



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DOCENCIA

Tesis

ANÁLISIS DEL PENSAMIENTO DIDÁCTICO DEL PROFESOR EN LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA

Presenta: **Boris González Ceja**

Directora de tesis: **Dra. Blanca de la Luz Fernández Heredia**

Para obtener el grado de Maestro en Educación y Docencia

Comité tutorial:

Dr. Bernardo Enrique Pérez Álvarez

Dr. David Moreno Candil

Dra. Edith Jiménez Ríos

Morelia, Michoacán, septiembre de 2022.



Agradecimientos

Al licenciado Edwin Ricardo Bravo Verdugo, por sus orientaciones técnicas y teóricas sobre el tema principal de este trabajo terminal de grado.

Quiero reconocer la participación, opiniones y trabajo para el desarrollo de esta investigación-acción a las psicólogas Psic. Tania Sheila Hernández Ruiz, Psic. Nelly Vaca Tavares, Psic. Verónica Mercedes Espinoza Cisneros, Psic. Luis Macías Casillas, Psic. Itzel Soledad Madrigal Ramírez, de la Asociación Mexicana de Psicología y Desarrollo Comunitario <https://psicologiaydesarrollocomunitario.com/>

A las y los miembros del comité tutorial, por la dedicación en los dos años de trabajo conjunto para lograr este trabajo terminal de grado; especialmente la Dra. Blanca de la Luz Fernández Heredia, por su bondad en más de 20 años de encuentros académicos, con todo mi respeto.

Quiero agradecer especialmente a mi mamá, a mi esposa Gladis, a mi hija Amelí y mi hijo Emiliano Isaí, siempre solidarios y amorosos, por quien mis actos son posibles, y donde el saber se conjuga con la pasión y el deseo, tal como Jacques Lacan los definió.

CONTENIDO

1. RESUMEN	5
2. INTRODUCCIÓN.....	6
3. PLAN DE ACCIÓN	11
Identificación del problema	13
4. REVISIÓN DOCUMENTAL.....	19
La racionalidad del profesorado.....	23
Análisis del discurso aplicado al profesorado.....	28
El pensamiento didáctico del profesorado.....	40
La formación del profesorado	46
Los estilos de enseñanza del profesorado	49
5. ACCIÓN ESTRATÉGICA.....	51
6. OBJETIVO DE LA ACCIÓN.....	53
7. CARACTERÍSTICAS DE LA ACCIÓN	54
8. PARTICIPANTES	55
Análisis del contexto de los participantes.....	56
9. ACCIONES ESPECÍFICAS	59
9.1 Cuestionario de Teorías Implícitas	60
9.2 Entrevista semiestructurada.....	60
9.3 Observación a clase	75
9.4 Análisis de caso (autoobservación).....	76
10. PROCESO DE LA ACCIÓN.....	79
11. RESULTADOS DE LA ACCIÓN	82
12. LA REFLEXIÓN DE LA ACCIÓN	88
13. REFERENCIAS	93
14. ANEXOS	103

1. RESUMEN

En psicología las suposiciones son varias y en el campo educativo el análisis del pensamiento didáctico del profesor en la enseñanza de la psicología puede comprenderse con el análisis del discurso, en tanto técnica de estudio del lenguaje. Se utiliza el método cualitativo para abordar el problema con psicólogas, la mayoría mujeres, pertenecientes a la Asociación Mexicana de Psicología y Desarrollo Comunitario. La hipótesis es que los psicólogos en su posición de enseñante desconocen sus teorías implícitas desde su formación, resultado de que la enseñanza de la psicología tiene una historia inconsciente que permea la práctica de sus profesionales, y se reproduce con efectos donde la falta de procesos intencionados de reflexión de la propia práctica. Un resultado es que las teorías implícitas del enseñante de la psicología son un pensamiento y un acto, por lo que su complejidad bien puede ser formada. Se concluye con resultados generalizables en contextos de formación de psicólogos, con algunas líneas para la formación de profesionales en temas de lenguaje, psicología y educación.

1. ABSTRACT

In psychology the assumptions are several and in the educational field the analysis of the teacher's didactic thought in the teaching of psychology can be understood with discourse analysis, as a language study technique. The qualitative method is used to address the problem with psychologists, most of them women, belonging to the Mexican Association of Psychology and Community Development. The hypothesis is that psychologists in their teaching position are unaware of their implicit theories since their formation, as a result of the fact that the teaching of psychology has an unconscious history that permeates the practice of its professionals, and is reproduced with effects where the lack of intentional processes reflection of the practice itself. One result is that the psychology teacher's implicit theories are a thought and an act, so their complexity may well be formed. It concludes with generalizable results in contexts of training psychologists, with some lines for the training of professionals in language, psychology and education.

Palabras clave: psicología, pensamiento, educación, análisis, lenguaje.

2. INTRODUCCIÓN

Raimundo Lulio (Ramón Llull) inventó
a fines del siglo XIII la máquina de pensar
(...)
comparada con su propósito,
juzgada según el propósito ilustre del inventor,
la máquina de pensar no funciona.
El hecho es secundario para nosotros.

Jorge Luis Borges. La máquina de pensar. La aplicación metódica del azar.

La historia de la psicología y de la educación tiene en el pensamiento un punto de anclaje, de unión y de generación de contenidos. También, ambas ciencias poseen como una de sus herramientas y objetivos el pensamiento, arista que también se ha convertido en parte de su objeto de estudio, compartido en un amplio campo que busca generar cambios educativos positivos en el comportamiento y en las habilidades de las personas.

Para Jung (2021) la escasa educación y la inconsciencia de los propios educadores tienen efectos más intensos que sus consejos más o menos buenos, sus órdenes, sus castigos o intenciones: por lo que la educación pulsional y el razonamiento de los actos humanos requiere historizarse, como un testimonio, para ir más allá de la repetición.

Como en el exergo que presentamos, nuestra propuesta sobre el pensamiento del profesorado de psicología dentro del campo educativo tiene un propósito humano y con base en lo posible, a lo que funciona, ya que la máquina de pensar es una ilusión de la ciencia y sobre todo parte del azar imaginario de algunos científicos: en nuestro caso buscamos delimitar el pensamiento en el campo de la ciencia educativa y docente, con su lógica, alcances y limitaciones (Borges, 1998).

Para desarrollar nuestra propuesta, partimos del supuesto de que la psicología en México presenta múltiples implicaciones educativas que van modelando su práctica, historia y efectos sobre las personas a las que se debe. Otro de esos supuestos es que la evaluación del profesorado en psicología tiene efectos políticos, con la que se generan sus procesos, tanto internos como externos, así como los resultados en la producción de saber que tenemos el día de hoy.

El presente trabajo terminal se fundamenta en las aplicaciones de la psicología a la educación, por lo que se considera que analizar el pensamiento didáctico del profesor que enseña psicología requiere un estudio particularizado que permita indagar sus supuestos, sus bases

ideológicas y políticas con base en el análisis del discurso, buscando dar cuenta de ese pensamiento permeado por la concepción tradicional y neoliberal.

Como parte de lo aprendido en la Maestría en Educación y Docencia (MEyD), se encontrará en este trabajo que el proceso de investigación-acción participativa en la educación de psicólogos permite generar procesos para conocer sus preocupaciones, intereses y propuestas como docentes, darle el estatuto metodológico, conceptual y práctico al lenguaje como condición de ser humano, como vía para el análisis de los fenómenos que se originan en la práctica docente.

Según la experiencia recabada en 22 años de estudio de la psicología -donde me inicié justamente en la docencia- he podido observar que existen dos grandes formas de argumentar la ciencia contemporánea, una forma por medio de la estadística y la cuantificación de los datos psicológicos, con un fuerte componente ideológico de que los procesos psicológicos pueden ser medidos y por lo mismo controlados; y otra vía por el estudio del concepto y la teoría, como problematización del investigador con el asunto que aborda, con las implicaciones ideológicas de la primacía de la subjetividad.

Por lo anterior, el presente estudio busca analizar el pensamiento didáctico del profesor que enseña psicología partiendo de la educación que se tiene en la formación y capacitación continua de los psicólogos, sus problemáticas políticas, algunas soluciones desde la teoría y las inferencias que se presentan en el análisis de una situación: específicamente se aborda cómo los psicólogos conciben la enseñanza desde su posición de profesor, analizando el discurso en tendencias y repeticiones, así como revisando las teorías y contexto que subyacen al pensamiento didáctico del profesor.

Para indagar los supuestos de esos profesores es que se describe el pensamiento didáctico del profesor de psicología y sus teorías implícitas (TI) predominantes, en la que se ubican los profesores y profesoras de la muestra elegida que será desarrollada más adelante, considerando de igual manera los supuestos y teorías implícitas del que esto escribe como sujeto de la investigación-acción, que pueden ser estudiados mediante el análisis del discurso y considerando las propuestas teóricas actuales sobre el tema.

El problema que se busca atender con este trabajo es discernir y analizar qué tipo de teorías implícitas son las que predominan en el docente de psicología, revisando especialmente las relacionadas con estereotipos e ideas preconcebidas sobre su posición como enseñante de la psicología. Se aborda el problema de la formación de psicólogos como docentes, sobre todo considerando que probablemente muchos de ellos no han tenido capacitación especializada para

su función docente, o ha sido circunstancial su elección de ser docente, como un resultado inmediato para obtener un trabajo.

