

International Journal of Human Sciences Research

Acceptance date: 17/02/2025

Submission date: 09/02/2025

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DE TERAPEUTAS BREVES EN LA CLÍNICA UNIVERSITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES- TERAPEUTAS EXPERTOS

Lidia Beltrán Ruiz

Universidad Nacional Autónoma de México,
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

All content in this magazine is
licensed under a Creative Com-
mons Attribution License. Attri-
bution-Non-Commercial-Non-
Derivatives 4.0 International (CC
BY-NC-ND 4.0).



Resumen: Este estudio se enfoca en la formación profesional de psicólogos clínicos como terapeutas breves centrados en soluciones en el contexto de clínicas universitarias de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México. Aunque los planes de estudio de esta dependencia incluyen un modelo educativo y programas curriculares reconocidos y avalados por instancias oficiales, es notoria la ausencia de información sobre la didáctica, así como de los procesos y los recursos para la enseñanza de la psicoterapia utilizados por los docentes. De este modo, a partir de la diferenciación entre didáctica y currículo, se presenta un estudio desde la investigación acción educativa con el objetivo de identificar las habilidades básicas que un grupo de 5 docentes expertos consideran necesarias desarrollar en los estudiantes y los recursos áulicos que emplean para ello. Los profesores fueron previamente seleccionados mediante la técnica Delphi y luego participaron en tres ciclos de entrevistas, una de ellas en la modalidad de panel. Los resultados indican que los docentes emplean diferentes combinaciones de medios y modos semióticos para la enseñanza de contenidos de aprendizaje. Los docentes lograron el acuerdo en la definición de tres tipos de habilidades a desarrollar: teórico-conceptuales, para intervenir y para relacionarse con el usuario. Se describen los medios y modos semióticos para cada habilidad y se discuten las particularidades de su práctica en clínicas universitarias.

Palabras-clave: enseñanza multimodal, terapia breve centrada en soluciones, clínica universitaria

INTRODUCCIÓN

En las universidades públicas y privadas en México se ofrece la licenciatura como el grado de entrada a la práctica profesional en Psicología, pero sin estar especializado. Para convertirse en psicólogo se completa un programa de corte profesional exclusivamente en psicología, con duración de cuatro a cinco años. En algunas universidades se cursa el área clínica, en otras no. En algunas universidades se realizan prácticas profesionales de atención clínica supervisada, en otras no. Por otro lado, en la ley de salud mental 2013-2018 aún vigente en México (Secretaría de Salud, 2014) se presenta la figura del psicólogo clínico y del psicoterapeuta como miembros del equipo multidisciplinario de atención a la salud mental y, aunque se señala al psicoterapeuta como un especialista, es un hecho que en las entidades de salud donde se ofrece el servicio de psicoterapia, los que son contratados son en su mayoría psicólogos titulados y no necesariamente con estudios de posgrado. Se carece de información sobre cómo fueron capacitados en la licenciatura para poder proporcionar el servicio de psicoterapia

Lo anterior resalta, entre otros aspectos, la relevancia de que los psicólogos interesados en el ejercicio de la psicoterapia puedan cursar programas con una estrategia de enseñanza sistematizada para su formación en esta actividad profesional. Sin embargo, si bien se cuenta con programas de formación de terapeutas como parte de la currícula en algunas universidades a nivel de pregrado, en dichos programas suele reportarse sólo el contenido temático y los objetivos curriculares. No existe información específica relacionada con cuáles son las estrategias y recursos de enseñanza empleados por el docente para favorecer en el estudiante el desarrollo de habilidades propias para el ejercicio de la psicoterapia, particularmente en este caso de la Terapia breve centrada en soluciones (TBCS). Una de las entidades

de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que contempla la formación de psicólogos en el área clínica y que supervisa sus actividades de atención a la comunidad en clínicas universitarias es la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, lo que se desconoce es cómo los docentes entrenan a los alumnos en esta área.

De este modo, la investigación que aquí se reporta ubica su objeto de estudio dentro de las prácticas docentes que se desarrollan como parte de la puesta en práctica del Plan de estudios de la carrera de Psicología en la etapa de formación profesional en el área de Psicología clínica y de la salud, que se lleva a cabo en las clínicas universitarias de la FES Zaragoza.

CONTEXTO DEL ESTUDIO

Las clínicas universitarias de la FES Zaragoza son 8 y están situadas de manera estratégica en la periferia del plantel, principalmente en la zona oriente de la Ciudad de México y el Municipio de Nezahualcóyotl en el estado de México. Cada clínica recibe el nombre que coincide con el lugar donde están situadas. Se brindan servicios a niños, mujeres, hombres de cualquier edad, en general a la población que acude a solicitar alguna atención ya sea de manera individual, como pareja o familia. Estas personas son atendidas por los docentes (que fungen también como terapeutas) y los alumnos que cursan el área clínica bajo supervisión.

Dentro de las actividades de formación profesional que se realizan en las clínicas se encuentran las prácticas de servicio a la comunidad. Esta actividad confiere una característica adicional al Plan de Estudios de la Carrera de Psicología en la FES Zaragoza que lo distingue de manera importante de los planes de estudio en otras universidades, es decir la inclusión temprana del estudiante en actividades prácticas de servicio a partir del cuarto semestre de la carrera que le permiten

vincular de manera directa el conocimiento teórico desarrollado en las otras unidades de aprendizaje que contiene el Plan de estudios. Dichas actividades prácticas abarcan aproximadamente el 45% del total de horas dedicadas a su formación profesional. Las prácticas de servicio a la comunidad son cursadas por los estudiantes en diferentes áreas y el servicio de psicología clínica (que es el que aquí nos interesa) se ofrece en 5 de las 8 clínicas, los grupos de estudiantes están conformados generalmente por un docente y 10 alumnos, lo que le confiere un carácter más individualizado a su formación en comparación con el modelo tradicional de grupos amplios que se ofrece en otras universidades.

