



INSCRIPCIONES, VISIÓN PROFESIONAL Y ACCIONES INSTRUIDAS EN EL AULA: USO DE UNA HERRAMIENTA CLÍNICA CUANDO SE SIGUEN INSTRUCCIONES EN UN EJERCICIO DE ENTRENAMIENTO DE TERAPEUTAS

JORGE ALBERTO MORENO RUIZ

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL IPN
psiquea24@yahoo.com.mx

Resumen

En un ejercicio de entrenamiento de terapeutas centrados en la solución, maestra y estudiantes incorporaron en sus actividades el uso de una herramienta como las hojas de transcripción de una interacción clínica. El objetivo de este artículo es examinar la manera en que las inscripciones textuales de una herramienta clínica como las hojas de transcripción jugaron un papel relevante en la formación de terapeutas atendiendo a las instrucciones que orientaron la forma en que se usaron. Para orientar el análisis, se recurre a los análisis de la conversación, la etnometodología y la psicología discursiva que ponen su foco de atención en la relevancia de las características de los objetos en la interacción. Finalmente, se discuten los hallazgos del análisis y se propone su valor heurístico de adaptar una versión de este marco de referencia analítico para describir los usos de herramientas, no solamente como descripciones idealizadas, sino para aumentar nuestra comprensión de su uso en la práctica, cuando se instruye a los estudiantes en la manera de ver como futuros profesionales.

Palabras clave: Análisis del discurso, Formación Profesional, FES Zaragoza, Práctica Educativa, Terapia Familiar.





INTRODUCCIÓN

El estudio de cómo las personas construyen, ven y clasifican los fenómenos relevantes para ellas ha sido un tema perdurable en el análisis de la acción humana y la organización social (Goodwin, 2000), y el ámbito profesional no ha sido la excepción. Así, cuando se aprende una cierta profesión, se la aprende desde cierta perspectiva, y desde ella se es capaz de comprender el mundo. Dicha perspectiva, es a lo que Goodwin (1994) denomina “visión profesional” y su estudio ha involucrado prestar atención a las representaciones gráficas de muy diferentes tipos (por ejemplo, transcripciones de habla y videograbaciones). A esta forma de investigación, se ha sugerido complementarla con el estudio de las instrucciones que tornan relevantes los cursos de acción específicos que habrán de seguir sus miembros cuando intentan poner a su disposición práctica los temas específicos de su oficio (Rawls, 2008).

Considerando lo anterior, y de forma más específica, este trabajo buscó sumarse a la investigación educativa que estudia las representaciones gráficas como inscripciones (véase Roth y McGinn, 1998). Esto se logró examinando la manera en que se forma a psicoterapeutas centrados en la solución, cuando una maestra y sus estudiantes incorporaron en una de sus actividades el uso de una herramienta o representación gráfica como son las hojas de transcripción de una interacción clínica.

UNA PROBLEMÁTICA PERTINENTE Y OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Desde la incorporación del método antropológico a la terapia familiar sistémica el uso de transcripciones de habla ha sido habitual para estudiar, investigar y posteriormente entrenar a los terapeutas (Ray y Watzlawick, 2005). Específicamente en la literatura del enfoque de la terapia familiar centrada en las soluciones, las transcripciones de habla han sido utilizadas para mostrar una representación textual de la práctica terapéutica a otros terapeutas (de Shazer, 1999). Sin embargo, además de descripciones generales e idealizadas sobre la interacción clínica, la investigación detallada de cómo se utilizan en distintos centros de entrenamiento sigue siendo una tarea pendiente. Al respecto, se ha reconocido que la homogeneidad de su uso es más un mito que una realidad y que se sabe poco de las diversas formas en que se entrena a los terapeutas en las universidades (Hess, 2008).





Coincidiendo con esta problemática en la investigación sobre la terapia, el tema de estudiar el uso de las inscripciones en la interacción cobra vida al enfocar el análisis en una de las maneras en que se entrena a terapeutas cuando usan transcripciones.

Así, el objetivo de este trabajo buscó describir detalladamente la manera en que las inscripciones textuales de una herramienta clínica como las hojas de transcripción jugaron un papel relevante en la formación de terapeutas atendiendo a las instrucciones que orientaron la forma en que se usaron.

ORIENTACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

Para llevar a cabo el análisis se partió de las ideas y métodos provenientes del análisis de la conversación, la psicología discursiva y la etnometodología que se centran en el estudio de la orientación visible de los participantes de lo que es relevante para ellos hacer y decir, así como mostrar aquellas características del contexto como pueden ser los objetos, así como las mismas actividades que son relevantes para el análisis de su interacción (Edwards, 1996).

Bajo esta consideración, cuando una herramienta (como las hojas de transcripción) proporciona una gama abierta de prácticas, la utilización que de ella hacen los participantes para hacer trabajos distintos en diferentes ocasiones, es aquello a lo que se necesita prestar atención analítica.

Ann Rawls (2008) sugiere que además de reconocer que el entrenamiento profesional conduce a ser capaz de ver cosas que las personas que no están entrenadas no pueden; también sugirió que era importante considerar que la orientación hacia cualquier objeto o palabra puede variar en el transcurso de las actividades. Asimismo, Rawls advierte que el uso de las mismas “herramientas” que se usan una y otra vez puede usarse de forma diferente en cada ocasión e insta a los investigadores a considerar que la orientación hacia cualquier objeto significativo, involucre aspectos constitutivos tanto de la visión profesional como de la instrucción, en los detalles de la interacción secuencial.

Entonces, estudiar las acciones instruidas brinda la oportunidad de estudiar los diferentes usos de una herramienta como instancias que ocurren en diferentes momentos de una o varias actividades. Y esto aplica también para estudiar cómo dicha herramienta o una característica de





ella (sus inscripciones) sirve para estudiar y describir los temas que tornan distintiva a una profesión.

PROCEDENCIA DE LOS DATOS

El material empírico utilizado proviene de videograbaciones de un ejercicio de entrenamiento que es parte de un Módulo denominado Escuelas de Soluciones incluido en un Diplomado de Terapia Sistémica impartido por psicólogos clínicos de la FES-Zaragoza, UNAM. Este módulo constó de 10 sesiones (con una duración aproximada de cinco horas cada una) y es el tercero en el orden en que se imparten los cinco que integran el Diplomado. El ejercicio que resultó relevante para los propósitos de esta investigación se recuperó de las grabaciones de la segunda sesión. Las participantes fueron una maestra y once estudiantes, todas mujeres.

Cabe mencionar que una de las razones para elegir los episodios (además del uso de la herramienta) fue que el objetivo de la sesión involucró el entrenamiento de una *habilidad clínica básica* y relevante para ellas: la búsqueda de excepciones. La importancia clínica que tiene el dominio de esta habilidad radica en que ella permite a los terapeutas influir en un cambio discursivo; desde abordar discursos del problema con los clientes hacia discursos de solución a su problema.

ANÁLISIS

Al inicio de este ejercicio, la maestra ha instado a las estudiantes a buscar y tener a la vista las hojas de transcripción. Ha destacado algunos elementos que se han vuelto relevantes y que se encuentran inscritos en las hojas de transcripción (véase Figura 1).





Números de Línea	Turnos de habla	Título	Abreviaturas y sus Descriptores	Texto
1		Interacción Clínica 3. José-Rubén		
2				
3				Terapeuta: Rubén (T) Coterapeuta: Carolina (CT) Paciente: José (P)
4				
5	CT			El psicólogo R yo soy C
6	T			hola que tal mucho gusto
7	CT			el nos va a estar apoyando aquí en la sesión. Nadamás antes de empezar la sesión
8				nos gustaría pedirte permiso de poder ya sea grabar ()
9				((brinco en la grabación))
10	T			compañeros que están atrás apoyándonos de aquel lado con respecto a lo que pasa
11				aquí no se si tengas algún inconveniente
12	P			Esta bien
13	CT			entonces "está bien"
14	P			"sí"

Figura 1. Recorte de la primera hoja de transcripción.