Se utiliza la metodología de investigación-acción para este trabajo terminal de grado propuesta por Elliot (2000), sin descartar la propuesta de Donald Schön (cit. en Elliot, 2000), que más adelante nos servirá para mostrar la necesidad de la reflexión en la acción. Se parte de la necesaria reflexión del docente como un sujeto activo en la construcción del conocimiento, y no solo como un ente que replica criterios ajenos.

En nuestra propuesta de investigación-acción se conjuga la práctica docente y la investigación del acto educativo, promoviendo la enseñanza hacia un aprendizaje activo y efectivo del estudiante desde el campo de la psicología, movilizándolo los métodos que potencialicen el desarrollo de habilidades que permitan aprender de manera autónoma, empleando técnicas y actividades propias de un razonamiento científico, considerando siempre el error y la equivocación como entidades del campo humano que posibilitan el saber y el conocimiento.

Como se verá más adelante, utilizamos como instrumentos de trabajo un cuestionario sobre teorías implícitas del profesorado, entrevista a profundidad semiestructurada sobre sus supuestos y el análisis del discurso para describir una realidad de la práctica docente como parte de la observación participante.

Según Elliott (2000) es importante considerar a las entrevistas y la observación participante como parte de las herramientas de investigación, y partiendo de sus principios de procedimiento, existen 4 pasos en los que tendremos cuidado: 1) La actividad central de este trabajo terminal de grado es el diálogo en vez de la instrucción, 2) Debe protegerse y promoverse la divergencia y el respeto de la diversidad, 3) El profesor ejerce la neutralidad de procedimiento y se busca que fluyan las expresiones de aceptación y rechazo del profesorado, y 4) Los profesores plantean los razonamientos para criticar los diversos puntos de vista, considerando su experiencia y recabando su historia docente como una formación epistémica.

A partir de lo anteriormente expuesto, el presente trabajo está estructurado tomando como base los lineamientos que la Maestría en Educación y Docencia (MEyD) de la Facultad de Psicología en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo propone para la realización del Trabajo Terminal de Grado, que a continuación se describen:

1. El plan de acción es la primera parte de este estudio e identifica la problemática para proponer una metodología a seguir, que en este caso es analizar el discurso desde la posición del enseñante, para la formación docente de las y los psicólogos, considerando su naturaleza y efectos.

La problemática es observada desde un diagnóstico de la práctica docente con la participación de las y los psicólogos que son profesores, analizando mediante sus estrategias y métodos de enseñanza que le permite que sea más accesible y evaluable el aprender a enseñar, dándole su lugar a la simulación, las creencias y la improvisación. La reflexión de la acción la concebimos como un resultado de la investigación-acción aplicada durante el plan de acción.

2. En la revisión documental se realiza un estudio conceptual y teórico sobre el análisis de discurso y su aplicación en el presente trabajo terminal de grado, se revisan y se busca entender las teorías implícitas del profesorado, se valoran los contextos, se conceptualiza los principales términos tales como política y lenguaje, y hacemos una discusión teórica de las posiciones científicas sobre la formación del profesorado en relación con las teorías implícitas. La situación didáctica a transformar nos lleva a las prácticas docentes y la forma en cómo se realizan los procesos de la enseñanza justo en las interacciones dentro del aula, siempre considerando el testimonio de los psicólogos que son profesores.

3. En la acción se describen las características del modelo de intervención, todo lo referente al análisis del discurso aplicado a las teorías implícitas. Para esta acción se determinan dos aspectos relevantes: el escenario y los participantes. El escenario es la virtualidad con la que operamos la plataforma digital de la Asociación Mexicana de Psicología y Desarrollo Comunitario, especialmente el discurso virtual con psicólogos que trabajan como docentes en los procesos educativos de esa institución, así como la espacialidad supuesta al pensamiento y sus procesos adyacentes. Es importante delimitar que se trabaja en este texto únicamente con la formación de docentes de psicología, realizando un análisis autorreflexivo de la propia práctica de quien esto escribe como sujeto de la acción, considerando los temas de teorías implícitas mediante el análisis de su discurso.

Para el control de la acción se describen los instrumentos aplicados, que consisten en un cuestionario sobre teorías implícitas, una entrevista semiestructurada y la observación de clase como una forma de análisis de caso y de discurso. La entrevista a profundidad es un instrumento que se utilizará para buscar ampliar y profundizar las respuestas a los cuestionarios, y a la vez analizar diversas perspectivas discursivas sobre el problema estudiado de las teorías implícitas, consideradas estas últimas como un elemento constitutivo del pensamiento didáctico del profesor. Por último, se utiliza la técnica de observación y descripción del discurso, que permite la recogida de información y es utilizada por la metodología cualitativa, cuyo fin es conocer la dinámica de

las relaciones sociales en el campo educativo, desde la escucha activa y profesional para entender los supuestos con los que operan los docentes.

4. En la sección de evaluación del modelo de intervención, con la información obtenida por la aplicación del cuestionario y la entrevista a profundidad, se realizará el análisis de resultados con la metodología del análisis del discurso, para así emitir las conclusiones respectivas y verificar si la propuesta tiene relevancia y sentido, así como evaluar las teorías implícitas para mejorar la experiencia docente para profesionales especializados en psicología. La aplicación del modelo de intervención, cuestionario y observación antes referidos se desarrolla en el primer semestre del año 2022.

5. Finalmente, en las conclusiones se puntualizan los resultados que permiten conocer si el modelo aplicado es de relevancia, su grado de réplica y los efectos que puede tener con las y los estudiantes, que en este caso son profesores psicólogos.

Siguiendo la lógica de la investigación-acción, el sujeto principal de este estudio es quien esto escribe, por lo que existen a lo largo del trabajo terminal de grado algunas alusiones personales sobre la temática, buscando dar cuenta de mi posición personal como enseñante acotado al título de la investigación, aplicando en mi función profesionalizante lo que entiendo y problematizo en temas de educación y docencia.

3. PLAN DE ACCIÓN

Un plan de acción es una idea sobre la organización de los pasos que realizaremos en la metodología elegida, que busca lograr las metas y objetivos predefinidos en el problema detectado. Un programa puede tomar muchos caminos para alcanzar las metas, cumplir los objetivos y lograr resultados.

En este trabajo terminal de grado la base del plan de acción se soporta en la investigación-acción en educación y docencia, considerando elementos de la psicología científica aplicados desde el análisis del discurso.

Se incluye el proceso de investigación-acción de Lewin, que considera los siguientes pasos (cit. en Elliot, 2000):

1. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica educativa;
2. Formulación de estrategias de acción educativa para resolver el problema;
3. Implantación y evaluación de las estrategias de acción y;
4. Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción).

Las formas de ser profesor de psicología están ligadas en algunos casos al pensamiento docente, de acuerdo a sus vivencias personales y la historia de la psicología en el país donde se encuentren, en este caso México. Para poder acceder a los estereotipos, creencias e ideas docentes, contamos con diversas formas de investigar e intervenir, eligiendo en este caso un ejercicio de investigación-acción por la vía del análisis de discurso, considerado aquí como una herramienta para estudiar el pensamiento didáctico del profesor por estudiar, sobre todo delimitando su posición simbólica como enseñante a partir de sus palabras, lengua y lenguaje, en tanto componentes discursivos.

La investigación acción participativa nos permite generar diagnósticos entre pares, sobre los problemas específicos que viven los psicólogos, así como las propuestas de solución, en este caso en el campo de la educación y la docencia (Balcázar, 2003).

Abordaremos el problema de investigación considerando algunas estadísticas y tendencias que son parte del pensamiento didáctico del profesor. La docencia es el primer empleo para muchos psicólogos recién egresados de su formación profesional, con el problema adyacente a que la docencia en psicología tiene un bajo porcentaje de empleabilidad (.6%) correspondiente a su profesión (García, 2016). Muchas y muchos psicólogos en México viven en la precarización

laboral, con salarios que no corresponden con su función y actividades, pero este tema se aborda en otras investigaciones a profundidad.

Se busca llevar este trabajo terminal de grado también a algo más que una receta práctica sin reflexión. El práctico no siempre puede poner de manifiesto lo que sabe-en-la-acción, por lo que sus actos pueden ser impensados e irreflexivos, aunque tenga resultados positivos. Con frecuencia, las personas saben más de lo que pueden decir, por lo que el estudio del lenguaje, sus aplicaciones para la práctica educativa por medio del análisis del discurso marcan un sentido que permite dar cuenta de otros factores no-dichos en el campo del lenguaje y el saber.

En el tipo de práctica donde no existe una reflexión científica sobre la propia práctica, el pensamiento y la acción se confunden. Sobre todo, porque se operan procesos donde los contextos de la acción no siempre son estables y las variables desvanecen los esfuerzos por lograr un sentido a lo planeado didácticamente, efecto de los riesgos y el azar que se hacen presentes, opacando y en clara oposición a la racionalidad técnica y científica.