Uno de los principales retos que los docentes enfrentan dentro del contexto descrito involucra el diseño de situaciones de enseñanza bajo las cuales se promueve el desarrollo de habilidades en el estudiante de psicología, de modo que tenga la posibilidad de ofrecer un servicio de intervención clínica a la comunidad sin olvidar las normas éticas, que cuente con formas de describir y explicar su ejercicio profesional y con la competencia necesaria (entendida como un conjunto de habilidades) para atender las problemáticas que los usuarios del servicio les presentan.

Los estudiantes de la carrera de Psicología cursan en cada semestre del área clínica 10 horas semanales en las cuales revisan con el profesor modelos teóricos y procedimientos de intervención que son aplicados en situaciones reales, cuando él tiene una participación directa con los usuarios lo hace bajo supervisión. Esto implica que a lo largo del tiempo algunos docentes empleen procedimientos de enseñanza-aprendizaje que respondan a las necesidades de docencia y servicio que resulten eficientes/pertinentes y que a su vez permitan desarrollar las habilidades profesionales de la práctica clínica de la psicoterapia de manera breve.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA Y ENSEÑANZA MULTIMODAL

De acuerdo con Latorre (2005), la investigación acción educativa se concibe como una actividad reflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar la práctica de la enseñanza, entendida ésta como una práctica compleja, construida socialmente e interpretada y realizada por el profesorado. En este estudio se consideró pertinente emplear esta propuesta metodológica ya que el diseño del estudio implicó que, mediante las preguntas realizadas durante las entrevistas, los docentes compartieran con sus pares en un primer momento su forma de enseñar para que luego realizaran acuerdos sobre cuáles eran las habilidades básicas que consideraban estar formando y cómo nombrarlas. Asimismo, se procedió a construir con ellos y entre ellos una lista de los recursos áulicos (medios didácticos) para cada habilidad y el sentido que para cada uno de ellos tenía el uso de cada recurso en el proceso de aprendizaje.

Es importante reiterar que antes del estudio los docentes, al realizar su actividad de enseñanza en las clínicas, ya empleaban recursos didácticos. Sin embargo, estos no estaban documentados ni habían sido descritos o compartidos con sus pares y tampoco contaban con una interpretación explícita del sentido de su uso. Por ello la relevancia de recurrir a la metodología de la investigación acción, ya que no sólo compartieron información, sino que también trabajaron para lograr acuerdos, discutieron y reflexionaron sobre su actuar docente y esto condujo a la creación de un documento descriptivo guiado por las categorías de análisis bajo el enfoque de la enseñanza como discurso multimodal (en este caso enmarcada como una teoría del entrenamiento).

Actualmente, los principales desarrolladores de esta comprensión semiótica del discurso son Gunther Kress (2000 y 2010) y Kress y Van Leeuwen (1996, 2001). Sus trabajos han influido en diferentes campos científicos, siendo el educativo el de mayor impacto.

De acuerdo con Treviño (2018) la multimodalidad se considera una disciplina y una metodología joven; aunque su aportación en investigación suele expresar “el descubrimiento de lo obvio” en el sentido de que da cuenta que el proceso comunicativo en el aula es complejo y que el docente como hablante recurre a múltiples formas de representación semiótica en el proceso de enseñanza. Sin embargo, la investigación multimodal ha desafiado a las definiciones unimodales, y ha mostrado que el proceso de enseñanza-aprendizaje exige la comprensión de la compleja interrelación entre el material escrito y gráfico, unido a los modos corporales de construcción de significado situado, entre otros aspectos descuidados en la investigación pedagógica.

Una de las premisas en los estudios multimodales (Kress y van Leeuwen, 2020) consiste en que la forma en cómo es representado el conocimiento influye en la construcción de este y en el aprendizaje potencial de las personas. Esto se evidencia más claramente, en el papel que cumplen los modos y los medios en la representación del conocimiento ya que el despliegue del docente en el aula se amplía más allá de la consideración del uso del lenguaje oral y escrito hacia la inclusión de una variedad de medios o también llamados artefactos semióticos en el aula que suelen ser agrupados en tres tipos: interacción cara a cara, impresos y medios digitales o tecnológicos. De este modo, la multimodalidad consiste en la combinación de diferentes modos para transmitir significados (escritura, imagen, sonido, movimiento, entre otros) y, enfatiza su papel característico en la comunicación, planteando que esta es multimodal, ya sea por miradas, actos de habla, tacto, etc.

En la actualidad, el avance en las tecnologías posibilita incorporar cada vez más recursos (medios) semióticos para el diseño de la enseñanza de los contenidos en el aula y con los cuales el docente modele, ilustre y retroalimente los procesos o habilidades en el futuro profesional. El docente puede incluir en sus prácticas la escritura, imágenes visuales y objetos, de dos o tres dimensiones, que podrían ser de papel, diseñados en la pantalla y que podrían implicar efectos visuales, musicales o cinestésicos, y que tal vez sean incorporados a la lengua, el sonido, el gesto, la mirada o la acción. El propio salón de clase puede ser visto como un espacio multimodal por su disposición espacial, el mobiliario, los recursos audiovisuales, y las herramientas y artefactos de que dispone, además, de los diversos discursos comunicativos que se articulan en torno al conocimiento. Y todos estos procesos ocupan el mismo nivel jerárquico de relevancia, su valor radica en su uso (González, 2018).

