos sexuales • Desarrollo temprano • Psicoterapia de niños • Psicoterapia de adolescentes • Edipo, latencia y adolescencia • Psicopatología de niños y adolescentes | <p>PRUEBAS DE CONOCIMIENTO</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ En su elaboración se busca que tengan un adecuado grado de validez (que valoren aquello para lo cual han sido diseñados) y confiabilidad (que su aplicación en condiciones similares permita obtener resultados similares) ○ La elaboración de los cuestionarios debe realizarse teniendo en cuenta los conocimientos esenciales que se requieren en cada elemento de competencia, así como los criterios de desempeño. ○ Se recomienda realizar pruebas basadas en criterios específicos, planteando ciertos parámetros ideales, definidos por los mismos componentes de las competencias. ○ Se recomienda el uso de este instrumento en espacios de gran contenido teórico, donde el docente crea conveniente que los alumnos dominen asuntos específicos. ○ Se recomienda no abusar de este instrumento ya que se limita a valorar conocimientos esenciales, mas no toda la experiencia o extensión de las competencias. |
| | <p>LISTAS DE COTEJO</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Elaborar un listado de aspectos o atributos, por ejemplo, actitudes, conceptos y procedimientos. ○ Ordenar de manera lógica las características de acuerdo con la actividad de referencia. ○ Organizar las características en un formato que facilite su uso, colocando una columna para anotar si la persona posee o no la característica en cuestión, y luego, una segunda columna para describir observaciones puntuales. ○ La lista de atributos no debe ser muy extensa con el fin de facilitar su uso. ○ Los atributos por observar deben ser relevantes y tener como base los criterios de valoración y los conocimientos esenciales. ○ La lista de cotejo debe estar articulada con el tipo de evidencias que se solicitan en el elemento de competencia. | |

ENTREVISTAS FOCALIZADAS

- Se recomienda el uso de esta técnica desde un punto de vista transversal para evaluar el bienestar o el avance académico del estudiante. En el caso particular de la institución privada en cuestión, cada estudiante se reúne periódicamente con una “tutora”, que es una de las directoras. Consideramos que tener un esquema de entrevista pensada para cada estudiante, desde el conocimiento que las tutoras tienen de ellos resultaría idóneo para el recojo de evidencias de aprendizaje y del avance del alumno, en términos generales.
- Para llevar a cabo esta técnica, se sugiere preparar un cuestionario breve de preguntas para indagar en el aprendizaje del alumno.
- Se sugiere evitar que las preguntas indaguen directamente si el estudiante posee o no tal capacidad. Es más recomendable pedirle que describa situaciones recientes, relacionadas con el aspecto del saber por valorar y la manera como la afrontó.

Además de las técnicas y los instrumentos señalados en la presente propuesta, la valoración de competencias desde el enfoque socioformativo nos invita a ver la evaluación como el resultado de cuatro procesos interdependientes que deberán estar presentes en la experiencia de enseñanza/aprendizaje de forma omnipresente: la autovaloración, la covaloración, la heterovaloración y la metavaloración.

A continuación, sugerimos algunos espacios para la aplicación de estos procesos.

| PROCESO | ESPACIO DE EJECUCIÓN | SUGERENCIAS DE EJECUCIÓN |
|-----------------------|---|--|
| AUTOVALORACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • Tal como hemos mencionado líneas arriba, el espacio privilegiado de autoevaluación, entendida como una reflexión acerca de uno mismo con respecto a algo, es <i>el análisis personal</i> por el que cada alumno deberá pasar a lo largo de su formación. Este espacio es de carácter obligatorio. • Sin embargo, el análisis personal no necesariamente representará el espacio donde el alumno reflexionará acerca de su aprendizaje específicamente. Es por eso que la autovaloración de los desempeños en la experiencia de aprendizaje puede ser llevada a cabo en todos los espacios educativos de la formación, así como en alguna entrevista focalizada con la respectiva tutora. | <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere construir una pequeña ficha de autovaloración al final de cada curso para que los alumnos coloquen sus apreciaciones respecto a su desempeño en esa particular experiencia de aprendizaje. • También se sugiere construir una pequeña ficha de autovaloración después de cada trabajo grupal o en parejas, sobretodo para valorar qué piensa el alumno con respecto a sus interacciones con otros y cómo ellas colaboran o afectan su desempeño con respecto a la tarea. • Los desempeños presentes en la ficha de autovaloración estarán determinados por los objetivos de la actividad y cualquier otro desempeño específico que el docente considere pertinente colocar. |
| COVALORACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • Este proceso puede llevarse a cabo en cualquier espacio de aprendizaje que implique la interacción con pares. | <ul style="list-style-type: none"> • Si la interacción entre los alumnos es positiva y hay un clima de buena recepción a la |

| | | |
|--------------------------------|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Es de suma importancia que el docente guíe a los alumnos en dar una retroalimentación empática a sus compañeros con el objetivo de que sea un espacio de enriquecimiento personal y grupal, mas no un espacio de enfrentamientos. • Dependiendo de los resultados, estos espacios pueden servir de evidencia objetiva acerca de cómo fluyen los vínculos en los grupos y cómo mejorar la interacción entre los alumnos para que esta colabore con su experiencia de aprendizaje. | <p>retroalimentación, se sugiere abrir el diálogo a nivel grupal para que los alumnos opinen y den una retroalimentación positiva de los trabajos de sus compañeros. Estos espacios pueden surgir después de tareas realizadas en parejas, en grupos, exposiciones, presentaciones, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si la interacción es hostil o compleja, se recomienda que el docente converse personalmente con el grupo o pareja para que la covaloración sea un insumo que alimente positivamente la experiencia de aprendizaje. Aquí el docente deberá hacer uso de sus habilidades empáticas para guiar el diálogo por el camino de la conciliación. • También se sugiere el uso de fichas de coevaluación, siempre y cuando la información sea compartida con los alumnos implicados en dicha valoración. |
| <p>HETEROVALORACIÓN</p> | <ul style="list-style-type: none"> • La heterovaloración puede tener lugar en cualquier espacio donde se lleve a cabo una experiencia de aprendizaje. Es llevada a cabo por el docente o por alguna autoridad de la institución. | <ul style="list-style-type: none"> • La heteroevaluación siempre deberá ir acompañada de una retroalimentación empática para el alumno. Esta podrá ir acompañada de los resultados basados en alguna escala de valoración, pero nunca sin una retroalimentación hacia el alumno. |

| | | |
|------------------------------|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • El docente deberá emplear un diálogo empático con el alumno para retroalimentarlo y colaborar en el desempeño armónico de sus experiencias de aprendizaje. • Se recomienda que la retroalimentación sea dada de forma personal. En caso no se pueda dar de forma personal, podrá ser en forma escrita pero el docente deberá tener especial cuidado en la redacción del documento para transmitir empatía. |
| <p>METAVALORACIÓN</p> | <ul style="list-style-type: none"> • La metavaloración puede tener lugar en cualquier espacio donde se lleve a cabo una experiencia de aprendizaje. • Además, la metavaloración es un proceso que deberá llevarse a cabo a nivel institucional, es decir, los directores o docentes deberán valorar las técnicas e instrumentos de valoración constantemente con fines de calidad. | <ul style="list-style-type: none"> • Se recomienda realizar la valoración de las técnicas e instrumentos de valoración con los alumnos, de tal forma que ellos sientan que son parte del proceso de aprendizaje y que su protagonismo resulta vital para cumplir con los objetivos trazados. • Se recomienda que los docentes tengan apertura a la retroalimentación de las técnicas e instrumentos de valoración, y que lleven dichas dudas y opiniones a las reuniones con los directivos y otros docentes para así ejecutar cambios o ediciones pertinentes. |

La valoración de competencias, tal como se ha descrito anteriormente, debe darse al inicio, durante y después de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Desde este

propuesta, se invita a los docentes a que utilicen las técnicas e instrumentos de valoración, evaluando la naturaleza de su asignatura o actividad, de tal manera que obtengan resultados tangibles a ser contrastados con los indicadores o desempeños propuestos, siempre buscando una mirada amplia del desempeño de los alumnos. También se sugiere alejarse progresivamente de los productos finales, como fieles medidores de lo aprendido durante un curso o seminario. Cada sesión con los alumnos es una oportunidad de evaluación, desde la observación hasta la aplicación de conocimientos o habilidades en una situación de aprendizaje compleja.