Considerando lo anterior, a continuación menciono las instrucciones formales que especificaron una serie de pasos ordenados secuencialmente que tuvieron que seguirse en una lista ordenada, como sigue a) Observar-leer, b) Decir dónde está enfocado el terapeuta, y c) Checar las participaciones de solución. De esta lista, a continuación examino cómo se desarrollaron las acciones instruidas que tornaron las descripciones formales de "c)" en cursos de acción vivida.

Checar las participaciones de solución

El siguiente Fragmento 1 muestra lo que maestra y estudiantes acordaron checar en primer lugar. Se trata de una posible participación de solución localizada en el número de línea cincuenta y cinco. El fragmento inicia cuando la maestra pregunta si esa es la participación donde una estudiante propuso que el terapeuta estaba centrado en la solución (línea 97). La estudiante confirma repitiendo la última palabra de la maestra, y entonces la maestra lee el habla del terapeuta apoyándose en las hojas de transcripción (líneas 99-100).





Fragmento 1: Comenzando a “chechar” (*Problematización sobre el estatus de la participación de soluciones*)

- 97 M: Dice “te acusaba”, e: (.) es esa? (.) ahí dónde, dónde dice te acusaba?
- 98 A10: Te acusaba
- 99 M: “Me gustaría saber qué haces tú cuando te presionan y en este caso (.) cuan- >cuando tienes ganas de matarte, o sea que haces?<”.
- 100
- 101 A10: °Esta buscando ahí como que°=
- 102 →b A6: =°No::°
- 103 →a M: ↓Por qué la ves enfocada en las soluciones?
- 104 A7: °Yo también la marqué°
- 105 A10: Porque está buscando qué es lo que hace, porque: el se presiona, sin embargo no
- 106 ha actuado, entonces el ya ha hecho algo que no le ha permitido pus llegar al acto que
- 107 es el matarse, no?
- 108 →a M: <Mm hm (.) Mm hm> (1.5) ↑Tienes duda de que sea de solución?

En este punto de la interacción, la valoración de la participación en la “55” es el tema central para las participantes y se espera que la participación elegida pueda ser confirmada por la maestra





como una participación de soluciones. Sin embargo, la confirmación como una respuesta esperada no llega y da inicio una serie de intercambios entre la maestra y algunas alumnas.

Lo que me interesa destacar es que ante la expectativa de que la maestra evalúe las valoraciones de una estudiante en distintos momentos de la interacción (véanse →a), la maestra ha hecho en su lugar algunas preguntas. Siguiendo a Candela (1999) con el lanzamiento de una pregunta no puede interpretarse que la maestra rechace las respuestas ofrecidas por las alumnas, pero tampoco que las acepte como respuestas adecuadas. En este intercambio, no es posible apreciar que la maestra haya escuchado una valoración que se ajuste a lo que espera, en cambio si puede apreciarse que ha permanecido sin declarar su postura ante las estudiantes respecto al estatus de la “55”. Más aún, es posible apreciar en el fragmento que por lo menos una estudiante (A3) niega (véase →b) que la unidad relevante de la “55” sea una participación de la solución. El estatus valorado por las participantes se verá finalmente aclarado hasta más adelante, cuando otras estudiantes valoren y propongan una categoría distinta para la participación del turno cincuenta y cinco. El fragmento 2 ilustra lo anterior.

Fragmento 2: Instrucciones emergentes (*La transformación verbal de la participación de soluciones*)

141	A3:	No maestra, está rastreando cómo ocurre el problema
142	M:	Aja
143	A9:	Si
144	A3:	está rastreando el problema=
145	A8:	=Es pauta
146	A5:	((asintiendo con la cabeza mientras mira a A8))
149	M:	(...) Qué le podríamos añadir para que nos aseguráramos de
150		que esa era una pregunta de soluciones. Porque así como está puede ser pauta del





- 151 problema no? De hecho la respuesta que le da él no es de solución
- (...)
- 165 M: Qué le, si le, si la maquillamos, no, si le ponemos algo a esa pregunta del turno
- 166 cincuenta y cinco, que le podemos poner para que sí fuera de solución, así sin duda.