Un aspecto importante en la comprensión multimodal del proceso de enseñanza consiste en reconocer que las relaciones sociales en entornos pedagógicos actúan en la selección y configuración de modos que se usarán en la representación. De esa manera, ciertas formas de representación (su diseño, su modo, su uso, su producción y difusión) adquirirán más valor que otras y hará que lo que se produjo parezca natural, normal, rutinario y habitual (Kress y Bezemer, 2009).

De acuerdo con Díaz Pacheco (2017), los hallazgos en algunos estudios sobre la enseñanza en educación superior muestran que el profesorado genera un discurso de aula marcado por el conocimiento particular de su materia. Desde la perspectiva de este autor, las prácticas de aula y los conocimientos que giran en torno a ella se construyen de manera social y dialógica, producto de la interacción simbólica articulada al interior de estos contextos de formación académica. De este modo, los medios que utiliza para la enseñan-

za y las formas de representación semiótica que despliega varían según el tipo de conocimiento disciplinar que se produce. Esta mirada coloca el acento en el estudio del discurso en el espacio áulico como una alternativa para la investigación de la enseñanza.

De esta forma, el discurso pedagógico que se conceptualiza como acción comunicativa, y que se articula con la inclusión de recursos o materiales de enseñanza, resulta ser el principal modo que tienen los profesores para interactuar con los estudiantes, permitiendo desarrollar y fortalecer habilidades especializadas. Es relevante que el docente reflexione sobre cómo ha de enseñar y con qué enseña, con el fin de evaluar su discurso pedagógico frente a los estudiantes.

LA ENSEÑANZA DE LA TBCS

Según diversos autores (Kim, 2008; Pastor, 2023) la TBCS se encuentra dentro de los modelos de terapia breve bien establecidos, aunque poco difundido. Ha demostrado ser un enfoque terapéutico eficaz para una amplia diversidad de situaciones clínicas y ha provocado el cuestionamiento de modelos explicativos dominantes en la psicología y la psicoterapia. Sus procedimientos han sido sistematizados por sus desarrolladores y eso probablemente favorece un manejo bastante específico en programas de formación de terapeutas.

Cabe añadir que la TBCS ofrece un modelo de comprensión de los problemas psicológicos o del sufrimiento psicológico no patológico, no lineal, que no requiere del uso de categorías diagnósticas, es un enfoque que reconoce los recursos y las capacidades de las personas para lograr su bienestar. La terapia se concentra en ayudar a las personas a avanzar hacia el futuro que desean y a aprender qué se puede hacer de manera diferente utilizando sus habilidades, estrategias e ideas existentes, en lugar de centrarse en el problema. Esta comprensión resulta en intervenciones breves bien definidas dentro del enfoque y los

consultantes reportan mejoría en un número reducido de sesiones. Estas características, conforman a la TBCS como un enfoque terapéutico viable para el entrenamiento de profesionales en clínicas universitarias.

Lo anterior proporciona un argumento importante para considerar relevante el estudio de las prácticas de enseñanza que los docentes universitarios desarrollan en la formación de terapeutas breves. Los resultados que se producen de su estudio pueden asociarse con la posibilidad de elaborar un programa de enseñanza detallado (y no sólo curricular) que promueva el aprendizaje de este enfoque de terapia bajo una propuesta didáctica argumentada.

La literatura con respecto al estudio de los programas de formación de terapeutas breves es escasa. En una búsqueda detallada se encuentran los trabajos pioneros de H.A. Liddle (1982), quien reporta en sus investigaciones publicadas entre la década de 1970 a 1980 las características de los programas de entrenamiento (la capacitación y la supervisión) para terapeutas familiares en Estados Unidos. Para la dimensión relacionada con los contenidos en los programas de enseñanza y las habilidades que se desarrollan, advierte que se debe considerar la interdependencia entre una teoría de la terapia y una teoría del entrenamiento. Sin embargo, no detalla los procesos bajo los cuales el docente procesa dicho entrenamiento en el aula formal. Todos los trabajos revisados (Desatnik, 2015; Rodríguez y Linares, 2005; Vargas y Castro, 2005, entre otros) tienden a referir en sus programas una sólida formación teórica de algún enfoque de terapia mediante la lectura, enlistan las habilidades y los conocimientos que un psicólogo en su formación como terapeuta debe manejar, sin embargo, reportan el dominio de la habilidad práctica soportada por el alumno a partir de “aprender haciendo terapia” bajo supervisión como su principal aporte didáctico, no abordan el trabajo áulico del docente.

Los principales desarrolladores de la TBCS mostraron interés en producir material didáctico y publicarlo tal cual se muestra en su obra *Interviewing for Solutions* (De Jong y Berg, 2012). En dicho material añaden ejercicios de entrenamiento de manera sencilla e informal, algunos ejercicios van acompañados de transcripciones y requieren el uso de videos. Esto da alguna idea sobre su interés por producir recursos materiales de enseñanza y podría decirse que eran precursores de la multimodalidad, pero en sus publicaciones nunca especificaron un enfoque didáctico y su producción sobre procesos de enseñanza fue escaso en este sentido. Probablemente, la actividad de enseñanza que siguen los docentes sea similar, es decir, que cuentan con medios y materiales de enseñanza, sin embargo no existe evidencia documentada al respecto.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

Establecido lo anterior, el objetivo de esta investigación estuvo dirigido a promover la colaboración entre un grupo de docentes expertos que imparten programas curriculares de entrenamiento en TBCS en las clínicas universitarias de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM para definir, de manera conjunta, qué habilidades básicas consideran importantes desarrollar en un programa de enseñanza en TBCS, qué medios de enseñanza emplean y cómo explican la relación habilidad-medio desde una perspectiva de la enseñanza semiótica multimodal.