La investigación-acción es una forma de realizar procesos reflexivos en la docencia, y se refiere al término acuñado por Kurt Lewin en 1946, se describe como una serie de etapas, entre las que se encuentran la planificación, la implementación y la evaluación del resultado de la acción. Lo anterior conlleva dos posibles estructuras, una acción para cambiar una organización, una investigación que pretenda generar conocimiento y comprensión. Sus características es que es una acción grupal y es una práctica reflexiva social, donde el componente político se presenta dentro del campo educativo.

He escuchado que se suponen y que subyacen al despertar profesional de los psicólogos en la docencia es su pretendida facilidad, ya que se considera que cualquiera puede ejercitar la práctica docente a partir de su experiencia o de la imitación por las vivencias ya generadas como estudiante, desde la formación educativa básica, media superior y superior.

Otra de las suposiciones que suelen presentarse para los jóvenes profesionistas es que la docencia es una práctica que no requiere profesionalización, que con solo pararse frente a un grupo se pueden generar actos educativos, de conocimiento y de saber, a partir de las propias habilidades que la vida nos da.

A partir de las suposiciones anteriores es que se plantea realizar la investigación sobre el pensamiento didáctico del profesor, describiendo pensamientos docentes sobre su práctica de manera reflexiva y revisando los procesos de docencia a partir del análisis del discurso, la valoración del testimonio y la delimitación de los conceptos que son reiterados en las practicas

docentes, o sobre lo que se dice de ellas como un ejercicio de análisis racional de lo que se dice y lo que se entiende por el decir.

El plan se centra en un estudio teórico sobre los efectos del lenguaje en la vida docente, de su posición como enseñante ante un grupo de alumnos, y de sus deseos docentes en tanto procesos subjetivos que tienen una intencionalidad consciente e inconsciente, no-dicha o aun por develar. El concepto de deseo se aborda según la Real Academia Española (RAE, 2021) como un movimiento afectivo hacia algo que se apetece, un impulso o excitación venérea.

Como puede observarse, el plan de acción se centra en el discurso del docente en tanto ser reflexivo, considerando su contexto de operación y los efectos políticos que devienen y que existen para la posición del enseñante.

Identificación del problema

El problema de la investigación es describir el pensamiento didáctico del profesor que enseña psicología por medio del análisis del discurso, considerando que el pensamiento didáctico del profesor es complejo, heterogéneo y tiene diversas variables.

El pensamiento didáctico del profesor implica diversas aristas, entre las que se encuentran que el psicólogo con el cual trabajamos es profesor de otras personas, y en su posición de estudiante también deviene con una historia sobre la docencia. En el mismo sentido, el pensamiento didáctico del profesor se ve influenciado por las TI, mismas que se abordan desde la psicología.

El pronóstico de la situación es que, al describir, analizar y pensar sobre el pensamiento didáctico del profesor, la tendencia es mejorar la práctica educativa de la psicología para quien esto escribe, pero también para otros interesados en la materia, por lo que puede ser una investigación-acción replicable.

Al mismo tiempo, se busca identificar el tipo de teorías implícitas que posee el profesorado, y de qué manera influye en su práctica docente. Una vez identificada(s) podemos ubicar (caracterizar al docente) en una o varias, aunque predomine una más sobre las otras posibles. Es decir, como son teorías pedagógicas que el propio docente construye y que son flexibles, adaptativas y tácitas, aunque poco conscientes, con un origen histórico-cultural, de experiencia docente, pueden ubicarse en varias teorías pedagógicas.

Como podremos observar, este problema tiene relación con el íntimo pensamiento sobre la educación y la política que advienen en la práctica cotidiana del enseñante de la psicología, definiendo su posición simbólica y generando resultados deseables e indeseables.

Con base en lo anterior, la pregunta de investigación es: ¿De qué manera influyen en la práctica de la enseñanza las teorías implícitas que posee el profesorado? Se trata de una pregunta relacional, donde se busca comprender la asociación, tendencias y la relación entre dos o más variables.

La hipótesis de acción es que los psicólogos en su posición de enseñante desconocen sus teorías implícitas desde su formación y los efectos de su poder en su devenir histórico. Es decir, son los estereotipos, los prejuicios y las incidencias por las TI en el entorno las que prevalecen en el momento de la toma de decisiones sobre la enseñanza de los psicólogos que son profesores.

Entendemos por prejuicio a la idea simple, resistente al cambio, asumida y construida por otra persona antes del razonamiento para predecir un comportamiento, es una idea automática que deviene en sentido positivo o negativo por rasgos imaginarios (Del Olmo, 2005).

Las TI se desconocen porque son implícitas, y a lo que le podría apostar después de que analicemos el discurso y la información recopilada, es que puedan hacerlas explícitas, lo más posible, con la reflexión guiada en la acción y sobre la acción, ya sea individual o colectiva, que podrá observarse en las conclusiones del presente trabajo.

Los psicólogos probablemente han encontrado en la docencia una respuesta rápida para encontrar un trabajo, así como una salida laboral, con un trasfondo por investigar, donde suponemos estereotipos, creencias y su repetición con sus estudiantes, sobre todo con un problema de conocimiento pedagógico general (García-Cabrero, 2008).

En varias revisiones de las clases de psicólogos, he podido observar cómo sí cuentan con un dominio teórico y práctico de su ciencia técnica que enseñan, pero al igual que yo, las estrategias didácticas pedagógicas son escasas, tienen un estilo de enseñanza tradicional o no tienen el trabajo deseado de la didáctica para la práctica docente. Ese problema de conocimiento técnico y carencia didáctica prevalece en múltiples carreras y campos del conocimiento, por ejemplo, en las ingenierías, donde existen excelentes técnicos, pero como docentes no saben cómo compartir sus conocimientos de forma eficiente. Como se verá, existe un abismo entre lo que se estudia en la universidad y las demandas reales del ejercicio profesional del psicólogo como enseñante.

La preocupación institucional por los resultados errados o pobres nos hace pensar que, como Asociación de Psicólogos que capacitan a otros psicólogos para la práctica profesional, es

necesario repensar los procesos educativos, docentes en específico, y de manera general la práctica educativa como parte de nuestra función social.

En coincidencia con García-Cabrero (2008), el análisis del pensamiento y la acción docente deben ubicarse no solo de manera individual sino también en el marco de un proyecto institucional, en el cual la actividad docente y su perfeccionamiento ocupen un lugar preponderante; dicho análisis debe ser el eje rector de un proyecto de evaluación de la práctica docente, considerando variables económicas, políticas y sociales.

La tendencia de las personas por estudiar psicología va en aumento, por lo que las estadísticas muestran que supera significativamente a profesiones tradicionales, y en el ámbito laboral se expresa su prevalencia en cuanto número de profesionistas egresados al alza, con indicadores tales como eficiencia de colocación laboral, eficiencia terminal y precarización laboral (ANUIES, 2021).

La psicología se caracteriza por el crecimiento sostenido de su matrícula desde los años 50s, ya que de acuerdo con los datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior esta disciplina ocupa al día hoy el quinto lugar entre las carreras más pobladas del país, superando a las carreras de medicina, ingeniería en sistemas computacionales y ciencias de la comunicación, por mencionar algunas (ANUIES, 2021).

Las estimaciones estadísticas del número de psicólogos que existen en México son variables. Según ANUIES (2021) hubo 26,575 titulados de psicología en el ciclo escolar 2019-2020 (20,619 mujeres y 5,956 hombres), con una matrícula total de 203,125 personas, correspondiendo a 150,350 mujeres y 52,775 hombres.

Las mujeres de nuevo ingreso a la carrera de psicología fueron 41,708, hombres de nuevo ingreso fueron 15,704, siendo en total de nuevo ingreso 57,412 estudiantes para 2019-2020. Las egresadas mujeres fueron 29,486, hombres 8,847, siendo en total 38,333 egresados para el mismo ciclo escolar. La proporción de mujeres es notoria y tiene un sentido simbólico y cultural en la práctica misma de la psicología y la educación. Para el Estado de Michoacán existe una matrícula en el ciclo escolar 2019-2020 de 4,661 estudiantes de psicología, siendo a nivel nacional en el ciclo 2020-2021 una matrícula total de 4,983,204 estudiantes de educación superior, correspondiendo a la carrera de psicología en el mismo ciclo, una matrícula total de 200,261, lo que es muestra de la alta demanda social que tiene la carrera de psicología.

El crecimiento sostenido se ve reflejado en la precarización laboral de los integrantes del gremio, donde según solicitudes de acceso a la información realizadas por la Asociación Mexicana

de Psicología y Desarrollo Comunitario al gobierno Federal, existen 962 psicólogos federales en la Secretaría de Salud para la atención de más de 124 millones de personas, además de las condiciones paupérrimas con que operan (Galindo, 2004). Este último problema puede ser motivo de otra investigación.

Otro de los problemas que devienen es la capacidad y formación de los docentes en psicología para formar en competencias de escritura académica, impactando directamente a los estudiantes de psicología que requieren lograr procesos de escritura, resultando complejo, sobre todo considerando que desde los niveles básicos y en las familias no se forma en la lectura, como instancia previa para lograr que escriban de manera académica (Sáenz, 2021).

En la práctica profesional he observado que la lectura de literatura clásica afecta de manera positiva en la escritura académica y la redacción de reportes científicos, y aun de manera general la lectura académica básica permite resultados positivos, mostrando muchos de los psicólogos problemas notorios para realizar lecturas simbólicas de demandas objetivas, por la carencia de procesos de lectura y escritura.