3.3 Sostenibilidad del proyecto de innovación

Nuestra intención al proponer el presente proyecto de innovación fue contribuir con la calidad educativa de los servicios académicos que actualmente provee el programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica. Como ya se ha mencionado anteriormente, nuestro interés recae además sobre el deseo de construir un puente fácilmente transitable entre la Educación y el Psicoanálisis, con referencia a la aplicación de elementos pedagógicos formales dentro de la formación de futuros psicoterapeutas de orientación psicoanalítica. Es así como esta propuesta pretende ser un diálogo amable entre ambos campos del conocimiento, planteando un proceso de cambio donde progresivamente se inserten las propuestas de este trabajo en el programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica.

El siguiente proyecto de innovación será presentado a los miembros de la directiva del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica, una vez aceptado por la academia de manera formal. Se espera que las directoras se familiaricen con la propuesta, la cual han seguido de cerca, y comiencen un proceso de cambio curricular en los insumos con los que actualmente cuenta la institución. Desde aquí, se espera que los primeros cambios se apliquen hacia el 2018.

Se sugiere iniciar el proceso de vinculación con los planteamientos de la siguiente propuesta a través de algunas acciones específicas:

- Revisión de sílabos y vinculación de sus respectivos contenidos con los indicadores propuestos en el Cartel de Competencias, Capacidades e Indicadores, prestando especial atención en las habilidades y desempeños a ser desarrollados, más que el contenido a ser usado.
- Partir de cursos o espacios de aprendizaje “piloto”, donde el docente, previa entrevista para familiarizarlo con la propuesta, aplique lo sugerido y

constantemente retroalimente la propuesta con su vivencia profesional en el aula.

- Diálogo fluido con los docentes que llevarán a cabo las clases “piloto”, donde se le sugerirán herramientas metodológicas y de valoración propicias para el contenido o habilidades a ser desarrolladas en el curso.
- Observación de clases con el objetivo de verificar el uso variado de elementos metodológicos que amplíen la mirada del desarrollo de las competencias propuestas.
- Diálogo fluido con los alumnos, quienes desde su posición activa serán fuentes valiosas de retroalimentación respecto a la propuesta.
- Evaluación continua del proceso de vinculación de la propuesta respecto a la práctica, de tal manera que los insumos de este proyecto se vayan insertando cada vez más en la práctica docente del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica.

Se espera que los encargados del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica inserten por completo el presente proyecto de innovación en su práctica educativa a lo largo de 2 años (cuatro ciclos de estudios), siendo así un referente dentro del campo en lo que se refiere a una formación en Psicoterapia Psicoanalítica desde un enfoque por competencias.

4. FUENTES CONSULTADAS

ABOITES, Hugo

2010 “La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto Tuning de competencias”. En *Revista de IESALC del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe UNESCO*, año 15, número 1.
<http://www.journals.unam.mx/index.php/crs/article/view/19203>

ÁVILA ESPADA, Alejandro

2012 “Los significados de formarse como Psicoterapeuta en el siglo XXI. Algunas reflexiones”. En el *Portal de Psicoterapia y Psicoanálisis Relacional*, España, 2012.
http://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/Documentacion/AAvila/Avila-Espada_2012_Los-significados-de-formarse-como-psicoterapeuta_vInterpsiquis-XIII.pdf

BOZU, Zoia y CANTO HERRERA, Pedro José

2009 “El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes”. En *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, volumen 2, número 2, pp. 87 - 97

CABRERA MORGAN, Liza

2013 “Competencias, capacidades e indicadores de evaluación”. Ficha de trabajo. Lima

CANO GARCÍA, María Elena

2008 “La evaluación por competencias en la educación superior”. En *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*. España, volumen 12, número 3, 2008.
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123col1.pdf>

DÍAZ-BARRIGA, Ángel

2011 “Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula”. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, México, ISSUE-UNAM/Universia, volumen II, número 5, pp. 3 – 24.
<https://ries.universia.net/article/view/61/competencias-educacion-corrientes-pensamiento-implicaciones-curriculo-trabajo-aula>

DÍAZ FLORES, Martha

2008 “Reseña de “DIEZ NUEVAS COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR” de Phillippe Perrenoud. En *Tiempo de educar*, Mexico, 2008, Vol. 9, N° 17, edición enero – junio, pp. 153 – 159.
<http://www.redalyc.org/pdf/311/31111439008.pdf>

DUCH, Barbara J., GROH, Susan E., y ALLEN, Deborah H. (editoras)
2006 "El poder del aprendizaje basado en problemas. Una guía práctica para la enseñanza universitaria". Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

EDUCREA

2017 "Principios que orientan la metodología de enseñanza en adultos". Chile
<https://educrea.cl/estilos-y-metodologias-de-aprendizaje>

GARCÍA, Juan Antonio, TOBÓN, Sergio, RODRÍGUEZ, Jorge y LÓPEZ, Nelly
2008 "Gestión del Curriculum por Competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo". Lima: A. B. Representaciones Generales

GALVIS, Rosa Victoria

2007 "De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias".
En *Acción pedagógica*, Venezuela, número 16, edición enero – diciembre, 2007, pp. 48 – 57
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968589>

GENTILE, Paola y BENCINI, Roberta

2000 "El Arte de Construir Competencias – Entrevista a Phillippe Perrenoud" *Nova Escola*. Brasil, 2000, pp. 19-31.
http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Perrenoud_Construircompetencias.Entr evista-con-Philippe-Perrenoud.pdf

GONZÁLEZ MAURA, Viviana

2002 "¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica". *Revista Cubana de Educación Superior*, Cuba, 2002, Vol. XXII, N° 1, pp. 45 – 53.

HUERTA AMEZOLA, Jesús, PÉREZ GARCÍA, Irma y CASTELLANOS, Ana Rosa

2000 "Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales". En *Revista Educar*, México, No. 13, edición abril - junio 2000.
<http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta.html>

IBÁÑEZ BERNAL, Carlos

2007 "Diseño Curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la psicología interconductual". En *Revista de Educación y Desarrollo*, edición abril – junio, número 6, 2007.
http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/6/006_Bernal.pdf

- ISRAELSTAM, Ken
2015 “Education and Professional Issues. Assessing analytic applicants using an adapted versión of the Australian schema for candidate competence” En *The International Journal of Psychoanalysis*, volumen 96, número 4, agosto de 2015.
- LEMMMA, Alessandra, ROTH, Anthony and PILLING, Stephen
2014 “The competences required to deliver effective Psychoanalytic/Psychodynamic Therapy” En UCL Psychology and Language Science.
https://www.ucl.ac.uk/pals/research/cehp/research-groups/core/pdfs/Psychoanalytic-Psychodynamic-Therapy/PPC_Clinicians_Background_Paper.pdf
- MARTÍNEZ CLARES, Pilar y ECHEVERRÍA SAMAMES, Benito
2009 “Formación basada en competencias” En *Revista de Investigación Educativa*, España, 2009, Vol. 27, Nº 1, pp. 125 – 147. Consulta: 2 de junio de 2016
<http://revistas.um.es/rie/article/view/94331>
- MORIN, Edgar
2001 “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. Colombia: Editorial Delfín.
- POZZOLI, María Teresa
2007 “Transformar el conocimiento en la sociedad globalizada (Pensamiento complejo y transdisciplinariedad). En *Revista de la Universidad Bolivariana*, Chile, volumen 5, número 16. Consulta: 2 de junio de 2016
<http://polis.revues.org/4630>
- RAMÍREZ, Liberio y LÓPEZ, Rafael
2007 “Educación y pensamiento complejo: Filosofía y teoría unificada del campo educativo”. En *Ciencias Sociales Online, revista electrónica*, Chile, volumen IV, número 3.
- ROMERO GRIEGO, Miguel
2007 “Educación, ética y pensamiento complejo”. Ponencia presentada en el XIX coloquio Nacional de Enseñanza de la Filosofía. Veracruz, México.
<http://galeon.com/cmpf/XIXColoquio/GriegoXIX.pdf>

- TARDIF, Jacques
2008 “Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación”. En *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*. España, volumen 12, número 3, 2008.
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>
- TOBÓN, Sergio
2006 “Aspectos Básicos de la formación basada en competencias”. Proyecto Mesesup. 2006
http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf
- 2013 “Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículum, didáctica y evaluación”. Cuarta edición. Colombia: Ecoe Ediciones
- TOBÓN, Sergio, PIMIENTA PRIETO, Julio y GARCÍA FRAILE, Juan Antonio
2010 “Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias”. Pearson Educación. México
- ZABALZA, Miguel A.
2003 “CURRÍCULUM UNIVERSITARIO INNOVADOR. ¿Nuevos Planes de estudio en moldes y costumbres viejas? Ponencia presentada en la III Jornada de Formación de Coordinadores – PE. Valencia, España.
<http://www.upv.es/europa/doc/Articulo%20Zabalza.pdf>