Tipo de investigación: Investigación cualitativa cuyo alcance está dirigido a generar conocimiento y promover la colaboración entre los participantes.

MÉTODO

Se recurrió a la Investigación-acción educativa.

El diseño de las fases de la investigación se realizó mediante el desarrollo de tres ciclos de participación de los docentes-expertos mediante entrevistas.

Siguiendo el procedimiento de la técnica Delphi, el grupo de 5 expertos seleccionados resultó cubrir las siguientes características:

- Formación en Psicología clínica y psicoterapia a nivel de posgrado
- Docente en el área clínica con antigüedad mayor a 15 años
- Conocer y ejercer la TBCS psicoterapia breve con experiencia mayor a 10 años
- Tener alguna noción sobre el enfoque de enseñanza del discurso multimodal.
- Haber participado en actividades de diseño curricular.

Cabe resaltar que tres de los docentes seleccionados reportaron haber participado en actividades de entrenamiento dirigidas por Steve De Shazer, Insoo Kim Berg y William O'Hanlon.

El primer ciclo implicó la aplicación por muestreo bola de nieve de un cuestionario elaborado en la plataforma *Google forms* a 19 docentes en terapia breve. Con las respuestas a dicho cuestionario se conformó, siguiendo la técnica Delphi, el grupo final de expertos docentes en TBCS. Se entrevistó a estos docentes sobre sus respuestas a algunas preguntas del mismo cuestionario, las cuales sirvieron de guía para la realización del segundo ciclo de entrevistas. Las respuestas se organizaron de manera conjunta en tablas para definir acuerdos entre ellos. El tercer ciclo de la investigación consistió en un panel donde el grupo de expertos estuvo presente y, mediante una entrevista semiestructurada, vertieron sus

opiniones y reflexiones sobre la tabla integradora. Este fue el último ciclo en vista de que todos los docentes expresaron su acuerdo con la manera en que se estructuró la información generada (ver figura 1).

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

- Habilidad a desarrollar en el programa de enseñanza: se refiere a los conocimientos y acciones que el docente considera como mínimos necesarios en la formación universitaria de un terapeuta en TBCS.
- Medio: recurso, objeto, artefacto o acción empleados para la enseñanza de la habilidad.
- Modo semiótico: construcción explicativa que hace el docente sobre el proceso de lo que se aprende en la relación entre determinado medio y determinada habilidad

RESULTADOS

Las entrevistas se transcribieron y se seleccionaron los términos y fragmentos de las descripciones empleados por los docentes para referirse a lo que se indagaba en cada categoría, a estos términos y descripciones se les llamará respuestas.

Las respuestas de cada docente en cada ciclo se redujeron y organizaron en tablas de manera colaborativa. Dichas tablas se presentaron en su totalidad para revisión y corrección de cada uno de los docentes. Con la misma acción se procedió a la búsqueda de consenso y opinión entre los docentes para la elaboración de las tablas en los ciclos 2 y 3.

Para la categoría de análisis relacionada con la habilidad a desarrollar en el programa de enseñanza acordaron las siguientes:

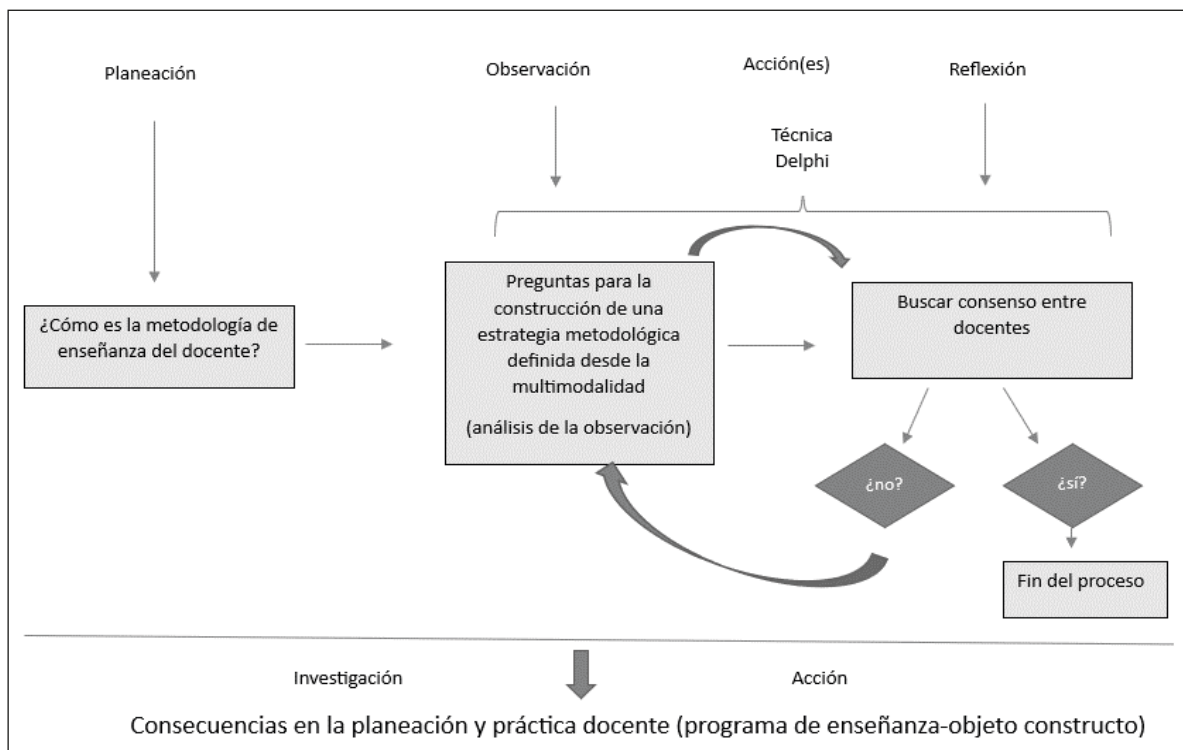


Figura 1. Empleo de la técnica Delphi conforme las fases de la investigación acción. Fuente: elaboración propia