¿Cómo podemos resolver el problema generacional de la escritura académica y su importancia en su aplicación para los psicólogos que son enseñantes? La escritura académica es un problema que las universidades pueden resolver, y que puede mejorar con la práctica de la lectura en general desde el hogar y la educación inicial.

Ante la enorme cantidad de estudiantes y practicantes de la ciencia psicológica en el país, los problemas propios de su práctica se hacen presentes, siendo uno de esos problemas la *alfabetización académica* de las y los profesionales de la psicología como profesionales que desean ser enseñantes (Castronovo, 2017), que es un problema abordado en otras investigaciones.

Puede entenderse el problema de la alfabetización académica como un complejo psicológico, político, ideológico y económico que se ve representando en la práctica profesional de los docentes de psicología. Para lograr definirlo, es posible ubicar un supuesto para generar el rendimiento laboral de los psicólogos como docentes, considerando que existen prejuicios que subyacen a su elección profesional por la docencia, con la búsqueda de soluciones fáciles y rápidas, con propuestas educativas universitarias de baja calidad, sobre todo en el ámbito privado, con repeticiones discursivas donde se piensa en el primer empleo como una posibilidad económica, y donde existen estilos estereotipados para ejercer y repetir formas de enseñar los problemas en psicología y sus soluciones profesionales, con falta de espacios para la reflexión sobre la práctica docente y la definición de su deseo docente.

Para una cantidad considerable de psicólogos su primera experiencia laboral egresando de los estudios profesionales es el área de capacitación, docencia y recursos humanos, con múltiples implicaciones en la calidad misma de la docencia desde la psicología, sin desconocer el trabajo de las personas con más experiencia y de base en los espacios laborales (García, 2016).

Tal como se presenta en los testimonios de muchos psicólogos sobre su primer empleo y sobre la psicología en México, la oferta laboral para psicólogos se centra en el área de reclutamiento de personal y en la docencia de educación media superior y superior, por lo que es con frecuencia la docencia el primer trabajo de los psicólogos de manera “natural” al ser accesible para su economía, con más oferta laboral en la sociedad y con más fuentes de empleo, con diversas implicaciones, tales como suponer que la docencia es una actividad simple y sencilla, que no requiere preparación o que solo con pararse frente a un grupo de manera tradicional es suficiente (García, 2016).

De lo anterior, pudiera pensarse que las teorías implícitas del profesorado en psicología devienen de un complejo proceso de aprendizaje desde la casa, con lecturas y experiencias en la vida, además de procesos educativos escolarizados que desde educación inicial hasta profesional configuran un escenario imaginario y simbólico para la posición del enseñante.

Como lo revisaremos más adelante, las teorías implícitas son una guía de pensamiento para ejercer un comportamiento en el campo docente, que tienen una historia educativa, política y social en su formación práctica.

Las competencias profesionales especializadas o avanzadas de los psicólogos en el campo educativo se esperan que aparezcan después de 5 años de práctica independiente, lo que significa que las materias que son impartidas en la licenciatura son condición de posibilidad, pero no suficiente, para decir que existe un dominio sobre el profesorado, la didáctica, la pedagogía y la función docente. Según Díaz-Barriga (2005):

Hasta después de cinco o más años de estudio académico aparecen las “competencias básicas”, sólo después de un año de trabajo o práctica supervisada en escenarios se adquieren las “competencias iniciales”, y la adquisición de “competencias avanzadas” sólo es posible después de cuatro o cinco años de práctica independiente (p. 56).

En diversos estudios sobre el tema de la formación de profesores, se justifica su capacitación continua como una condición de posibilidad para considerarse habilitado para su tarea, logrando

suficiencia con 5 años o más de experiencia en la docencia después de la formación de licenciatura en México, con dedicación exclusiva a la práctica docente.

Dichas prácticas docentes pueden ser evaluadas para contar con procesos de formación para psicólogos científicos, competitivos con los procesos que se desarrollan en otros países, como en el caso de Argentina donde existen profesorados para la formación profesional de sus docentes en distintas áreas, relativos a la formación docente por medio de la figura del profesorado, que es una formación de posgrado como docente, especialmente diseñada para los enseñantes en temas didácticos y pedagógicos, en nuestro tema de la enseñanza de la psicología.

En México existe un largo proceso por recorrer para la formación profesional de los psicólogos como docentes, en su modalidad de profesorado, donde no existen propuestas institucionales y se requiere para profesionalizar a los docentes en tanto enseñantes de la ciencia psicológica.

Para lograr atender los problemas descritos, el plan de acción incluye la aplicación teórica de la revisión documental sobre el tema, una metodología propia para este trabajo terminal de grado que incluye los instrumentos específicos, que serán desarrollados en los apartados siguientes.

El problema podemos resumirlo en hacer consciente las teorías implícitas del profesorado que enseña psicología, por medio del análisis del discurso, donde el contexto, la política y el inconsciente en su topología intrínseca al lenguaje, interactúan de manera comportamental y cotidiana en la práctica docente de la psicología.

4. REVISIÓN DOCUMENTAL

Para lograr un entendimiento del profesor estratégico de psicología como un ser racional, por medio de las teorías implícitas (TI) como una forma de pensamiento didáctico, vamos a realizar un ejercicio de definir algunos de los términos con los cuales vamos a operar, comenzando con las TI, el concepto de racionalidad y las creencias, conceptualización por medio de un procedimiento teórico conocido como análisis documental o bibliográfico.

El concepto de teorías implícitas fue acuñado Clark y Peterson (1986, cit. en Piñeros, 2013) para referirse a la naturaleza del pensamiento del profesor. Este concepto ha sido objeto de revisión por algunos investigadores para dar cuenta de la íntima relación entre el pensamiento y el acto docente.

Clark y Peterson (1986, cit. en Baena, 2000) destacaron tres categorías principales de análisis en la investigación de los procesos de pensamiento en su relación con la práctica de la enseñanza: la planificación del docente, sus pensamientos y decisiones interactivos, y sus teorías y creencias.

Para Marrero (1993) las teorías implícitas son teorías pedagógicas, es decir, son teorías sobre la educación y la enseñanza, personales y reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica.

Se refiere a una teoría de la mente y con una fuerte base experiencial, que condensa la cultura en el ámbito educativo. Una parte importante de las decisiones y acciones de los profesores depende de sus concepciones, conocimiento, creencias, ideas y teorías acerca de la enseñanza, y es lo que estudiamos cuando hablamos de teorías implícitas.

El estudio de las teorías implícitas deviene del estudio de las mentalidades pedagógicas en la educación occidental desde el siglo XVII, donde se distinguen cinco corrientes pedagógicas: tradicional, activa, crítica, técnica y constructiva. Las teorías que revisaremos más adelante del cuestionario de teorías implícitas del profesorado de Marrero (1993) tienen una correlación con esa tradición educativa occidental, y se enuncian como teoría dependiente, productiva (modificada por Marrero después de su análisis factorial), expresiva, interpretativa y emancipatoria.

Por lo antes visto, se puede observar que los componentes de una teoría implícita son dos, tiene al menos dos grandes compuestos; por un lado, se trata de una forma particular de tramitar el pensamiento que parte de una vivencia. Dicha forma particular la podemos definir como una

creencia o idea primera sobre las cosas; también, se trata de la generación de una acción o comportamiento, a partir de la idea preconcebida. La teoría implícita es un pensamiento y es un acto.

Se describen las teorías implícitas del profesorado a nivel atribucional como sigue a continuación (García, 2020):

1. Teoría dependiente (tradicional): El profesor es el actor principal en este modelo, es quien guía y dirige la enseñanza, y debe mantener distancia del alumnado. La disciplina y el respeto son fundamentales. La enseñanza se basa en contenidos claramente establecidos y definidos.
2. Teoría productiva (técnica): El elemento central en este modelo es la eficacia, tanto de la enseñanza como del aprendizaje. La planeación y definición de objetivos es esencial para el logro y potencialización de resultados esperados. La evaluación es concebida como un mecanismo de selección y filtración del estudiantado, por ende, debe ser objetiva.
3. Teoría expresiva (activa): El estudiante asume un rol activo en su proceso de aprendizaje. Se debe promover la actividad del estudiante, la experimentación, el descubrimiento. La labor del docente es generar y facilitar experiencias de aprendizaje para los estudiantes.
4. Teoría interpretativa (constructiva): Pedagogía centrada en el estudiante, se priorizan sus necesidades, se consideran los recursos que tiene a su disposición y cómo utilizarlos. Se asumen el aprendizaje como un proceso que muchas veces es más importante que el resultado. El profesor colabora y guía en el proceso de aprendizaje.
5. Teoría emancipatoria (crítica): Reconoce el carácter ideológico y político de la educación. Procura la relevancia y legitimidad social de los contenidos de la enseñanza. Se procura situar las experiencias de aprendizaje en un marco político-social.