5. ANEXOS

Anexo 1

Entrevista a la directora académica del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica

1. ¿Qué tipo de inquietudes motivaron la propuesta del Modelo Educativo planteado? Pueden ser inquietudes personales, sociales dentro del campo...
2. ¿Quiénes participaron en la construcción del Modelo Educativo y cuáles son sus antecedentes académicos de estudio y/o trabajo?
3. ¿En qué propuesta profesional, desde el lado del psicoanálisis y de la pedagogía, referida a la formación de profesionales o de gestión educativa se basa su propuesta?
4. Esa idea de centrarse un poco más en el psicoanálisis contemporáneo con esta integración ¿salió de parte de ustedes o revisaron algún tipo de modelo de otra escuela?
5. A nivel pedagógico, en cuestión de formación, postgrado ¿tuvieron algún modelo particular o algún enfoque pedagógico para poder armar el modelo educativo?
6. ¿Por qué se eligió plantear un modelo educativo por competencias?
7. ¿Qué se busca lograr con este modelo?
8. ¿Qué líneas o enfoques teóricos se utilizaron para plantear el modelo por competencias?
9. Con respecto al modelo metodológico ¿qué tipo de estrategias de enseñanza y aprendizaje se han planteado en el modelo para desarrollar las competencias del perfil del egresado?
10. ¿Qué medios y materiales se han sugerido para desarrollar las competencias del perfil del egresado?
11. ¿Qué rol cumple el docente dentro de la experiencia de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué tipo de interacción se espera que desarrolle?
12. ¿Qué aportes esperan del docente para la institución?
13. ¿Qué rol cumple el estudiante, en este caso el candidato, en la experiencia de enseñanza y aprendizaje?
14. ¿Cuentan con un sistema de evaluación?
15. ¿Y existe algún método de evaluación más allá de si se adquirió o no la competencia que tenga que ver con el proceso?
16. ¿Cuáles son las estrategias de evaluación usadas en este momento para la medición del desarrollo de competencias?
17. ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación usados para el desarrollo de competencias?

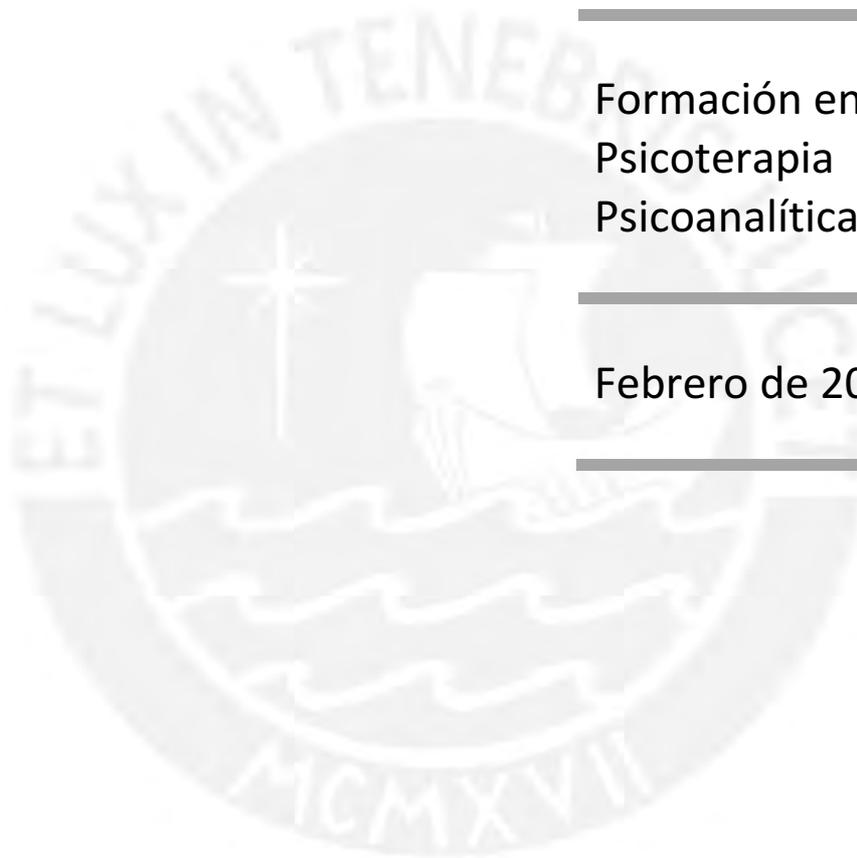
Anexo 2

Modelo Educativo del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica

Modelo Educativo

Formación en
Psicoterapia
Psicoanalítica

Febrero de 2014



ÍNDICE

| | Pág. |
|--|------|
| Los terapeutas que queremos formar en Inter-Cambio..... | 2 |
| La formación en Inter-Cambio..... | 4 |
| Sobre la formación teórica..... | 5 |
| Plan de estudios..... | |
| Estrategias pedagógicas transversales..... | |
| Sobre la práctica supervisada..... | 8 |
| Observación de infantes..... | 8 |
| Investigación clínica..... | 8 |
| Casos control..... | 8 |
| Sobre la psicoterapia personal..... | 8 |
| ¿Cuándo un candidato está apto? (Requisitos para graduarse)..... | 9 |
| Comentarios finales..... | 9 |

Los terapeutas que queremos formar en Inter-Cambio

Sus conocimientos

- Conocen los modelos de la mente propuestos por el Psicoanálisis, desde sus inicios con Freud hasta los autores contemporáneos.
- Comprenden las diferencias entre las escuelas psicoanalíticas y sus postulados teóricos (coherencia epistemológica).
- Analizan las distintas posturas teóricas en términos de sus bases epistemológicas y la evidencia de la investigación.
- Entienden cómo las diferencias conceptuales impactan en la técnica de la psicoterapia (teoría de la técnica).
- Conocen la concepción psicoanalítica de la salud y la patología mental, diferenciando distintas posturas teóricas al respecto.
- Describen y comprenden tanto la etiología como la dinámica de los principales trastornos mentales y organizaciones de la personalidad.
- Comprenden el proceso de desarrollo normal del infante, el niño y el adolescente, así como las posibles alteraciones de este proceso y sus consecuencias para la vida adulta.
- Comprenden la compleja dinámica de los fenómenos grupales y sociales desde una perspectiva psicoanalítica.
- Describen la compleja relación entre el Psicoanálisis y la sociedad, más allá del consultorio.
- Comprenden -desde el punto de vista psicoanalítico- fenómenos humanos tan importantes como el arte, la cultura, la educación, la salud y la política.
- Conocen los fundamentos de la psicoterapia focal y de grupo.
- Analizan la validez de una investigación teórica o clínica en Psicoanálisis.
- Identifican las características personales que marcan su estilo e influyen sobre su quehacer psicoterapéutico.

Sus habilidades

- Mantienen una actitud analítica y de escucha.
- Analizan los procesos que se despliegan en el vínculo, especialmente la transferencia y contratransferencia, y utilizan este análisis en la comprensión del mundo interno del paciente.
- Utilizan su propia subjetividad como herramienta para trabajar como psicoterapeutas.
- Evalúan cada caso de manera compleja y completa para formular estrategias de intervención adecuadas a cada paciente.
- Llevan a cabo procesos terapéuticos con pacientes adultos neuróticos y con pacientes adultos graves.
- Llevan a cabo -si optan por ello- procesos terapéuticos con niños y adolescentes.

- Manejan complicaciones de los procesos terapéuticos.
- Aplican el Psicoanálisis como herramienta de comprensión e intervención fuera del consultorio, siendo conscientes de las limitaciones y retos de este ejercicio.
- Generan conocimiento nuevo a partir de la reflexión sistemática y la investigación clínica.

Sus actitudes

- Reflexionan permanentemente sobre los aspectos éticos de su actuar, partiendo de la ética vincular.
- Reflexionan sobre el origen y la validez del conocimiento al que se aproximan.
- Procesan activamente la información que reciben, generando síntesis personales y creativas así como un estilo personal de ser psicoterapeuta.
- Cuidan su propio bienestar en tanto herramienta fundamental de trabajo.
- Se comprometen con la mejora del país y la sociedad.
- Se comprometen activamente con su desarrollo profesional y personal, así como el del grupo y la institución.