El fragmento 2 inicia cuando otra alumna (A3) se dirige a la maestra, niega la valoración anterior e indica que en la cincuenta y cinco, el terapeuta “está rastreando cómo ocurre el problema” (línea 141). La maestra y A9 confirman esta valoración verbalmente. A3 vuelve a hacer referencia a la valoración como “está rastreando el problema” y A8 inmediatamente la complementa con “es pauta” (línea 145) que recibe también una confirmación corporal de A5 (línea 146). Es de esta apreciación se logra la afiliación, es decir, la maestra y otras estudiantes muestran que esta es una valoración que pueden aceptar.

Luego de esto, la maestra hace una petición en forma de pregunta. La petición marca la suspensión de la tarea en la que estaban involucradas al solicitar un nuevo trabajo sobre su evidencia: solicita a las estudiantes que le añadan algo para asegurarse “de que esa era una pregunta de soluciones” (líneas 149-150).

A continuación la maestra retoma la idea de añadirle algo a la participación que valoraban: “si la maquillamos” (línea 165), “qué le podemos poner para que si fuera de solución, así sin duda” (línea 166).

Con lo anterior, la maestra comienza a hacer explícitos las instrucciones emergentes, y con ellas, nuevas formas de proceder. Al respecto, el “si” que antecede a “la maquillamos” marca el estatus hipotético de la petición, que solicita una elaboración alternativa de la pregunta “así como está”, “agregándole o poniéndole algo”, “para que si fuera de solución”, “sin duda”. Es la labor de las estudiantes diseñar qué agregar o poner a la pregunta; y en esta transición de la nueva instrucción a los cursos de acción vividos, las participantes pasan de considerar a la





pregunta de la “55” como un objeto evaluable hacia considerarla como la base para construir otra diferente que no dé lugar a dudas. A su vez, ello implica que puede mostrarse un cambio en el contenido léxico original de la participación.

Con esto en cuenta, a continuación presento un último ejemplo en el que las alumnas intentaron maquillar las participaciones de soluciones y se pueden apreciar muestras de acuerdo. En este sentido, la transformación de lo que dice (la “55”) a la manera alternativa en que se solicita añadirle algo (verbalmente) puede rastrearse analizando, tanto los cambios léxicos que sufre la participación, así como identificar lo que conservan para poder decir que a la “55” se le ha agregado algo. El Fragmento 3 muestra un ejemplo de ello.

Fragmento 3: Ejemplo de maquillaje de la participación

- 213 M: cuando te presionas y en este caso cuando tienes ganas de matarte. O sea que haces que
- 214 no lo haces. Aja
- 215 A: Aja
- 216 A9: O, qué hiciste para que eso sucediera?
- 217 M: Aja. Qué?
- 218 A4: qué pasó para que [no lo hiciera]
- 219 A9: [Que hiciste para que-]Aja.
- 220 M: Sí, para que no [lo hicieras]
- 221 A9: [no lo]hicieras.





Para una mejor comprensión, a continuación muestro un recorte de la inscripción como se encuentra en las hojas de transcripción y en el que se aprecia el turno del terapeuta que han maquillado.

55 T te acusaba. Bueno, y me gustaría saber qué haces tú cuando te presionas y en este
56 caso cuándo tienes ganas de matarte, o sea qué haces

Figura 2. Recorte de la segunda hoja de transcripción

Considerando que es en relación a esa pregunta, que las que ellas diseñan incorporan, omiten o sustituyen diversos elementos léxicos, en el Fragmento 3, la maestra está leyendo lo que dice la “55”, omitiendo la primera mitad de lo que dice en línea (es decir, omite “te acusaba. Bueno, y me gustaría saber qué haces tú”). A continuación ofrece un ejemplo de cómo hacer la pregunta “O sea que haces que no lo haces” ante lo que solicita y recibe confirmación de una alumna (líneas 214-215). Luego de esto, A9 produce una alternativa “O, qué hiciste para que eso sucediera” (línea 216). La maestra da muestras de alineamiento con A9 (“Aja” en línea 217), pero inmediatamente le pide mayor claridad a través del “qué”. Sin embargo, antes de que esta alumna responda, A4 toma la palabra y ofrece su respuesta: “qué pasó para que no lo hiciera” (matarse). Por la rapidez con la que lo hace, la respuesta de A4 se traslapa con la de A9 (a quien se solicitaba ampliar el sentido de su respuesta) cuando ella apenas formulaba su pregunta: qué hiciste para que (véanse líneas 218-219). Debido a ello, A9 puede escuchar el despliegue de la respuesta de su compañera y antes de terminar la suya, se detiene para afiliarse con la de su compañera con un “Aja” respecto a lo que acababa de escuchar. Inmediatamente, la maestra confirma y repite lo que dijo A4 y A9 complementa su pregunta utilizando el mismo contenido léxico utilizado que le faltaba a su pregunta: “no lo hicieras”.