Es interesante observar cómo en las instituciones aparecen elementos esenciales de cada teoría: por ejemplo, en la Secretaría de Salud no existe otra teoría más sobresaliente en su sistema educativo en salud que la dependiente y tradicional, donde organismos como la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2017) han realizado Recomendaciones Generales sobre Violencia Obstétrica e indicado la urgente necesidad de modificar su sistema de enseñanza, que fluctúa entre lo militar y religioso, produciendo generaciones de profesionistas en salud que replican violaciones de derechos humanos diversos.

Dicha recomendación tiene un carácter público y su propósito es realizar cambios y modificaciones de disposiciones normativas y prácticas administrativas que constituyan o

propicien violaciones a los derechos humanos. Diversas instituciones y organizaciones, tales como la Asociación Mexicana de Psicología y Desarrollo Comunitario y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) sostiene que es necesario cambiar el paradigma de enseñanza médica con la inclusión de la perspectiva de género y el enfoque de derechos humanos en todas las capacitaciones del personal de salud, especialmente del área médica, buscando erradicar el pensamiento autoritario y religioso en la práctica médica de la atención y organización de los servicios de salud (CNDH, 2017).

Lo anterior nos hace ver que las teorías implícitas no solo aparecen de manera individual o personal, sino que se representan en grupos sociales donde miles de personas viven y reproducen sus efectos, tanto deseables como indeseables.

Para entender las relaciones que se establecen entre las corrientes pedagógicas y las teorías implícitas, podemos visualizar que existe una relación significativa entre las teorías que devienen de la cultura y la sociedad de los profesores, y de sus concepciones personales de la planificación.

A nivel individual, los profesores que sostienen la teoría expresiva e interpretativa se relacionan con la concepción de la planificación basada en el alumno; los profesores de posición predominante en la teoría dependiente tienen una relación con la concepción de la planificación basada en objetivos y contenidos. La teoría emancipatoria y la concepción de la planificación experiencial no guardan relaciones significativas (Marrero, 1993).

En consecuencia, el reto consiste en explorar otras dimensiones educativas, más subterráneas, más ocultas, implícitas, según Marrero (1993). Lo anterior depende de la topología con la que se aborde la problemática, por lo que coincido en que el reto es abordar las dimensiones educativas más implícitas, pero en el discurso, el pensamiento en el campo del lenguaje como lo superficial, que al final es lo más complejo.

Distinto a la opinión de Marrero (1993) y de la mayoría de los investigadores de la psicología y la educación, considero que la lógica de la topología de las teorías implícitas y las creencias es contraria a la profundidad tridimensional y subterránea que le suponen, como si fuesen de naturaleza física, sino que se encuentra en el discurso, la palabra y el lenguaje como campo de acción bidimensional, en la psicología como campo discursivo, político y social: las teorías implícitas se pueden conocer por las palabras, el lenguaje y el discurso.

Para entender las teorías implícitas, vamos a estudiar el concepto de pensamiento primero de manera general y después en sus aplicaciones como parte del pensamiento didáctico del profesor de psicología.

El concepto de pensamiento es un derivado de pensar, y proviene del latín *pensare*, pesar. Por vía semiculta se partió de la idea de pesar cuidadosamente el pro y el contra. A finales del siglo XVI se utiliza el término pensar en el sentido figurado de *cuidar de alguien*, y en el siglo XIV *dar de comer a un animal*, en su sentido de cuidado (Coromines, 2008).

Para la RAE (2022) el pensamiento es la facultad o capacidad de pensar, acción, actividad y efecto de pensar, conjunto de ideas propias de una persona, de una colectividad o de una época, frase breve y de tono serio, que refleja una idea de carácter moral o doctrinal, propósito o intención.

Como puede colegirse, el pensamiento también en este punto no es solamente un acto individual, sino que tiene un componente colectivo y temporal, con una topología donde la psicología presenta actos del lenguaje y se representa en pensamientos.

El pensamiento en psicología tiene relación con la conciencia de manera directa. De acuerdo con Ginsburg (2019) se habla de la conciencia humana a partir de los animales. En la historia del pensamiento científico se han abordado múltiples comparaciones entre la conciencia humana y el pensamiento animal, que innegable, no comparten el mismo andamiaje lingüístico, discursivo ni complejo de comunicación. Según la neurocientífica, el caos neuronal y la disfunción conductual prevalecerían a menos que formas de estructurar el sistema nervioso altamente organizado fueran encontradas, con su argumento de que la conciencia es un proceso de selección –de cargar los datos. Si la conciencia fuera un proceso selectivo, como sucede con las computadoras, los humanos no tendrían comportamientos diferenciados ante un mismo estímulo, por ejemplo, el educativo, la muerte o las decisiones.

En ese sentido, “los procesos de exclusión por si mismos no constituyen la compleja función humana del comportamiento. Experimentar es, por tanto, un proceso de selección, involucrando una masiva exclusión de posibilidades” (Ginsburg, 2019, p. 79).

Entender al profesorado como un ser pensante conlleva diversas explicaciones, que, aunque va de suyo que piensan, su pensamiento requiere ser estudiado para describirlo, entenderlo y potencializarlo, y de manera preliminar podemos considerar que la investigación sobre los procesos de pensamiento del profesor parte de dos presupuestos:

1. El profesorado es un profesional racional que realiza juicios en base a creencias y lleva a cabo decisiones en un entorno complejo e incierto, con un fuerte componente inconsciente.
2. El comportamiento del profesorado se guía por sus pensamientos racionales, juicios conscientes e inconsciente, así como por decisiones personales, ajenas y otras veces colegiadas.

El primer presupuesto se refiere a las intenciones de sus juicios y decisiones más que a su conducta. En realidad, el profesorado se comporta razonablemente al hacer juicios y tomar decisiones en un entorno complejo e incierto puesto que, por una parte, algunas situaciones requieren respuestas inmediatas que excluyen un proceso racional y, por otra parte, a fin de abarcar las situaciones demasiado complejas, se construye un modelo simplificado de la realidad y se actúa de acuerdo con el mismo (Ros, 2016).

Diversos autores, tales como Gallego (1991) consideran que el paradigma se centra en los procesos que ocurren en la mente del profesor y que dirigen su conducta, aunque no siempre sea así.

En múltiples casos, las decisiones de un profesor se encuentran mediadas por temas políticos, gremiales, de intereses ajenos a la institución educativa, o sociales, como la violencia social y de género de los estudiantes y del mismo profesor, por lo que el andamiaje en el que nos desenvolvemos como profesores reflexivos es complejo y no se puede reducir a simples pensamientos individuales o a motivaciones individualistas.

Una forma de conocimiento, que deviene del pensamiento, son las creencias. Para Marrero (2020) las creencias son el núcleo del conocimiento práctico docente, no se pueden cambiar solo con su mención o con una asociación libre sin encadenamiento, sin interpretación, sino que se requiere otra forma de indagación y de formación de acción en contexto.

Para Fernández (2018) cuando se hace referencia a las creencias del profesorado acerca de sus capacidades para ayudar a los alumnos a aprender, se está hablando del sentido de autoeficacia docente o autoeficacia instruccional, que implica una evaluación del resultado, racionalizando lo obtenido y considerando lo planeado.

La revisión teórica y documental que se realiza es para buscar delimitar el problema del pensamiento didáctico del profesor que enseña psicología en su compleja trama psicológica, política, social y cultural, con sus aristas económicas, racionales y cognitivas en un contexto determinado.

La racionalidad del profesorado

Para Canguilhem (2005) la historia del saber tiene varios umbrales de transformación: umbral de positividad, epistemologización, científicidad y formalización, donde la cultura y el tiempo han generado cambios en el concepto y la forma de pensar, y el elemento principal que corresponde al

umbral de la ciencia, es el de la racionalidad con su formalización. Es en ese sentido que se pretende acercar nuestros esfuerzos por las vías del saber, y a eso le llamamos racionalidad.

La racionalidad puede entenderse de tres modos: 1) como expresando un contenido (proposiciones, principios, creencias, etc.); 2) expresando un criterio para formular juicios; y 3) expresando una actitud. La primera tiene un alto grado de precisión, pero alta probabilidad de caer en dogmatismo, siendo la segunda operable y congruente con cambios y otras posibilidades, enlazando con la tercera, que busca adaptarse y por lo tanto mediocre (Ferrater, 2017).

La racionalidad es un control sobre las pulsiones humanas, un efecto de conocimiento complejo de la vida humana, en tanto sistema explicativo y argumentado en base a la verdad, un indicador de civilización educativa y del éxito de la ciencia sobre las pasiones humanas. En educación y docencia, la racionalidad es un objetivo implícito por alcanzar, tanto de parte de los alumnos como de los profesores.

Una forma de entender las aplicaciones de la racionalidad en la ciencia y en la educación es por medio del paradigma, que es una manera compleja de conocimientos acordados por los investigadores. Los paradigmas son teorías y prácticas convenidas por científicos para explicar un problema.

Existen diversos componentes de un paradigma, siendo algunas de sus características: existe un espacio de problemas de investigación, tiene fundamentos epistemológicos, se determinan sus supuestos teóricos, se elaboran prescripciones metodológicas y se generan proyecciones de aplicación (Hernández, 2002).

Aunque existen diversos paradigmas sobre el tema de la racionalidad implícita en el pensamiento didáctico del profesor, se retoma el paradigma antes citado con ese orden, donde primero se detecta el problema, se establece un saber sobre el mismo, se aplican los conocimientos previos sobre el tema, se procede con una metodología para organizar la intervención y se aplican las acciones para su resolución. Esa es la secuencia que se propone para abordar la racionalidad en el presente trabajo terminal de grado.