La formación en Inter-Cambio

La formación en psicoterapia psicoanalítica en nuestro Instituto tiene como objetivo el desarrollo de las competencias antes descritas, para lo cual se sostiene en tres principios fundamentales:

- **El candidato es un sujeto activo**, no sólo en su proceso individual sino también en la evolución de su grupo y de la institución. Por ende, los aportes críticos y creativos al proceso de formación son recibidos y considerados parte importante del desempeño del candidato.
- **Cada terapeuta es único**. El propósito de la formación es promover el despliegue de la creatividad de los estudiantes en todos los ámbitos, pero en particular en su propia síntesis individual de la experiencia y en la generación de conocimiento original.
- **La ética vincular es la base de la salud en las relaciones**, tanto al interior de las instituciones como entre los terapeutas y sus colegas o clientes. Por esta razón, el cuidado de las relaciones al interior de nuestra comunidad recibe especial atención y se tematiza, como también el trabajo respetuoso y empático con los pacientes.

Formación de los psicoterapeutas de Inter-Cambio



Con estos principios como marco, la formación en Inter-Cambio se inicia con la selección cuidadosa de los candidatos. Esta selección es parte del cuidado tanto al candidato mismo como a sus pacientes potenciales.

Las características necesarias para iniciar la formación son (el detalle de cada criterio se encuentra en el anexo):

- Contar con un proyecto profesional sustentado y viable

- Ser capaz de elaborar, procesar activa y críticamente la información
- Tener las cualidades afectivas y vinculares necesarias para desempeñarse como terapeuta, y
- Estar libre de psicopatología severa

En el caso de los no psicólogos, además de los requisitos mencionados, son necesarios conocimientos suficientes de Psicoanálisis (teoría, técnica y psicopatología) así como una experiencia terapéutica personal previa.

Los candidatos admitidos inician un programa formativo que, como cualquier formación en Psicoanálisis, tiene su base en la teoría, la práctica supervisada y la psicoterapia personal.

Sobre la formación teórica

La formación teórica está compuesta por los cursos del plan de estudios y las estrategias pedagógicas transversales a la formación.

Plan de estudios

Como se detalla en el documento del plan de estudios, los cursos del programa se dividen en seis áreas: Teoría, Técnica, Psicopatología, Psicoanálisis aplicado, Niños y adolescentes e Investigación clínica.

Estrategias pedagógicas transversales

Las estrategias trasversales están pensadas como formas de desarrollar las competencias del perfil de egreso e incluyen:

Programa de tutoría

La tutoría es un espacio individual pensado para ayudar al candidato con cualquier dificultad académica que pueda tener pero, sobre todo, para facilitar la exploración de sus intereses dentro del Psicoanálisis y de esa manera acompañar la síntesis personal.

El candidato es acompañado por un tutor durante toda su formación, con el que tiene obligatoriamente dos reuniones al semestre. Asimismo, el tutor está a disposición del alumno en función a las necesidades de este último.

Evaluación continua y cualitativa

Además de permitir al docente valorar y acompañar el proceso del candidato, concebimos la evaluación como una experiencia más de aprendizaje, que proporciona al estudiante la oportunidad de procesar la información recibida y realizar una síntesis personal.

Por ello, la evaluación tiene varias características.

- Utiliza procedimientos que promueven la elaboración por parte del candidato, tales como ensayos de opinión, monografías teóricas, resolución de casos, trabajos de investigación, análisis crítico de textos, participación en discusiones en clase, exposiciones, etc.

- Es continua y se centra en el proceso de aprendizaje tanto como en los resultados.
- Es tanto cuantitativa como cualitativa, ya que busca dar retroinformación sobre el proceso de aprendizaje al candidato y a la Institución que lo acompaña. En tal sentido, los comentarios verbales o escritos a los candidatos son frecuentes y detallados.

En lo que se refiere a los aspectos cuantitativos, estos se centran en los resultados del aprendizaje, esto es, hasta qué punto –hasta el momento- ha alcanzado los objetivos o desarrollado las competencias requeridas por el curso.

Por ello utilizamos la siguiente escala, siempre referida a los logros planteados en los objetivos del curso, según se detallan en el syllabus:

| CALIFICACIÓN | DESCRIPCIÓN |
|--------------|--|
| A+ | Aprobado – Excelente. Ha alcanzado una síntesis personal y realizado un aporte original en relación a los objetivos y competencias del curso. |
| A | Aprobado – Muy bien. Ha superado las expectativas del curso en términos del logro de objetivos y desarrollo de competencias. |
| B | Aprobado. Ha alcanzado los objetivos o desarrollado las competencias requeridas por el curso. |
| C | Desaprobado. No ha alcanzado los objetivos o desarrollado las competencias propuestas por el curso. |

Estrategias pedagógicas en el aula

Estas son estrategias que procuran utilizar todos los docentes, a fin de favorecer el desarrollo de las competencias detalladas en el perfil de egreso

En tal sentido, los docentes de Inter-Cambio:

- Explicitan su marco teórico o formación, a fin de ayudar al alumno a comprender las bases epistemológicas de su discurso.
- Ejemplifican usando casuística, con el objetivo de facilitar el desarrollo de elementos técnicos y ofrecerse como modelos de identificación profesional.
- Promueven la participación activa de cada uno de los candidatos para facilitar la elaboración individual.
- Utilizan ejemplos de aplicación del Psicoanálisis fuera del consultorio, cuando estos son pertinentes.

- Utilizan casuística, ejemplos y autores del Perú y aluden a la realidad nacional y su coyuntura, en la medida de lo posible.
- Exigen de los candidatos el correcto citado de las fuentes.
- Explicitan y tematizan los aspectos éticos relacionados con su trabajo y su docencia (incluyendo el cuidado del material confidencial que comparten con los candidatos).
- Explicitan y tematizan las dinámicas grupales, cuando estas generan algún tipo de interferencia con la tarea.
- Promueven la tolerancia y el respeto dentro del grupo.

Sobre la práctica supervisada

Dentro del plan de estudios, la práctica supervisada tiene su lugar en el área de investigación clínica, que acompaña a los candidatos durante toda su formación.

El curso de *observación de infantes*, durante el primer año, consiste en la observación semanal de un bebé y sus personas significativas desde su nacimiento hasta el primer año de edad. Esta experiencia, supervisada en grupos pequeños, no solamente ayuda a la comprensión del desarrollo de la mente en un contexto vincular, sino que permite el desarrollo de las herramientas básicas para el ejercicio de la psicoterapia: mantener una actitud analítica de abstinencia, contener emociones primitivas, analizar la contratransferencia, etc.

En el segundo y tercer año tienen un espacio permanente de *supervisión clínica y aplicada*. En este, los candidatos discuten la aplicación del Psicoanálisis a la comprensión e intervención, tanto dentro como fuera del consultorio.

Finalmente, está la experiencia de los *casos control*. Los candidatos deberán llevar dos casos como psicoterapeutas, que podrán iniciar a partir del segundo año, siempre que tanto el propio candidato como la Institución-a través del tutor y el director académico-consideren que se encuentra apto para iniciar su práctica clínica.

Los casos deberán tener una frecuencia mínima de dos veces por semana, con una supervisión semanal individual. La duración total de la supervisión será de 90 horas en el primer caso y 45 en el segundo. A diferencia de lo que sucede en la supervisión clínica y aplicada, el supervisar el material de un mismo paciente a lo largo de uno o dos años permite centrar la atención del supervisor y el candidato en la técnica del psicoterapeuta en formación.

Sobre la psicoterapia personal

Los candidatos deberán iniciar un proceso terapéutico personal al comenzar sus cursos o continuar con su proceso si ya se encuentran en terapia. En todos los casos el proceso deberá estar a cargo de un terapeuta autorizado por la Institución. La frecuencia recomendada es de tres veces por semana, aunque el requisito mínimo es de dos veces por semana. Durante los tres años de la formación no debiera haber periodos de interrupción de más de dos meses, salvo situaciones excepcionales.

Para Inter-Cambio, la psicoterapia (o análisis) didáctica no difiere en encuadre o técnica de cualquier otro proceso. Tampoco supone una evaluación del candidato. Hay absoluto respeto a la confidencialidad y la única comunicación con la Institución se realiza a través del candidato, para acreditar que el proceso terapéutico continúa.

La particularidad de este proceso se ubica en la mente tanto del terapeuta como del paciente. En tal sentido, ambos reconocen que el setting se convierte en un espacio en el que –de manera vivencial- el candidato aprende acerca de la técnica psicoanalítica y amplía su capacidad de pensar. Asimismo, están atentos a trabajar aspectos que puedan interferir con el futuro trabajo del terapeuta, como también a contener las ansiedades que pueda movilizar la formación.

Entendemos, pues, que la psicoterapia didáctica sirve tanto a fines de aprendizaje como de cuidado, del propio candidato y de sus pacientes potenciales.

¿Cuándo un terapeuta está apto? (Requisitos para graduarse)

Un candidato puede obtener la certificación como psicoterapeuta psicoanalítico cuando ha desarrollado todas las competencias detalladas en el perfil de egreso.