- **Habilidad teórica-conceptual.** Se refiere a que el alumno nombre y reconozca: a los principales desarrolladores de la TBCS, los antecedentes e influencias que le dieron origen y sus variantes actuales; las premisas teóricas que plantea, la explicación que ofrece sobre la formación de problemas humanos, la explicación que ofrece sobre cómo se construye una solución, su filosofía central, los conceptos principales, el mapa central, los tipos de excepción, los tipos de relación, las intervenciones y procedimientos que le caracterizan. También implica que el alumno logre argumentar verbalmente la práctica terapéutica en coherencia con la fundamentación teórica.
- **Habilidad para intervenir-aplicar procedimientos.** Se refiere a que el alumno tenga la capacidad de realizar las intervenciones y los procedimientos característicos de la TBCS según sus principales desarrolladores. Esto implica: identificar

el tipo de relación que enmarca su interacción con la persona que consulta, proceder en la toma de decisiones sobre lo que escucha y actuar conforme el mapa central (para la primera sesión y las subsecuentes hasta concluir), adaptarse al marco del consultante, construir una conversación enfocada en las soluciones (en los recursos y el futuro sin el problema), construir objetivos alcanzables y que respondan al motivo de consulta del consultante, construir una secuencia enfocada en la solución empleando las intervenciones características de la TBCS (foco en la solución, preguntas para identificar-ampliar-usar la excepción, pregunta por el milagro, pregunta de escala, preguntas a futuro, preguntas sobre cambios previos, construcción de tareas, elogio de acción, resumen), trabajar en equipo, elaborar reporte clínico con evidencias del proceso teórico-práctico.

Habilidad teórico conceptual	
Medio	Modo (construcción semiótica del aprendizaje atribuida al uso de un determinado medio)
Lectura	<p>Impreso (o escrito en versión digital). Ver-leer el texto, para identificar nombres, palabras, definiciones, esquemas, explicaciones, descripciones. El alumno aprende un concepto, lo memoriza, luego lo liga con otro y así aprende una red de conceptos. Distingue sus palabras de los conceptos. Leer no implica saber hacer. Mediante la lectura programada el alumno se va familiarizando con la terminología propia de la TBCS. A veces el lector es como el interlocutor del autor. La lectura valida políticamente el conocimiento de lo que se enseña debido al valor académico-científico asignado al proceso de publicación.</p>
Pizarrón	<p>Cara a cara. Ver-leer la escritura del profesor. El profesor escribe para resaltar palabras importantes del texto cuando revisa la lectura con los alumnos. Capta la atención del alumno en un término específico. Trazar esquemas, diagramas con base en las aportaciones de los alumnos sobre la lectura. El alumno al ver la secuencia de lo escrito ordena, jerarquiza y relaciona los términos con los procesos.</p>
PowerPoint (diapositivas)	<p>Digital Apoyo visual en la exposición del docente. Relacionar texto con imagen. Relacionar imagen de los autores con su nombre. Ver mapas, secuencias ordenadas, hipervínculos (conceptos- representación visual animada)</p>

Tabla 1. Medios y modos semióticos asociados a la enseñanza de habilidades teórico-conceptuales

Habilidad para intervenir-aplicar procedimientos terapéuticos	
Medio	Modo (construcción semiótica del aprendizaje atribuida al uso de un determinado medio)
Lectura	<p>Impreso (o escrito en versión digital) Leer el texto. Identificar nombres de procedimientos, su descripción, su explicación, se ejemplifican diálogos. En el texto no hay errores porque está editado. La docente hace marcas verbales de los procedimientos en los que el alumno debe centrar su atención.</p>
Ejercicios (juego de roles, simulaciones)	<p>Cara a cara Los alumnos los realizan, se asigna una función o un rol (por ejemplo, terapeuta, paciente, observador), siguen un guion y luego discuten el ejercicio. Es poner en acción la práctica de los pasos y los procedimientos de intervención. Leer-escuchar-ejecutar. Es representar las diferentes formas en que se puede presentar un consultante. Usar la palabra, escucha dirigida, aspectos no verbales, practicar la elaboración de preguntas del modelo de forma variada en una situación simulada. Usar el mapa central, seguir secuencias tomar decisiones, corregir. Mientras se realiza el ejercicio también se observa. Para “montar” habilidades primeras que luego se hacen más complejas. Es importante indicar a los alumnos cuál es la habilidad que se está desarrollando en cada ejercicio. Ir poco a poco, iniciando por partes y luego realizando ejercicio que integren. Es simular la primera aproximación a lo que será la atención de pacientes reales.</p>
Modelamiento	<p>Cara a cara Escuchar y ver al docente ejemplificar un procedimiento terapéutico. Muestra la multiplicidad y variación en el uso de la palabra al hacer las preguntas del enfoque. Marca entonaciones y silencios. Muestra secuencias en la conversación siguiendo el mapa central y la forma en que se presentan las intervenciones en el diálogo. El alumno puede “copiar” las acciones del docente.</p>
Pizarrón	<p>Cara a cara Ir escribiendo de qué procedimiento se trata mientras se modela y cómo se realiza la secuencia. Anotar ejemplos de preguntas del modelo que realizó en la interacción hablada con el consultante, marcar con espacios el uso de silencios y marcar que la pregunta conlleva muchos más elementos. Centrar la atención del alumno en lo que se escribe. Se resalta la pregunta al escribirla. Se resalta la respuesta al escribirla. Se resalta el nombre de algo o alguien al escribirlo. La escritura en el pizarrón es improvisada a las condiciones del proceso de enseñanza en el aula. Tomarle foto a lo escrito en el pizarrón para documentar el proceso y la secuencia entre sesiones.</p>