Tenemos entonces que el paradigma racional con el que operamos se centra en la educación de los profesores y la delimitación de sus problemas adyacentes, especialmente de los psicólogos que se dedican a la docencia, considerando las distintas dimensiones en que opera la racionalidad y sus elementos subyacentes, tales como creencias, proposiciones y principios.

Uno de los problemas principales de los psicólogos que son docentes es la alfabetización académica, ya que la racionalidad que se espera que tengan se va a obtener justamente por su

alfabetización académica, en general una dificultad evidente pero no dicha para los profesionistas del país, sobre todo por sus procesos implícitos de enseñanza y aprendizaje.

Al igual que Carlino (2003), la intención de lo escrito sobre la alfabetización académica es que no sólo mis colegas, los psicólogos, abren en ellas. También el problema de la lectura y escritura en la universidad requiere ocupación institucional, no es solo de los alumnos. Se requiere un compromiso de quienes deciden el curriculum de las carreras y de las autoridades que gestionan los recursos. Pensamos también en los modos en que la universidad y las autoridades de gobierno se responsabiliza por fomentar la cultura escrita específica, o se desentiende de que ello ocurra.

La alfabetización académica queda relegada en el grado de ignorancia de la epistemología, por factores económicos que imposibilitan ejercicios críticos de pensamiento o por la metodología científica con que la que se forman, muchas veces reduccionista a cuestiones prácticas con alto nivel de sesgos.

Según Ralón (2016) la alfabetización académica es una práctica discursiva que implica formas particulares de textualidad, de usos del lenguaje oral y escrito, incluyendo determinadas pautas formales, funciones y propósitos que definen estilos y géneros, que desarrollan los sujetos en sus comunidades de pertenencia.

Los problemas que enfrentan la formación de los psicólogos se pueden resumir en que su práctica docente es excesivamente teórica y no consideran las distintas realidades que se presentan en las comunidades, tales como variaciones multiculturales, con pobres estrategias de enseñanza y evaluación que resuelvan problemas sociales, sumando la escasez de programas de formación docente en psicología (Delgado, 2006).

Una probabilidad es que la formación de muchos psicólogos que son docentes, en temas didácticos y pedagógicos, es por cursos aislados, con una sistematización y sin un seguimiento adecuado para su función social y formación profesoral. Uno de nuestros objetivos ideales es contar con profesores en psicología formados *exprofeso* para la enseñanza de la psicología, con experiencia docente y en prácticas contemporáneas de la psicología (Carlos, 2009).

Para Díaz-Barriga y Hernández (2010) se incursiona en la enseñanza tanto por una inclinación personal a este quehacer como por la opción laboral que en un momento determinado se les presenta. Sin embargo, no siempre tiene una formación para esta labor, no han sido “enseñados a enseñar” y en muchos casos tienden a enfrentar los retos de la docencia reproduciendo lo que, a su vez, vivieron como estudiantes, por lo que la docencia se reduce a actos de imitación y memoria.

En países como Argentina la oferta de profesorado de psicología llega hasta el gobierno con formación de docentes para desempeñarse en el Nivel Secundario y/o Superior como profesor/a de Psicología, donde se busca formar a sus futuros enseñantes de la psicología con procesos científicos y con metodologías intencionadas, estructuradas y formales, a largo plazo y de manera dedicada e intencionada, cosa que en México no sucede ni en escuelas privadas (Buenos Aires Ciudad, 2022).

Lo anterior es una posible explicación sobre el nivel de ignorancia con que se aborda la práctica docente de la psicología en el país, y que tal como sugiere Carlos (2009), compartimos argumentando sobre el porqué hay tantos docentes limitados y deficientes en sus formas para enseñar y evaluar en temas de psicología, y yendo un poco más allá, en los desarrollos históricos de la ciencia psicológica a nivel internacional desde la propuesta nacional.

Distinto a lo que sucede en otras ciencias, en la docencia y en la educación el logro del profesor se mide por un efecto positivo secundario a su persona; es decir, por un criterio que no le compete de manera directa. Por ejemplo, para el médico su éxito resulta por la cura de otra persona, para el docente de psicología medir los principales indicadores de efectividad docente es posible por el aprendizaje como efecto tercero en otra persona, existiendo un amplio acuerdo en los textos de que son dos las formas de medir la enseñanza: el logro académico de los estudiantes y su satisfacción -también del estudiante- con la enseñanza recibida (Romo, 2012).

Diversas son las formas de evaluar y catalogar a un buen profesor de quien no lo es. Por ejemplo, hay autores como García-Cabrero (2008) que utilizan tres categorías de análisis (de manera arbitraria, pero jerarquizando) las cuales son: aspectos docentes, pensamiento didáctico del profesor y práctica docente. Llama la atención que en las evaluaciones del “buen docente” no se incluye la concepción epistémica del propio docente y su testimonio sobre su propia práctica docente, con procesos que permitan su reflexión sobre su acción educativa, para entender cómo llegan los docentes a la construcción del conocimiento.

En general, solo se evalúan las opiniones de los alumnos, sus resultados del aprendizaje – del alumno- y las evaluaciones institucionales de los docentes, sin profundizar en los procesos que siguen para la construcción del conocimiento, la autoevaluación crítica ni los procesos de escucha de las problemáticas del docente en la práctica educativa (Carlos, 2009).

Una de las suposiciones más extendidas en la formación docente es que el profesor se forma de manera empírica cómo tal, pero ¿El profesor se forma con estudios o se forma en la práctica? Es la vieja discusión sobre la experiencia que domina la formación profesional, en psicología y en

otras disciplinas científicas. Para distintos autores al docente lo forman sus alumnos. La práctica hace al maestro, siguiendo el dicho y al autor (Carlos, 2009; INEE, 2015).

Sin embargo, para otros expertos el docente es un agente activo de su aprendizaje, desde las potencialidades de su desarrollo, con carácter autotransformador y transformador de la realidad social, concibiéndolo como aprendiz de su mismo aprendizaje en su sentido autoreferencial, por lo que para quienes estudian esa posición de la formación docente, un profesor se forma a partir de su lucubración didáctica y pedagógica, en la recepción y transmisión del saber que domina (Nieva, 2016).

A partir de lo anterior, puede considerarse que el profesor se forma en los dos sentidos, por su experiencia profesional y por las capacidades de comunicación que tenga con los alumnos, por medio de los procesos de escucha y habla atenta, con estudios y con práctica, con reflexiones y con experiencias, es decir, en procesos complejos.

Para Nosei (2014) se trata de formar a los estudiantes de profesorado con pasiones instituyentes, capaces de deconstruir los modos de sentir y de pensar, haciendo de una escuela de larga tradición excluyente otra de inclusión genuina. En ese sentido, la racionalidad aplicada al profesorado implica que el docente sepa dominar sus pasiones, pensar de forma asertiva y generar procesos de reflexión consciente.

Una de las aristas de la formación docente son las teorías implícitas del profesorado, que han sido estudiadas abordando los estereotipos, pensamientos automáticos y estigmas que van marcando los comportamientos de los docentes. Lo que parece quedar en el tintero en todos los estudios revisados es el grado en que no se reconoce el origen de su deseo docente para estar en la posición del enseñante, donde según la RAE (2021) el objeto del deseo es lo que se anhela con vehemencia, y justamente, la posición de enseñante es un objeto del deseo.

El problema radica entonces en pensamientos, que pueden ser conocidos por el análisis del discurso como una metodología -la elegida- para este trabajo terminal de grado: ¿Por qué basarse en esa ciencia del lenguaje? Considero que no hay correlato neurológico que pueda dar cuenta de la compleja trama de los anhelos inconscientes del docente para elegir su práctica, ni tampoco de la racionalidad supuesta al profesor que enseña psicología, no como una actividad más, sino como una posición del lenguaje, donde se trata más de un acto simbólico más que de un hecho biológico.

No existe una neurona docente, pero sí existe una posición simbólica del ser docente, su política, su simbolismo y sus efectos. La racionalidad del profesorado entonces no puede confundirse con el supuesto dominio cognitivo, sino que tiene un sentido consciente e inconsciente

como lo argumentamos en este mismo estudio, es individual pero también colectivo, además de tener diversas aristas tanto económicas, políticas y sociales, que hacen de sus resultados un hecho complejo, simbólico e imaginario.

Análisis del discurso aplicado al profesorado

El lenguaje es la forma en que accedemos a una realidad y al entendimiento humano de las cosas, es una condición humana que no se elige y que se vive desde el nacimiento hasta la muerte, donde, como función y campo, se presentan una serie de condiciones de posibilidad para su ejercicio; el lenguaje también es la vía con la que podemos comprender al otro, fomentar la ciencia y conocer los límites de lo humano. En el caso del profesorado el lenguaje es la vía para entender sus procesos racionales, de pensamiento y discursivos. Para lograr esta tarea abstracta, se utiliza el análisis del discurso como una técnica para analizar la práctica docente.