En términos formales, debe haber cumplido con los siguientes requisitos:

- Aprobar todos los cursos del plan de estudios
- Acreditar su proceso de psicoterapia personal al menos dos veces por semana durante los tres años de formación
- Completar sus dos casos control, con un informe favorable de sus supervisores
- Presentar y sustentar una breve monografía con un aporte teórico o técnico a partir de sus casos control

Comentarios finales

Inter-Cambio es una institución que acaba de nacer. Su crecimiento y desarrollo se dará en el marco vincular de una comunidad académica que crece, compuesta por el comité consultivo, la directiva, los docentes, el personal administrativo, los candidatos y muchos otros.

Entiéndase este documento como una declaración de intenciones, abierto a la elaboración y construcción colectiva que sabemos se irá dando.

Anexo. Perfil de ingreso

El estudiante admitido a la formación en psicoterapia de Inter-Cambio:

1. Cuenta con un proyecto profesional sustentado y viable.

- Tiene conocimientos básicos de Psicoanálisis y sus diferencias con otros enfoques terapéuticos.
- Conoce la institución que ha elegido y sus particularidades en relación con la oferta del mercado.
- Se conoce a sí mismo lo suficiente como para identificar los retos –personales y profesionales- que le va a significar formarse como psicoterapeuta de orientación psicoanalítica.
- Está comprometido con el proyecto de formación que ha elegido seguir.
- Cuenta con una identidad profesional en proceso de integración.
- Dispone del tiempo para dedicar a los estudios.
- Cuenta con un plan realista para financiar su formación (incluyendo terapia y supervisión).
- Está dispuesto a trabajar con un psicoterapeuta aprobado por la Institución.

2. Procesa y evalúa críticamente la información.

- Comprende y analiza discursos académicos complejos, orales y escritos.
- Procesa activamente la información que recibe.
- Se formula preguntas.
- Puede formarse una opinión personal sobre distintos temas.

3. Tiene los recursos afectivos y vinculares necesarios para ser un buen terapeuta.

- Tolera la ansiedad que producen la incertidumbre y la exposición al sufrimiento o a aspectos primitivos de la propia mente o de la mente de otros.
- Tiene suficiente fortaleza yoica como para tolerar la movilización que generan el estudio y la práctica de la psicoterapia.
- Discrimina entre lo que corresponde a su mundo interno y lo que corresponde al de otras personas.
- Es empático.
- Tiene suficientes habilidades interpersonales como para relacionarse adecuadamente con otras personas.
- Tiene capacidad de introspección y de insight.

4. No presenta psicopatología severa

- Está libre de trastornos psicológicos que podrían causar dificultades a sí mismo o a terceras personas en su formación o en el ejercicio de la psicoterapia, especialmente: Psicopatía u otras alteraciones del super yo, narcisismo, trastorno límite en la frontera con la psicosis y perversión.

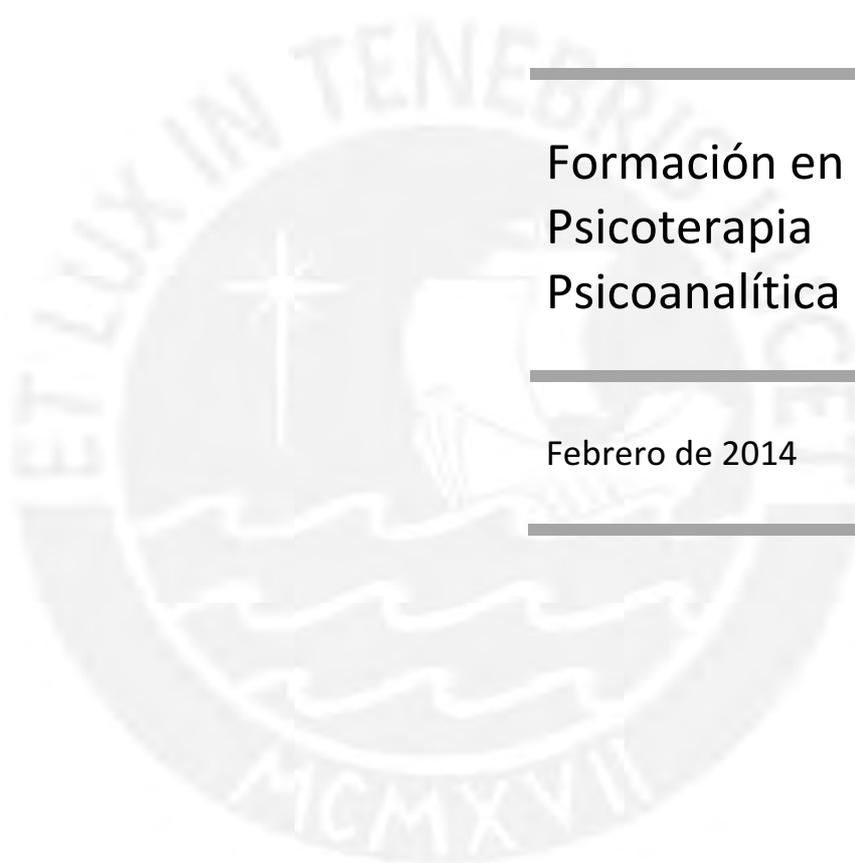
Anexo 3

Plan de Estudios del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica

Plan de Estudios

Formación en
Psicoterapia
Psicoanalítica

Febrero de 2014



INDICE

| | Página |
|--|---------------|
| Malla curricular..... | 2 |
| Sumillas..... | 3 |
| Cursos del área de teoría..... | 3 |
| Cursos del área de técnica..... | 4 |
| Cursos del área de Psicoanálisis aplicado..... | 7 |
| Cursos del área de psicopatología..... | 8 |
| Cursos del área de niños y adolescentes..... | 10 |
| Cursos del área de investigación clínica..... | 11 |

MALLA CURRICULAR



INTER-CAMBIO
INSTITUTO DE
PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA

TEORÍA
 TÉCNICA
 PSICOANÁLISIS APLICADO
 PSICOPATOLOGÍA
 NIÑOS Y ADOLESCENTES
 INVESTIGACIÓN CLÍNICA

* Cursos de diez semanas de duración

| CICLO 1 | CICLO 2 | CICLO 3 | CICLO 4 | CICLO 5 | CICLO 6 |
|---|---|--|---|--|---|
| Epistemología y Escuelas Psicoanalíticas | Autores Post Freudianos 1 | Autores Post Freudianos 2 | Psicoanálisis y Neurociencias* | | |
| Freud | | | | | |
| La Entrevista Psicoanalítica* | Formulación Psicoanalítica de Casos* | Interpretación y Otras Intervenciones | | Psicoterapia Focal e Intervención en Crisis* | Investigación en Psicoterapia |
| Encuadre* | Transferencia y contratransferencia | Relación Terapéutica | Proceso Terapéutico | Dificultades Técnicas* | Psicoterapia de Grupos* |
| | | | | Ética y Psicoanálisis | |
| Psicoanálisis y Sociedad* | | | | | |
| Psicoanálisis y Educación* | Arte, cultura y Psicoanálisis | | Psicoanálisis y Salud* | Psicoanálisis y Política* | |
| Psicopatología 1: Fundamentos de la Psicopatología Psicoanalítica | Psicopatología 2: Trastornos de Ansiedad y Trastornos del Estado de Ánimo | Psicopatología 3: Trastornos de Impulsos, Trastornos Alimentarios y Adicciones | Psicopatología 4: Trastornos de la Personalidad | Psicopatología 5: Psicosis y Trastornos de la Adaptación | Psicopatología 6: Trastornos Psicosomáticos y Trastornos Sexuales |
| | | | | | Psicoterapia de adolescentes |
| | Desarrollo Temprano* | | Edipo, Latencia y Adolescencia | Psicopatología de Niños y Adolescentes | Psicoterapia de Niños |
| Observación de Infantes 1 | Observación de Infantes 2 | Supervisión Clínica y Aplicada 1 | Supervisión Clínica y Aplicada 2 | Supervisión Clínica y Aplicada 3 | Supervisión Clínica y Aplicada 4 |

SUMILLAS

CURSOS DEL ÁREA DE TEORÍA

Epistemología y escuelas psicoanalíticas (TEO110)

Este curso desarrolla los aspectos filosóficos que subyacen al Psicoanálisis así como sus distintos desarrollos teóricos y técnicos. En la primera parte del curso se estudian debates filosóficos fundamentales relacionados con la teoría psicoanalítica, tales como la relación cuerpo-mente, la verdad psicoanalítica y su contraste con la verdad filosófica y la verdad científica, y el estatus del Psicoanálisis como hermenéutica o como ciencia. La segunda parte del curso presenta el desarrollo histórico del Psicoanálisis, lo que permite al alumno tener un panorama general de las escuelas psicoanalíticas y los distintos modelos de la mente implícitos en cada una.