Video de terapia	<p>Digital Identificar y distinguir cómo es la TBCS (en su totalidad y en partes). Ver, escuchar una situación real de terapia pero que se puede detener, avanzar, retroceder, repetir. Escuchar y ver al terapeuta experto realizar una intervención, dirigir un procedimiento terapéutico. Marca etapas o componentes de la sesión y del procedimiento. Muestra la multiplicidad y variación en el uso de la palabra al hacer las preguntas y los procesos del enfoque. Marca entonaciones y silencios. Muestra secuencias en la conversación siguiendo el mapa central y la forma en que se presentan las intervenciones en el diálogo. Muestra la secuencia entre sesiones. Muestra aspectos de la persona que consulta y su relación con la toma de decisiones en los procedimientos. Muestra los ajustes que realiza el terapeuta conforme avanza la interacción con el consultante para atender su motivo de consulta empleando los procedimientos de la TBCS. El alumno asocia todo lo que leyó con lo que está viendo y escuchando en el video. Sólo en el video se puede mostrar el “timing” de una intervención</p>
PowerPoint (diapositivas)	<p>Digital Apoyo visual en la exposición del docente. Relacionar conceptos y procedimientos con imágenes (fijas o con videos). Relacionar audio con texto. Relacionar imagen con audio. Uso del color para asociar. Ver mapa central animado, secuencias ordenadas animadas, acercamientos, imagen fija y en movimiento. Puede conformar un portafolio de enseñanza. El mapa puede ser un organizador de las secuencias de los procedimientos de terapia que se van revisando en cada clase. Avanzar y retroceder en las diapositivas como parte del proceso de enseñanza. El alumno realiza asociaciones entre lo que leyó y lo que ve en las diapositivas. Así como con lo que dice el docente.</p>
Transcripciones	<p>Digital Dar cuenta en modo escrito (en Word y pdf) de todos los elementos del proceso, que en lo inmediato suelen pasar desapercibidos. La acción de escuchar y transcribir sesiones de terapia amplifica la experiencia de aprendizaje. “Entrena al oído”. Escucha al consultante y se escucha a sí mismo. Para transcribir se requiere escuchar, al escuchar se detectan aspectos no verbales. También se amplifica la observación de la forma y el contenido de lo que se expresa en los turnos de habla. Analizar las transcripciones retroalimenta al alumno sobre su proceso de aprendizaje. El análisis de las transcripciones que realiza el alumno retroalimenta al docente sobre el nivel de dominio teórico (reconocimiento y argumentación) relacionado con la ejecución de los procedimientos (secuenciados y por partes). “La transcripción es como el rompecabezas completo”</p>
Atención a consultantes/ Supervisión	<p>Cara a cara Interactuar entre dos o más personas proporcionando un servicio (psicoterapia). Usar todos los sentidos, identificar y emplear el lenguaje del consultante. Escuchar, observar para preguntar e intervenir. Adaptarse y crear o construir preguntas del modelo. Unos observan las ejecuciones de otros en situaciones reales. Los que ejecutan practican lo aprendido: escuchar, preguntar, usar el mapa, aplicar un procedimiento de manera secuenciada con el uso del lenguaje como conversación. El alumno distingue que no se trata de una conversación cualquiera sino de una en la que se están manejando procedimientos terapéuticos. El docente es usualmente el terapeuta, el alumno puede fungir como coterapeuta y este medio se acompaña con el uso del equipo y con la cámara de observación. Si el alumno es el terapeuta entonces el docente es el supervisor y está presente todo el tiempo, y si es necesario interviene. El lugar donde se ubica como supervisor es importante, las docentes que lo hacen se ubican cerca y a la vista de la alumna-o que funge como terapeuta para participar o redirigir una pregunta en caso de ser necesario. La práctica en vivo te plantea situaciones emergentes que no se presentan en otros medios.</p>
Trabajo en equipo (los alumnos son el equipo)	<p>Cara a cara Focalizar los procesos de la terapia en diferentes momentos, con diferentes consultantes, contribuye a verificar que están ocurriendo dichos procesos o a marcarlos para que ocurran. Pasar por diferentes funciones (coterapeuta, creador, encargado de logística, coordinador de tareas, transcriptor...) del equipo les ayuda a identificar y separar las partes del proceso para después unirlos. La estructura de las sesiones (presesión, sesión, intersección, cierre de sesión) le permite al alumno planear y diseñar tareas del modelo en colaboración con sus compañeros. Vincular teoría-práctica.</p>