Parto de la definición del lenguaje donde la lengua natural es solo una de sus posibles formas, puede ser reconocido como un conjunto significativo en el marco lingüístico de la imagen acústica de una palabra, el conjunto de sonidos, la cadena de fonemas que la constituyen con su respectivo registro. La definición del campo del lenguaje incluye entonces elementos conscientes e inconscientes donde operan significantes, palabras y la lengua en sus funciones directas e indirectas (Courtés, 1991).

En la larga tradición de estudio del lenguaje, la psicología ha tenido influencia, pero no siempre reconocimiento; de hecho, por mucho tiempo se encontró velada ante otros dominios de las ciencias del lenguaje, tales como la sociolingüística, la retórica, la semiótica o la filosofía del lenguaje; es con los avances del conductismo que se han revelado las claves que actualmente se socializan más, desde la neuropsicología y la teoría cognitiva contemporánea.

De los dominios mencionados, la psicolingüística es lo más parecido a lo que vamos a realizar en este trabajo, sin embargo, no será esa nuestra elección específicamente. No atendemos por ejemplo la tradición conductual de C. Hull (1930) donde el lenguaje permanece reducido a sus aspectos secundarios en tanto conjunto de *respuestas verbales* a situaciones (Ducrot, 2009).

La propuesta se gesta más del lado de las gramáticas generativas donde autores como Chomsky permitieron destacar nuevamente los aspectos productivos de las conductas de lenguaje, y un poco más allá, de las producciones de realidades del lenguaje, con sus aristas imaginarias, simbólicas y reales (Ducrot, 2009).

No solamente el sujeto del discurso es capaz de transformarse en un sujeto apasionado, perturbando con ello su decir programado cognoscitiva y pragmáticamente, sino que el sujeto de lo “dicho” discursivo también es capaz de interrumpir y de desviar su propia racionalidad narrativa para iniciar un recorrido pasional o, incluso, pulsional, para acompañar al primer recorrido, perturbándolo con sus pulsaciones discordantes, con sus variaciones racionales y con los efectos inconscientes de sus actos en el acto educativo (Greimas, 2012).

Para Chomsky la ejecución lingüística está gobernada, entre otros, por principios de estructura cognoscitiva (por ejemplo, restricciones de la memoria) que, propiamente hablando, no son aspectos del lenguaje (Chomsky, 1992).

Por lo anterior, para estudiar los actos del lenguaje en educación nos basaremos en el análisis del discurso. En su historia, al análisis del discurso se denominaba retórica, pero ha evolucionado desde su concepto, como facultad de teorizar lo que es adecuado en cada caso para convencer (Aristóteles, 2007) hasta convertirse en la joven ciencia lingüística del análisis del discurso, con interesantes aplicaciones prácticas para la educación y la psicología, como lo definimos y describimos más adelante.

La psicología le permite al análisis del discurso entender diversos fenómenos que se presentan en la educación y en el campo lingüístico mismo, como un bucle que se penetra y se copertenece, siendo parte de un continuo.

El estudio lingüístico que proponemos, desde el análisis del discurso, permite entender que la realidad se encuentra situada en un contexto, considerar a la voz y la transmisión oral como una realidad histórica, política y simbólica, no solo como un efecto físico o psicopatológico, sino que se encuentra determinada en función de diversos elementos que convergen en su producción, del devenir vital de la personalidad de las personas y con efectos en la práctica educativa, tanto de manera generativa como producto de la misma.

La psicología aplicada a la educación tiene en el lenguaje una fuente inagotable de saber por explorar. Dentro del lenguaje se encuentran los elementos constitutivos de las realidades psicológicas, tanto conscientes como inconscientes. No podemos olvidar que la palabra-tema es por cierto el antecedente del discurso (Starobinski, 1996).

Para autores como Vivas (2016) el lenguaje influye sobre la cognición (cuando no andan en el mismo camino), de modo que la estructura cognitiva que posee la persona se refuerza a medida que hace uso de su facultad para conocer la realidad.

Para diversos autores a los que me sumo, el lenguaje es la condición del inconsciente, lo propiamente humano, una condición para la creación de palabras en un campo determinado por la lógica del mismo lenguaje, con sus engaños, variaciones y aciertos (Lacan, 1993).

El discurso es el lenguaje puesto en práctica, son sus actos y sus consecuencias como actos de palabras. Para Foucault el discurso es el conjunto de enunciados que provienen de un mismo sistema de formación, llegando hasta el análisis de lo no discursivo –prácticas en general (Castro, 2011).

Van Dijk (2008a) desarrolla el cuestionamiento sobre las relaciones entre el discurso y lo que él llama “mente”, donde refiere que es la ciencia de la cognición la que aportó un marco unificado para la integración y mutua inspiración de los enfoques lingüísticos, cognitivos, neurológicos, lógicos y filosóficos formales en sus aplicaciones para el estudio del lenguaje.

En un sentido histórico, el análisis del discurso como ciencia de la “mente” se remonta a autores que desde el siglo XVI buscaron la determinación de la razón en el pensamiento humano, tales como Descartes, o más recientemente en el siglo XIX con Wundt o Freud.

Los actuales desarrollos sobre el estudio del lenguaje en sus relaciones discursivas nos han llevado a la síntesis del estudio de la psicología y la ciencia del lenguaje en sus diversas dimensiones. Según van Dijk (2008a) el discurso tiene 3 dimensiones: el uso del lenguaje, la comunicación de creencias (cognición) y la interacción en situaciones de índole social, estudiando el análisis del contexto sus modalidades en forma de conversión y el texto en un contexto, incluyendo las ideas y la ideología.

El orden de las palabras en su uso cotidiano no es arbitrario, por lo que presenta funciones concretas y objetivas para entender la comunicación como actos de palabra en un campo del lenguaje, por lo que la estructura formal de las oraciones en el discurso no es independiente del resto del discurso o del contexto, sino que se pertenecen mutuamente, son elementos que se constituyen en un grupo dado y viceversa. Oraciones y discurso hacen una historia, son actos comportamentales, son también hechos psicológicos (van Dijk, 2008).

Para poder entender el discurso es necesario determinar el tópico, y en ese sentido se constituye el sentido del discurso y se define su coherencia global, siendo los tópicos esenciales para la comunicación, tal como lo mencionamos más arriba, como palabra-tema (van Dijk, 2008).

El término de tópico se ha utilizado, en lingüística del texto, en dos sentidos. Por un lado, para hacer referencia a la coherencia global del texto y, por otro, para referirse a la progresión de la información en el discurso.

En relación con el sentido global del texto, se usa con frecuencia dicho término para hacer alusión al tema de un texto. Sin embargo, cabe señalar que en la versión traducida al castellano del libro de Brown y Yule se ha optado por el término tema del discurso. En el caso de las obras traducidas de Van Dijk la diversidad de opciones adoptadas es aún mayor: para Van Dijk aparece el término de tópico del discurso, y en otros de sus textos se ha preferido el término tema del texto para designar esa misma realidad.

Para lograr entender mejor y delimitar la teoría del discurso a la que nos referimos en este trabajo, el componente tanto cognitivo como emocional del lenguaje tiene relevancia en el campo de la significación de realidades del profesorado que enseña psicología, sobre todo desarrollado como un tema del texto.

Es importante mencionar que el desarrollo teórico aquí vertido no es de ninguna manera sobre lo “mental” por su histórica carga biologicista, con todos sus abusos. Es más bien un estudio sobre los usuarios reales y concretos del lenguaje en la práctica docente, no solo los ideales (van Dijk, 2008).

Para lograr el análisis del discurso es necesario distinguir entre los tipos de estudios del discurso, donde convergen, por un lado, el análisis de textos con base en la lingüística, que se dedica en general a las estructuras abstractas del discurso escrito como objeto fijo, mientras que el estudio de la conversación, con base en las ciencias sociales, que se concentra más bien en aspectos más dinámicos de la interacción espontánea: en este trabajo utilizamos este último (van Dijk, 2008).

Los principios del análisis del discurso son el texto y la conversación naturales, el contexto, el discurso como conversación, como práctica social de los integrantes de un grupo, las categorías de esos miembros, la secuencialidad, el constructivismo, los niveles y dimensiones, el sentido y la función, las reglas, estrategias y la cognición social. Dichos principios son los que utilizaremos en conjunto con los instrumentos que aplicaremos en la investigación-acción de nuestra intervención, que explicaremos más adelante (van Dijk, 2008).

De hecho, van Dijk (2008a) especifica el alcance del estudio del análisis del discurso para la psicología, mencionando sus implicaciones perceptuales, pensamientos, sentimientos y conducta, todos ellos procesos psicológicos, considerando que la actividad mental se diferencia, precede y produce el discurso –en oposición a la tesis de Lacan antes mencionada-, entonces es posible estudiar cómo las restricciones de los procesos cognitivos individuales restringen el discurso que ellos encauzan en un sentido, llevando la discusión más allá de lo “mentalista” al

campo de la formación docente, tramite y objetivación del discurso y la psicología, donde ambas se pertenecen y hacen unidad compleja donde convergen estereotipos, ideologías y políticas comunitarias.

Es importante hacer notar la antigua discusión donde, para múltiples autores dentro de estudios serios en el campo lingüístico o neurocientífico, la mente produce el discurso, siendo contraria a otras tesis donde el discurso es constituyente de la mente.