Freud (TEO120)

Este curso propone un semestre completo de trabajo académico para profundizar en los conceptos fundantes del Psicoanálisis, a partir de la revisión de los principales textos metapsicológicos de Freud. La discusión de los textos se realizará siguiendo un doble ordenamiento, cronológico y temático, incidiendo especialmente en los momentos de quiebre conceptual en el desarrollo de la teoría psicoanalítica.

Autores post freudianos 1: Escuelas anglosajonas (TEO130)

Pre- requisito: Freud (TEO120)

Este curso presenta la evolución de la teoría psicoanalítica en el mundo anglosajón y sus consecuencias para la técnica psicoterapéutica. En la primera parte se desarrollan los aportes teóricos y técnicos de las escuelas del consenso anglosajón (anafreudiana, kleiniana e independiente). El alumno conocerá la evolución de cada una de estas escuelas a partir del análisis de autores clásicos y contemporáneos representativos de cada postura. La segunda parte del curso se ocupa del Psicoanálisis relacional, discutiendo tanto los aportes teóricos como técnicos de esta escuela y presentando sus principales representantes.

Autores post freudianos 2: Escuela francesa y Psicoanálisis latinoamericano (TEO140)

Pre- requisito Freud: (TEO120)

Este curso tiene dos partes. La primera explora las modificaciones teóricas y técnicas del Psicoanálisis clásico en la escuela francesa. Se presenta una síntesis del aporte de Lacan, aunque el énfasis de esta sección está en los aportes de los principales autores franceses post lacanianos y no-lacanianos contemporáneos. La segunda parte del curso se aboca al estudio del Psicoanálisis latinoamericano, en especial los desarrollos en Argentina, Chile, Brasil y Perú.

Psicoanálisis y neurociencias (TEO150)

En este curso se estudia la evolución de la investigación en neurociencias, así como el restablecimiento del diálogo de esta disciplina con lo psicoanalítico y los límites de esa colaboración interdisciplinaria. El curso se inicia con los conceptos propuestos por Freud en el "Proyecto de una Psicología para neurólogos" y continúa analizando la evidencia contemporánea de los conceptos psicoanalíticos, aportada por la investigación en neurociencias. Se hace especial énfasis en los hallazgos referidos a la importancia del vínculo (incluido el vínculo terapéutico) y la plasticidad cerebral.

CURSOS DEL ÁREA DE TÉCNICA

La entrevista psicoanalítica (TEC110)

El curso presenta la teoría de la técnica y la técnica de la entrevista inicial, desde Freud hasta los autores actuales. Se discuten nociones básicas para la comprensión de la primera entrevista, tales como impronta, escucha, neutralidad y abstinencia, en sus concepciones clásicas y contemporáneas. Asimismo, se trabajan otros temas centrales, como son los estilos comunicacionales, el lugar de la impresión diagnóstica en la primera entrevista y el establecimiento de la situación analítica.

Formulación Psicoanalítica de casos (TEC120)

Pre- requisito: La entrevista psicoanalítica (TEC110)

El curso estudia la evaluación diagnóstica como herramienta ordenadora inicial de la complejidad vincular que se despliega en el proceso terapéutico. Se analizan distintas concepciones de la evaluación en la psicoterapia psicoanalítica. Se desarrolla tanto el qué se evalúa (estructura, analizabilidad, vínculo, etc.) como el cómo se evalúa (técnica) en los distintos grupos de edad. El alumno adquiere las herramientas básicas para la formulación de objetivos terapéuticos y profundiza en el debate de este concepto. Las condiciones para realizar derivaciones o interconsultas y el uso de pruebas psicológicas son también discutidas.

Encuadre (TEC130)

Se estudia el encuadre como herramienta fundamental de la comprensión clínica, así como su importancia como holding y continente. El concepto de encuadre es desarrollado en sus distintas aristas, incluyendo las nociones de encuadre interno (en el vínculo), encuadre externo (como prueba de la realidad) y del encuadre como receptor de la parte psicótica de la mente. En términos de la técnica, se trata la relación entre encuadre y alianza terapéutica, haciendo hincapié en el lugar del encuadre en el trabajo con pacientes difíciles.

Transferencia y contratransferencia (TEC140)

Este tema fundamental de la técnica psicoanalítica se presenta desde la perspectiva de su evolución histórica, partiendo del concepto freudiano del amor de transferencia hasta llegar a las perspectivas más actuales. Se estudia la transferencia positiva, la transferencia negativa y el concepto de transferencia total. Se discuten las diferencias en la transferencia según los tipos de pacientes (psicótica, neurótica, perversa). En la

segunda parte del curso se profundiza en el concepto de contratransferencia como forma de comunicación del paciente y como resto patológico del terapeuta, enfatizando su importancia en el trabajo con pacientes graves. Por último, se desarrollan los conceptos de identificación proyectiva e introyectiva en el marco de la dinámica transferencia-contratransferencia.

Interpretación y otras intervenciones terapéuticas (TEC150)

El curso presenta distintas estrategias terapéuticas con especial énfasis en la interpretación, desde Freud hasta los autores contemporáneos. Se discuten distintas categorizaciones de la interpretación en el Psicoanálisis clásico y se debate sobre naturaleza de la interpretación en el psicoanálisis actual, incluyendo la interpretación no saturada. Se estudia también el lugar de la interpretación en la edición, la elaboración, el insight, el cambio y la cura. Del mismo modo, se estudian otras intervenciones terapéuticas tales como señalamientos, confrontaciones, clarificaciones, recapitulaciones, etc., analizando su utilidad terapéutica.

Relación terapéutica (TEC160)

Pre requisito: Transferencia y contratransferencia (TEC140), Encuadre (TEC130)

Este curso explora lo que sucede entre paciente y terapeuta en la situación analítica, así como el lugar privilegiado del vínculo como herramienta de trabajo en casos con patologías no-neuróticas. Se analizan distintas comprensiones sobre la naturaleza del vínculo analítico, correspondientes a las distintas escuelas contemporáneas. Entre ellas, se presentan los conceptos de intersubjetividad, campo interpersonal y se discute la noción de vínculo terapéutico como diada o como terceridad.

Proceso terapéutico (TEC170)

El curso presenta la importancia y especificidad técnica en los distintos momentos del proceso analítico: Inicio, proceso y terminación. Se presentan distintas concepciones del proceso y su posible desarrollo según organización de la personalidad del paciente, enfatizando la naturaleza única de cada curso analítico. Se distingue la interrupción de la terminación, explorando –además- circunstancias clínicas particulares como retornos y segundos procesos terapéuticos.

Dificultades técnicas (TEC180)

Este curso explorará la teoría de la técnica de distintos tipos de interrupciones del proceso psicoterapéutico, tales como reacción terapéutica negativa, impasse, acting out, enactment y reversión de la perspectiva. Se explorará, con ilustraciones clínicas, los recursos teóricos y técnicos para su identificación y la intervención posible e imposible.

Psicoterapia breve e intervención en crisis (TEC190)

Se presentan los principales conceptos y posturas de estas modificaciones de la técnica, incluyendo sus indicaciones y contraindicaciones. En la primera parte del curso se estudia el concepto de foco y el establecimiento de objetivos limitados. Del mismo modo, se analizan las variaciones técnicas en las distintas etapas del proceso de terapia breve. La segunda parte del curso se inicia con el estudio del concepto de crisis. Se desarrollan diferentes especificaciones de la técnica para la intervención en situaciones

de crisis. Finalmente, se desarrolla la noción de crisis del vínculo terapéutico, profundizando en el riesgo suicida, así como en el intento y el acto suicida.

Psicoterapia de grupos (TEC210)

Este curso explora el grupo y su relación con el inconsciente. En la primera parte se presentan distintas variaciones técnicas de la psicoterapia de grupo, desde el grupo de trabajo hasta el análisis grupal. Se presentan los autores más importantes en el desarrollo de la terapia grupal, con especial atención a los aportes de Bion y los post bionianos. La segunda parte del curso es una introducción a las especificaciones de la técnica de trabajo con parejas y familias, en tanto representantes particulares del trabajo con grupos.