Cámara de observación (cámara de Gesell)	<p>Múltiples modos</p> <p>La cámara de observación funciona no sólo como un espacio sino como un medio para la enseñanza incluso de la historia del enfoque sistémico porque su uso conecta con cómo se originó el enfoque, es habitar espacios que conectan con la historia y desarrollo del modelo.</p> <p>La cámara permite moverse en diferentes niveles de enseñanza.</p> <p>Coloca la mirada del estudiante desde diferentes posiciones epistemológicas. Cuando está del lado de la sala de observación puede mirar, escuchar, comentar, analizar lo que ocurre en la conversación entre el terapeuta y el consultante. Cuando está del lado de la sala de consulta sabe que está fungiendo a la vez como modelo para sus compañeros y que su trabajo está siendo revisado y acompañado por el docente-supervisor.</p> <p>Al usar la cámara mientras se atiende a alguien el alumno utiliza toda la teoría que ha revisado y emplea las habilidades que ha desarrollado.</p> <p>Aprende observando también los procesos y acciones que desarrollan sus compañeros.</p> <p>También es una herramienta digital al ser una sala equipada donde se generan registros y evidencias del proceso</p>
Portafolio electrónico (guía reporte clínico). Puede emplearse o no para la evaluación del aprendizaje	<p>Digital</p> <p>El alumno presenta el expediente o reporte clínico de un consultante en forma digital e incluyendo los elementos teóricos y evidencias de intervención que se ocuparon, así como los resultados del proceso.</p> <p>Implica organizar tablas, esquemas, relacionar texto con imagen. Relacionar audio con texto. Relacionar imagen con audio. Uso del color para asociar. Ver mapa central animado, secuencias ordenadas animadas, uso complejo de hipervínculos (definición de procedimiento-imagen de video realizando el procedimiento-audio de la secuencia y turnos de habla). Acercamientos, imagen fija y en movimiento.</p> <p>La expresión verbal en la exposición del portafolio muestra el dominio lingüístico logrado en el alumno al emplear la teoría y el vocabulario de la TBCS. El alumno logra argumentar teóricamente el manejo terapéutico en situaciones reales desde el enfoque de la TBCS.</p>

Tabla 2. Medios y modos semióticos asociados con la enseñanza de habilidades para intervenir- aplicar procedimientos

Habilidad relacional	
Medio	Modo (construcción semiótica del aprendizaje del alumno atribuida al uso de un determinado medio)
Lectura	<p>Impreso (o escrito en versión digital)</p> <p>Identificar los tipos de relación de consulta según las premisas de la TBCS (por ejemplo, visitante, demandante y comprador)</p>
Atención a consultantes en la cámara de observación (Gesell) y aspectos éticos de la relación	<p>Cara a cara</p> <p>Proporcionar un servicio profesional (terapia) a la persona que solicita la consulta.</p> <p>Atender la queja del consultante.</p> <p>Saber qué hacer orientado por la supervisión.</p> <p>Adaptarse al contexto de vida del consultante para poder generar con él una percepción de empatía.</p> <p>Sentir y emocionarse como una forma de hacer contacto. Involucrarse profesionalmente.</p> <p>Proceso de mutuo reconocimiento.</p> <p>El docente supervisor está presente todo el tiempo como muestra de responsabilidad y porque está titulado (requisito legal para proporcionar el servicio a consultantes).</p> <p>Encuadre (contrato) de la terapia en la clínica.</p> <p>Uso de la cámara de Gesell. Aporta un componente emocional al alumno al presenciar así las sesiones como miembro del equipo terapéutico.</p> <p>Se rescata el aspecto humano, ético, de derechos, con lo que ocurra a nivel emocional a partir de este recurso.</p> <p>Conecta con todos los sentidos.</p> <p>Muestra la labor del docente como docente-terapeuta-supervisor-acompañante del alumno-persona.</p> <p>Muestra cómo hace ese manejo, desde algo tan delicado como el manejo emocional durante la sesión, sabe cuándo dejar de preguntar y acercar una caja de pañuelos o reconocer de manera profesional los logros del consultante.</p>
Manejo de expediente en papel	<p>Impreso</p> <p>Relación profesional con la institución</p>
Consentimiento informado (documento escrito)	<p>Impreso</p> <p>Compromiso ético. Derecho a la confidencialidad y consentimiento para el uso de cierta información.</p> <p>Identificar los límites del servicio en la clínica universitaria.</p> <p>Revisión de aspectos legales conforme el lugar y espacio del servicio</p> <p>Sólo una persona titulada (docente) cubre el aspecto legal para ejercer como psicólogo y proporcionar por su cuenta el servicio de psicoterapia.</p>

Tabla 3. Medios y modos semióticos asociados con la enseñanza de la habilidad relacional

- Habilidades relacionales. Se refiere a desarrollar la capacidad para actuar de manera profesional y humana en los contextos que realiza su práctica-servicio. Esto implica que como alumno colabore en el trabajo en equipo, que como profesional en formación reconozca su compromiso social con las personas que solicitan su servicio, que conozca las normas éticas de su labor y los derechos de los consultantes establecidos mediante la lectura y uso del consentimiento informado que se emplea en las clínicas universitarias de la FES Zaragoza.

A continuación se presentan las tablas generadas por consenso entre los docentes donde se abarcan las categorías medio y modo semiótico para cada habilidad, en este caso se emplea también la clasificación propuesta por Kress y van Leeuwen (2020) para distinguir el tipo de artefacto semiótico (interacción cara a cara, impresos y digital).

DISCUSIÓN

Considerar el enfoque multimodal para guiar las entrevistas en este estudio permitió construir con los docentes una descripción explícita, pero influida, de su didáctica en el entrenamiento de habilidades para la terapia breve centrada en soluciones. Los resultados obtenidos permiten reconocer la complejidad didáctica del proceso bajo el cual los docentes guían su actividad, no obstante, las tablas producidas y el marco desde el cual se procedió para que explicaran el valor semiótico de los recursos y materiales como elementos de aprendizaje bien podrían proponerse como una teoría del entrenamiento y una guía para su uso.