Puede decirse que estas prácticas discursivas y complementarias constituyen la manera de incorporar el habla del otro en una expresión actual. En este caso, la estudiante que toma la palabra sin solicitud de la maestra, se incorpora en la estructura del habla emergente anticipándose a la respuesta solicitada por la maestra. Logra esto al reformular las primeras palabras de su compañera (del “que eso sucediera” en la línea 216 al “qué paso” en la línea 218)





y adaptando las últimas palabras de la maestra (del “que no lo haces” en las líneas 213-214 al “que no lo hiciera” en la línea 218). La producción resultante (“qué paso para que no lo hiciera”) recibe muestras de afiliación tanto de la maestra como de A9 a quién se le solicitaba una aclaración de su respuesta.

CONCLUSIÓN

Mi foco de investigación estuvo en las hojas de transcripción clínica que tanto maestra como estudiantes traían consigo y que incorporaron a las actividades cuando lo solicitó la maestra. Presenté el análisis de sólo dos instancias en que las participantes usaban la herramienta clínica. Tomé como guía analítica la manera en que las participantes convirtieron las instrucciones formales en cursos de acción vividos. Aquí, la herramienta fue ahora usada como un locus de práctica en el que las participantes evalúan-valoran si la participación (habla) de un terapeuta en una interacción clínica presenta suficiente evidencia para adscribirse o no a la categoría de participación de solución y de qué manera al cambiar las instrucciones la valoración de la inscripción cambia hacia su transformación verbal en estrecha relación con su visión profesional. Así, las transcripciones fueron tratadas no sólo como hojas con texto, sino que guardaron estrecha relación con la perspectiva a partir de la cual leyeron e interpretaron lo que destacaban de la interacción clínica así como las instrucciones que orientaban las tareas; perspectiva y formas de proceder que la maestra alienta y espera que las alumnas invoquen y dominen.

Finalmente, los hallazgos del análisis presentan el valor heurístico de adaptar una versión de este marco de referencia analítico para aumentar nuestra comprensión de prácticas educativas cuando sea de interés atender a la intrincada interrelación entre la visión profesional, las acciones instruidas y el uso de herramientas.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Candela, A. (1999) *Ciencia en el aula: Los alumnos entre la argumentación y el consenso*, México, Paidós.
- Edwards, D. (1996) "Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula" (pp. 35-52), en C. Coll & D. Edwards (Eds.) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Goodwin, C. (1994) "Professional vision", *American Anthropologist*, 96 (3), 606-633.
- Goodwin, C. (2000a) "Action and embodiment within situated human interaction", *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Hess, A. (2008) "Summing up and moving forward" (pp. 579-590), en A. Hess, K. Hess & T. Hess (Eds.) *Psychotherapy supervision: Theory, research and practice*, New Jersey, John Wiley & Sons, Inc.
- Rawls, A. (2008) "Harold Garfinkel, ethnomethodology and workplace studies", *Organization Studies*, 29 (5), 701-732.
- Ray, W. y Watzlawick, P. (2005) "El enfoque interaccional: Conceptos perdurables del Mental Research Institute (MRI)" (pp. 191-208), en A. Roizenblatt (Ed.), *Terapia familiar y de pareja*, Santiago, Chile, Editorial Mediterráneo.
- Roth, W.-M. y McGinn, M. K. (1998). *Inscriptions: Toward a theory of representing as social practice*. *Review of Educational Research*, 68 (1), 35-59.