Ética y Psicoanálisis (TEC220)

Desde Freud, la ética es central en el vínculo terapéutico. Este curso plantea el tema del Psicoanálisis y la búsqueda de la verdad y, al mismo tiempo, aborda los aspectos éticos y legales de la práctica de la psicoterapia psicoanalítica. Dichos aspectos incluyen el cuidado de los aspectos éticos en la relación terapéutica, tales como la abstinencia, la neutralidad, la confidencialidad, el consentimiento informado, la competencia, las apariciones públicas y el uso de medios virtuales de comunicación, entre otros.

Investigación en psicoterapia (TEC230)

Este curso presenta las principales discusiones -entre diferentes posturas epistemológicas- sobre los paradigmas de la investigación en Psicoanálisis, incluyendo la diferencia entre investigación clínica y otros tipos de investigación. El alumno desarrolla las herramientas básicas para la formulación de un problema y la realización de una investigación clínica.

CURSOS DEL ÁREA DE PSICOANÁLISIS APLICADO

El Psicoanálisis y la sociedad (PA110)

El curso brinda una introducción al concepto de Psicoanálisis aplicado. Se presenta el debate sobre la aplicación del Psicoanálisis más allá del consultorio, en tanto herramienta de comprensión y en tanto herramienta de intervención. La contribución del Psicoanálisis a distintos problemas de nuestra vida social y cultural es discutida desde la propuesta original de Freud hasta los aportes de los autores contemporáneos.

El Psicoanálisis y la educación (PA120)

Pre- requisito: El Psicoanálisis y la sociedad (PA110)

Se aborda este tema fundamental para el Psicoanálisis aplicado discutiendo los aportes teóricos de Freud y los post freudianos, hasta los autores contemporáneos. Se explora la noción de la escuela como espacio vincular, así como su lugar en la evolución de la mente de niños y adolescentes. Entre los aportes del Psicoanálisis a la educación se presentan la relación de la cognición con otros aspectos del desarrollo mental, las distintas aristas de la relación profesor-alumno, las dinámicas grupales al interior del aula, la relación con la autoridad en la escuela, los conflictos al interior de la institución educativa y el rol de la Educación en nuestra sociedad.

El Psicoanálisis, el Arte y la cultura (PA130)

Pre- requisito: El Psicoanálisis y la sociedad (PA110)

Este curso tiene dos partes. La primera presenta la aplicación del Psicoanálisis al Arte en sus distintas manifestaciones y lenguajes expresivos (danza, artes plásticas, literatura, teatro, medios electrónicos, grafiti, entre otros). Se estudia el arte como herramienta de simbolización de conflictos y paradojas en la cultura y también la relación entre el proceso creativo y la sublimación. Finalmente se discute la utilización del arte como herramienta terapéutica. En la segunda parte del curso se estudian los aportes psicoanalíticos a la comprensión de los aspectos inconscientes que subyacen a los fenómenos culturales, desde la cultural global hasta las subculturas locales. Se explora el tema de la diversidad cultural en el Perú, en relación a conceptos tales como fragmentación, negación, sincretismo e integración.

El Psicoanálisis y la salud (PA140)

Pre- requisito: El Psicoanálisis y la sociedad (PA110)

Este curso analiza –desde una perspectiva psicoanalítica- los temas relacionados a la salud física de las personas y a los procesos involucrados en su cuidado. En tal sentido, se discute la noción de salud y su relación con la historia, la cultura y el medio ambiente. Se analizan también distintas prácticas médicas, incluyendo los aspectos vinculares conscientes e inconscientes que subyacen a ellas. Se discute el enfoque de salud pública en nuestro país y su relación con las necesidades totales de los pacientes. Finalmente, se exploran los vínculos grupales en las instituciones médicas, incluyendo los conflictos inherentes a la tarea de los trabajadores de la salud.

El Psicoanálisis y la política (PA150)

Pre- requisito: El Psicoanálisis y la sociedad (PA110)

El curso desarrolla los aportes del Psicoanálisis a la comprensión de los fenómenos políticos, principalmente en el Perú. Se presta especial atención al concepto de poder en sus raíces inconscientes, al fenómeno de la corrupción y su relación con los aspectos psicopatológicos de psicopatía primaria y secundaria, así como a los temas de desigualdad, discriminación, violencia social y destrucción del medio ambiente. Finalmente, se estudian los procesos mentales que sostienen el ejercicio de la ciudadanía. Del mismo modo, se presentan aspectos técnicos de intervenciones en la comunidad, y el alumno adquiere herramientas para el análisis de la coyuntura política internacional y nacional.

CURSOS DEL ÁREA DE PSICOPATOLOGÍA

Psicopatología 1: Fundamentos de la psicopatología psicoanalítica (PSI110)

El curso aborda la salud mental desde el Psicoanálisis, analizando los conceptos de normalidad y patología desde lo histórico, lo social y lo cultural. Asimismo, presenta distintas perspectivas de la organización de la psicopatología, referidas tanto a la organización de la personalidad como a los trastornos mentales. Se introduce el Psychoanalytic Diagnostic Manual (PDM) y su relación con las clasificaciones más generales de trastornos mentales, tales como el DSM (Diagnostic and statistical manual of mental disorders) y la CIE (Clasificación internacional de enfermedades), en sus

versiones vigentes. Finalmente, se discute la noción de complejidad en los modelos de la mente del Psicoanálisis contemporáneo. Este debate se centra en la coexistencia de distintos aspectos psicopatológicos constitutivos de la mente, a develarse en el vínculo analítico, de modo único con cada paciente.

Psicopatología 2: Trastornos de ansiedad y trastornos del estado de ánimo (PSI120)

Pre- requisito: Psicopatología 1: Fundamentos de la psicopatología psicoanalítica (PSI110)

Este curso desarrolla la comprensión de dos categorías psicopatológicas. En la primera parte, se estudian los principales trastornos de ansiedad: Pánico, fobias y trastorno obsesivo compulsivo. La segunda parte se centra en los trastornos del estado de ánimo: Depresión, manía y bipolaridad. Se estudian estas patologías tanto en sus manifestaciones caracterológicas como sintomatológicas, en sus distintas expresiones a nivel neurótico, limítrofe y psicótico. Se presenta la dinámica y la etiología desde la perspectiva clásica freudiana hasta los autores contemporáneos, así como algunas estrategias de intervención.

Psicopatología 3: Trastornos del control de impulsos, trastornos alimentarios y adicciones (PSI130)

Pre- requisito: Psicopatología 1: Fundamentos de la psicopatología psicoanalítica (PSI110)

Este curso estudia tres categorías psicopatológicas: los trastornos del control de impulsos, los trastornos alimentarios y las adicciones. Se revisa la manifestación de estos trastornos en distintos niveles de organización, enfatizando sus puntos de coincidencia. Se profundiza la comprensión de los procesos inconscientes que subyacen a estas patologías, incluyendo el concepto de creatividad negativa, entre otros. Se reflexiona acerca de las distintas teorías sobre su dinámica y etiología desde la perspectiva de los principales autores contemporáneos y se debaten aspectos de la intervención.

Psicopatología 4: Trastornos de la personalidad (PSI140)

Pre- requisito: Psicopatología 1. Fundamentos de la psicopatología psicoanalítica (PSI110)

El curso aborda la noción de normalidad y patología de la personalidad, de acuerdo al PDM, y lo contrasta con otras acepciones del Psicoanálisis. Asimismo, se presentan los principales trastornos de la personalidad: esquizoide, histriónico, narcisista, antisocial, limítrofe, sadomasoquista y disociativo. Se discute la dinámica y etiología de estos trastornos, desde la perspectiva de los principales autores contemporáneos, así como algunas tendencias actuales en el tratamiento de pacientes con desórdenes de la personalidad.

Psicopatología 5: Psicosis y trastornos de la adaptación (PSI150)

Pre- requisito: Psicopatología 1. Fundamentos de la psicopatología psicoanalítica (PSI110)

Este curso ofrece una revisión de la psicosis como parte de la organización de la personalidad y como trastorno mental. Se presenta la comprensión dinámica y la etiología de la psicosis desde la perspectiva clásica freudiana hasta los autores contemporáneos, prestando especial atención a los aportes de Bion. A partir de ello se

discuten las particularidades de la terapia psicoanalítica con pacientes psicóticos. La segunda parte del curso estudia los trastornos de la adaptación, especialmente el estrés agudo y estrés post traumático. En esta sección el alumno profundiza en la noción de trauma psíquico y en las estrategias de intervención en situaciones vitales de crisis y trauma.