Es relevante el detalle que los docentes reportan para los diferentes procesos de aprendizaje asociados con ciertos medios según la habilidad, y que le confiere al mismo recurso (por ejemplo, para una lectura o para el uso del pizarrón) un sentido diferente. Se observa que los aspectos visuales (modo) (como el

uso de videos como dato visual y las observaciones en la cámara de observación) así como los aspectos audibles (en el uso de video como conversación que es un dato-modo audible que se transcribe) ocupan un mismo nivel de relevancia semiótica que una lectura. Lo mismo ocurre con el movimiento de las personas y las acciones que realizan juntas en el espacio áulico. Asimismo, se encuentra la inclusión del portafolio electrónico como un medio que *materializa* la multimodalidad mediante el empleo de una red de hipervínculos que se incorpora en la exposición como actuar del profesional en formación.

En este rubro se resalta la posibilidad de construir propuestas con diferentes formatos pedagógicos y curriculares para la formación de terapeutas ya que se advierte el potencial para diseñar proyectos de formación multimodales que posibiliten crear, recrear y recontextualizar saberes y prácticas que por ser “cotidianos” han sido desatendidos en la investigación educativa a nivel superior.

Por otro lado, la metodología de la investigación acción resulta visible como un proceso de acción, observación y reflexión de la propia práctica del docente que deviene creación y descubrimiento de su propia experticia. Sin embargo, este es un proceso que requiere más indagación.

Finalmente, es conveniente considerar que el estudio la enseñanza de la TBCS en el contexto de la enseñanza profesional que se desarrolla en una clínica universitaria involucra particularidades inherentes a la institucionalidad del proceso educativo. Es probablemente muy diferente a lo que podría encontrarse en programas de entrenamiento de centros e instituciones privadas. Cabe reflexionar si los elementos aportados por los docentes en este estudio, por ejemplo con respecto a los medios y modos asociados con su estrategia didáctica, pueden resultar viables en contextos de formación profesional diferentes a los del Plan de estudios de la Carrera de Psicología

de la FES Zaragoza, no solamente por las características de su diseño curricular sino también por las particulares del entorno, ya que los mismos docentes reconocen un sentido político e institucional en diversos aspectos de una actividad didáctica donde también se incluye un servicio profesional a la comunidad.

AGRADECIMIENTOS

A la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM por el apoyo proporcionado para el desarrollo de este artículo el cual es producto del proyecto PAPIME PE301124

REFERENCIAS

- BEZEMER, J. Y KRESS, G. (2008). Writing in Multimodal Texts. A Social Semiotic Account of Designs for Learning. **Written Communication**, 25(2), 166-195. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Jeff-Bezemer/publication/249738784_Writing_in_Multimodal_Texts_A_Social_Semiotic_Account_of_Designs_for_Learning/links/5658c8a008aeafc2aac328cc/Writing-in-Multimodal-Texts-A-Social-Semiotic-Account-of-Designs-for-Learning.pdf
- DE JONG, P. Y BERG, I.K. (2012). **Interviewing for Solutions** (4a ed.) Pacific Grove, Calif.: Brooks/Col
- DESATNIK, O. (2015). Formación de terapeutas: complejidad y contextos. **Revista de la Asociación Latinoamericana para la formación y enseñanza de la Psicología**, 3(9). Recuperado de: <https://integracion-academica.org/anteriores/12-volumen-2-numero-4-2014/47-formacion-de-terapeutas-complejidad-y-contextos> González, 2018)
- KIM, J. S. (2008). Examining the effectiveness of solution-focused brieftherapy: A meta-analysis. **Research on Social Work Practice**, 18, 107-116.
- KRESS, G. (2000). Multimodality: Challenges to thinking about language. **TESOL Quarterly**, 34(2), 337-340
- KRESS, G. (2010). **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. London & New York: Routledge.
- KRESS, G. Y BEZEMER, J. (2023). **Multimodal discourse analysis**. Routledge
- KRESS, G. Y VAN LEEUWEN, T. (1996). **Reading Images: the grammar of visual design**. Londres: Routledge
- KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. (2001). Multimodal Discourse - The Modes and Media of Contemporary Communication. Londres: Arnold.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2020). **Reading images. The grammar of visual design**. 3ed. London: Routledge
- LATORRE, A. (2005) **La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa**. Barcelona: Graó
- LIDDLE, H.A., (1982). Family Therapy Training: Current Issues, Future Trends. **International Journal of Family Therapy**, 4(2), 81-97.
- PASTOR, J. (2023). **Efectividad de la terapia breve centrada en soluciones en contextos clínicos: una revisión sistemática**. Tesis Máster en Psicología General Sanitaria Escuela de Doctorado y Estudios de Posgrado Universidad de La Laguna. Recuperado de: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/32453/EFFECTIVIDAD%20DE%20LA%20TERAPIA%20BREVE%20CENTRADA%20EN%20SOLUCIONES%20EN%20CONTEXTOS%20CLINICOS%20UNA%20REVISION%20SISTEMATICA.pdf?sequence=1>
- RODRÍGUEZ, M. Y LINARES, J. (2005). **La formación del terapeuta, ser y hacer en terapia sistémica: La construcción del estilo terapéutico**. Barcelona: Paidós.
- SECRETARÍA DE SALUD (2014). **Programa de acción específico: salud mental 2012-2018**. Programa sectorial de salud. México: autor. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/11918/Salud_Mental.pdf
- TREVIÑO, L. (2018). Principios Metodológicos de la Multimodalidad para la formación del profesorado de Ciencias Sociales. **Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**, 3, 71-86. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.71>
- VARGAS, E. Y CASTRO, R. (2005). **La evaluación de competencias del terapeuta familiar sistémico: «Un modelo de formación y supervisión en contextos clínicos»**. Universidad de Guadalajara.