Psicopatología 6: Trastornos psicosomáticos y trastornos sexuales (PSI160)

Pre-requisito: Psicopatología 1. Fundamentos de la psicopatología psicoanalítica (PSI110)

El curso aborda dos temas. En la primera parte, se desarrolla la noción de lo psicosomático, tanto en sus manifestaciones clínicas como en el funcionamiento de la personalidad. Se profundiza en el debate sobre la relación mente-cuerpo y las expresiones que desbordan o que no llegan a acceder al pensamiento. En la segunda parte se hace una breve presentación de los trastornos sexuales como síntoma y de las perversiones como organizaciones. En ambos casos, se discute la etiología y la dinámica de estos trastornos desde distintas perspectivas teóricas, desde Freud hasta los autores contemporáneos, así como los aportes más recientes sobre el tratamiento de estos pacientes.

CURSOS DEL ÁREA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

Desarrollo temprano (NA110)

El curso aborda las nociones centrales del Desarrollo Temprano incorporando distintas posturas, desde Klein hasta los principales autores contemporáneos. Se discuten diferentes formas de concebir la evolución de la mente, desde el clásico desarrollo lineal hasta los modelos de desarrollo complejo vigentes en la actualidad. Además, se reflexiona acerca de lo genético, lo congénito, lo transgeneracional, lo vincular-familiar y lo vincular-histórico/cultural en esta etapa de la vida. Del mismo modo, se enfatiza la importancia del desarrollo temprano en la comprensión clínica y la construcción de teoría. Esta discusión tiene su complemento experiencial en el curso de Observación de infantes.

Psicoterapia de niños (NA120)

Pre-requisitos: Desarrollo temprano (NA110), Evaluación inicial del paciente (TEC120)

Se estudian las nociones teóricas y técnicas fundamentales de la psicoterapia psicoanalítica con niños. El curso profundiza en los aspectos centrales del proceso psicoterapéutico y se aproxima a las particularidades de la terapia de juego, así como sus particularidades según las etapas del desarrollo infantil. Asimismo, se discuten las complejidades de la transferencia y contratransferencia en el trabajo con niños, así como de los aspectos técnicos en el trabajo con los padres.

Psicoterapia de adolescentes (NA130)

Pre-requisitos: Desarrollo temprano (NA110), Evaluación inicial del paciente (TEC120)

El curso presenta los aspectos teóricos y técnicos más importantes para la psicoterapia psicoanalítica con adolescentes. En este sentido, se discuten las variantes técnicas – desde distintos autores- así como las dificultades más frecuentes en el trabajo con este

grupo etario. La discusión incluye el lugar de la cultura adolescente contemporánea en el establecimiento del encuadre y la alianza terapéutica, además de la incorporación de conceptos y lenguajes necesarios para la comprensión terapéutica. Por último, se plantea la específica complejidad del trabajo con los padres cuando este se indica.

Edipo, latencia y adolescencia (NA140)

Este curso revisa los conceptos teóricos que definen los diferentes estadios del desarrollo psicosexual y el debate contemporáneo, a la luz de los nuevos modelos psicoanalíticos. Se discuten los temas fundantes de la evolución de la mente en estas etapas: El paso de diada a terceridad; Edipo negativo y positivo; el súper yo secundario; la identidad de género y la evolución de la sexualidad. Se reflexiona –además- acerca de la relevancia de los cambios culturales de las últimas décadas en el desarrollo mental en estas etapas.

Psicopatología de niños y adolescentes (NA150)

Pre-requisitos: Psicopatología 1. Fundamentos de la psicopatología psicoanalítica (PSI110), Evaluación inicial del paciente (TEC120)

El curso presenta los conceptos fundamentales de la psicopatología de niños y de adolescentes, tomando en cuenta la especificidad de cada periodo evolutivo sin obviar la coexistencia de aspectos no resueltos en el desarrollo previo. Se distingue entre normalidad y patología en estas etapas de la vida desde el Psychoanalytic diagnostic manual (PDM) y otras clasificaciones. Del mismo modo, el curso revisa las patologías más observadas en la clínica actual, profundizando en su dinámica y etiología desde la perspectiva de los autores contemporáneos, así como en los elementos técnicos a tomar en cuenta para su abordaje.

CURSOS DEL ÁREA DE INVESTIGACIÓN CLÍNICA

Observación de infantes (IC110, IC120)

El curso se aproxima al infante, a sus vínculos más cercanos y al impacto de los mismos en su mente. La propuesta metodológica implica acercarse a dicho conocimiento mediante la observación directa de un bebé mientras se desarrolla, en el marco de la relación privilegiada con su cuidador primario y de un determinado contexto cultural, a lo largo de su primer año de vida. Esta oportunidad privilegiada permite al estudiante desarrollar y afinar sus herramientas teóricas y técnicas para el trabajo clínico.

Supervisión clínica y aplicada (IC130, IC140, IC150, IC160)

En el espacio de supervisión el alumno desarrolla la capacidad de utilizar el Psicoanálisis como herramienta de investigación y de intervención, tanto dentro como fuera del consultorio. La primera parte del semestre se centra en la supervisión de casos clínicos, mientras que en la segunda se presentan casos no clínicos (procedentes de la Educación, la Salud, la Política, el Arte, la Cultura y la Sociedad en general) y se trabaja con el Psicoanálisis aplicado. El curso se desarrolla durante cuatro semestres consecutivos entre el segundo y el tercer año de formación.

Anexo 4

Entrevista acerca de las necesidades educativas en el campo del Psicoanálisis a un representante de la comisión docente de la Sociedad Peruana de Psicoanálisis y a la coordinadora de la Maestría en Intervención Clínica Psicoanalítica de la PUCP

ENTREVISTA

Necesidades educativas que llevan al planteamiento de un Modelo Educativo por competencias para la formación de terapeutas de orientación psicoanalítica

1. ¿Qué tipo de modelos, formas o enfoques se han venido dando en el campo psicoanalítico a nivel educativo para la formación de terapeutas?
2. ¿Qué tipo de roles han desempeñado los docentes y los alumnos que participan de experiencias educativas en el campo del psicoanálisis?
3. En su opinión ¿qué necesidades educativas presenta el psicoanálisis para formar terapeutas competentes?
4. ¿Considera necesario el planteamiento de modelos educativos por competencias profesionales para la formación de terapeutas de orientación psicoanalítica?
5. ¿Qué tipo de competencias profesionales deben desarrollar los terapeutas de orientación psicoanalítica?
6. En su opinión ¿cómo cree usted que se llega al desarrollo de dichas competencias durante la formación del terapeuta?
7. ¿Qué tipo de rol deberán desarrollar los docentes de formaciones psicoanalíticas dentro de un modelo por competencias profesionales?
8. ¿Considera usted que actualmente alguna institución psicoanalítica posee un modelo por competencias profesionales que se ajuste a las necesidades educativas planteadas como respuesta a la pregunta 4?

Anexo 5

Ficha de validación para expertos en curriculum y en psicoanálisis

FICHA DE VALIDACIÓN

Nombre:

Fecha:

Especialista en

.....

Por favor, marque con un aspa la opción que considere más pertinente. En caso marque "En parte", por favor, especifique las razones en el recuadro al final del documento.

| | SI | NO | EN PARTE |
|---|----|----|-------------|
| <ul style="list-style-type: none">¿Considera usted que el documento evaluado reúne un conjunto de competencias, capacidades e indicadores que se encuentran conectados a través de una relación lógica? | | | |
| <ul style="list-style-type: none">¿Considera usted que las competencias, las capacidades y los indicadores presentados en el documento evaluado reflejan el perfil original del programa privado de formación en Psicoterapia Psicoanalítica, expresado en el Documento "Modelo Educativo" en "Los terapeutas que queremos formar en Inter-Cambio"? | | | |
| <ul style="list-style-type: none">¿Considera usted que los indicadores de evaluación presentados en el documento están ubicados de manera secuencial? | | | |
| <ul style="list-style-type: none">¿Considera usted que los indicadores de evaluación presentados en el documentos pueden adquirirse en tres años de formación? | | | |
| <ul style="list-style-type: none">¿Considera usted que las competencias, capacidades e indicadores presentados en el documento evaluado se ajustan a la redacción indicada en el modelo socioformativo de Sergio Tobón (verbo + contenido + finalidad + condición) en su mayoría? | | | |
| <ul style="list-style-type: none">¿Considera usted que la ética está presente de manera transversal en el desarrollo de las habilidades propuestas en los indicadores de evaluación del documento evaluado? | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera usted que el Cartel de competencias, capacidades e indicadores evaluado se ajusta a un modelo por competencias profesionales? | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera usted que el Cartel de competencias, capacidades e indicadores responde a las necesidades profesionales actuales? | | | |

Por favor, coloque sus sugerencias, recomendaciones o comentarios en el siguiente recuadro.

| <u>Sugerencias, recomendaciones o comentarios</u> |
|---|
|  |

vf/VF
2016