Para nuestros fines, consideramos que el discurso, el lenguaje y las palabras tienen la doble función de ser espacios y ser entidades creadoras de realidades, y en el campo de la formación docente, al realizar análisis sobre el discurso propio, la creación de nuevas posiciones docentes es posible.

Sin duda que el procesamiento del lenguaje no es un acto individualista, sino que requiere de la operación social para existir (Lacan, 2007).

Entender los procesos discursivos como fenómenos ideológicos y cognitivos permiten darle lugar al legado social del sujeto en el lenguaje. Los fenómenos del lenguaje, tales como el prejuicio, estereotipos, entre otros, son posiciones retóricas con una historia psicológica, así como temas clásicos de la psicología social. Por ejemplo, cuando se habla de derechos humanos supone una posición dada para sostener un argumento que sea políticamente acorde con su deseo y su intención discursiva. En este ejemplo, los estereotipos actúan de manera automática, inconsciente y “sin pensarlo” para ejercer un acto.

Procesos como leer un libro requieren actuar de manera pensante, reflexiva y con detenimiento, dando un paso a la razón consciente y meditada. La complejidad aparece cuando el deseo y la política en el ser humano aparecen, generando mezclas complejas, sobre todo cuando se tiene que dar cuenta de los actos ante un tercero, como explicar una lectura.

Como puede colegirse, la “cognición” social puede entenderse como el estudio del discurso en contexto con procesos automáticos, causales y determinísticos, buscando determinar los fines locales que se persiguen por medio del discurso, como formulado en forma conjunta (van Dijk, 2008).

Un análisis del discurso debería de incluir entonces la revisión de diversos puntos importantes para entender el pensamiento del docente, en campos específicos sobre su misión y su visión sobre la educación, su modelo curricular en términos didácticos (evitando caer en dogmatismos), su modelo pedagógico en relación a las escuelas y paradigmas educativos que propone, su perfil ideal del docente (del profesor mismo), sus políticas como figura de autoridad

(que bien puede incluir su concepto de autoridad) y sus metas educativas y en el aula (García-Cabrero, 2008). Dicho análisis de los discursos será retomado en la entrevista a profundidad que se encuentra al final de este trabajo terminal de grado.

Para van Dijk (2008b) puede entenderse el alcance de los trabajos sobre el discurso como acción, cuando se concentran en la conversación y el diálogo –en el habla. Los principales conceptos para entender el discurso son la acción, el contexto, el poder y la ideología. Son acciones con una intención, por eso se habla, tienen perspectiva (del hablante y del oyente), sus participantes son relevantes, considerando diversos elementos como son el género, edad, clase social, educación, posición social, filiación étnica y profesión.

La acción puede entenderse como el proceso de aplicación discursiva donde no solo se representa un hecho, sino que se producen actos del lenguaje, se crean cosas con palabras. La acción en el discurso tiene un sentido de comunicación, pero muchas veces no solo se limita a eso, sino que tiene una carga política y psicológica con otros fines, definidos a partir del análisis discursivo que se pueda realizar.

Para poner en práctica el análisis del discurso, se estudian los contextos para entender el discurso, tales como construcciones mentales, modelos de la memoria, así como formaciones globales discursivas. El contexto es la organización temporal de las acciones y la interacción, y en otro sentido, cual es la ocasión, quien interactúa, donde y cuando.

Dentro del campo del lenguaje y la palabra, el poder es un elemento constitutivo del discurso, que se encuentra presente en el análisis que se presenta más adelante en este trabajo. Se habla para conseguir algo o para establecer una demanda, como una de sus características. Se trata de un poder discursivo, donde se necesitan al menos tres elementos: discurso como intención, acción con su correspondiente componente cognitivo y propósito como motivación.

En el campo de la lingüística propuesta por van Dijk (2008b), se comparten diversos tipos de poder aplicados a la docencia y al análisis del discurso: el persuasivo, el hegemónico y el de control. El discurso es otro recurso del poder, no el único, donde el discurso público es vital para el poder. Controlando los parámetros del contexto es como se logra el control del discurso público.

En el campo de la educación el poder siempre se ha manifestado de múltiples formas, sobre todo desde la función de autoridad del docente, sin descuidar el poder ejercido por la institución y los poderes de los alumnos. Para ello hay que definir a que nos referimos con poder de manera más específica en el campo educativo.

El poder es una forma de comunicación y de relación (sin otro no hay poder) que incrementa la posibilidad de que el otro acepte la decisión del yo. En la práctica educativa existen múltiples relaciones de poder, donde se crean formas, se manifiesta en formas el poder. Para Han (2017) el poder es cualquier cosa menos inhibitorio o represor, ya que lo que busca es administrar y organizar. Dentro de la educación tradicional, el poder se ha reducido a sus efectos inhibitorios y represores, lo que buscamos analizar en otras posibilidades.

Sobre nuestro tema educativo, el poder disciplinario no solo produce cuerpos sometidos, dóciles y adiestrables, sino que mantiene relaciones con la producción de discursos, por lo tanto, engendra saber. El poder constituye un campo de saber, no hay saber que carezca por completo de relaciones de poder. Una de las producciones del poder y el saber es la verdad, por lo que la mutua penetración luminosa de concepto y realidad se llama verdad, la verdad produce poder (Han, 2017).

Como puede observarse, el discurso y el poder tiene diversas manifestaciones, y en el campo educativo se puede ejemplificar con conductas, comunicaciones y valores vinculantes o compartidos. Una de esas formas de expresión del poder es por medio de las ideologías.

Para van Dijk (2008b) las ideologías son creencias mal dirigidas, son vehículos para la transmisión del control que deviene del poder de uno o varios grupos. Como efecto y causa, la ideología se puede conceptualizar como el trabajo básico que se genera en la cognición de un grupo social. La ideología controla el contenido preferencial del conocimiento y de las actitudes, establece la coherencia, tanto cognoscitiva como social, entre actitudes y metas. Controlan las estrategias para la defensa, legitimación y promulgación de actitudes sociales en el habla, el texto y las acciones.

Para Žižek (2020) la ideología no es simplemente una falsa conciencia, una representación ilusoria de la realidad, es más bien esta realidad a la que ya se ha de concebir como ideológica, “ideológica” es una realidad social cuya existencia implica el no conocimiento de sus participantes en lo que se refiere a su esencia, que los individuos no sepan lo que están haciendo, definición similar al síntoma o al inconsciente en psicoanálisis, donde el sujeto tiene un no-saber como estructura de su conocimiento.

Las ideologías, siguiendo la teoría del análisis del discurso, son representaciones mentales con participaciones sociales, son compartidas, generan pertenencia y acceso al grupo, acciones típicas y objetivos, normas y valores, enuncian una posición social en relación con otros grupos y son también recursos sociales-especiales del grupo.

Para lograr un análisis sobre lo ideológico por medio de análisis del discurso, la condición es que hablen (o escriban) los miembros de un grupo. Los elementos para dicho análisis del discurso ideológico serían: el tema, la organización esquemática, los significados locales, la lexicalización, el estilo, los mecanismos retóricos, considerando siempre que, si la meta implícita del texto o el habla es expresar y transmitir de un *modo persuasivo* las impresiones del grupo, podemos suponer en general que estas son ideológicas. Estos elementos del análisis ideológico los pondremos en práctica con la entrevista a profundidad que se aplica como parte del presente trabajo terminal de grado.

Sobre nuestra materia que es la ciencia en el campo educativo y docente, el estudio de la ideología científica requiere de un repaso para diferenciarla de la ideología personal. Para Canguilhem (2005) es la ciencia la génesis de las ideas, son una expresión, sin connotación moral o cargas políticas de sus sesgos. En términos generales se entiende a la ideología como un apartamiento en el doble sentido de distancia y de desfase, distancia de la realidad, desfase con respecto al centro de investigación a partir del cual la ideología misma se cree proceder.

En la discusión general de las ideologías se discute si se dice la verdad, siempre con un punto de caída hacia el yerro y el error, con un grado de ilusión marcado en su tendencia y con el imaginario a flote. Cuando decimos ilusión debe entenderse sin duda un deseo que deviene error, imaginario, una equivocación, pero también una fabulación tranquilizadora, una complacencia inconsciente con un juicio orientado por cierto interés personal y particular hacia un ideal (Canguilhem, 2005).

La ideología científica no es una falsa ciencia, ya que lo característico de una falsa ciencia es no encontrarse jamás con lo falso, no tener que renunciar a nada, no tener que cambiar nunca de lenguaje, su discurso es completo, la palabra última sobre el mundo que aborda (Canguilhem, 2005). En el caso de las prácticas docentes se asemejan más a una ideología científica que a una falsa ciencia, o al menos se tienen que revisar esos casos.

Tampoco cabe duda de que la ideología científica es el desconocimiento de las exigencias metodológicas y de las posibilidades operatorias de la ciencia en el sector de experiencia que ella intenta ocupar, pero no es la ignorancia, el desprecio o el rechazo de la función de la ciencia, características que marcan el real de la misma ciencia.

Se trata sobre todo de diferenciar el contenido y función de la ideología científica, en tanto obstáculo y condición de posibilidad para la constitución científica. Ejemplos de ideologías sobran, y van desde las religiosas hasta las políticas, aunque muchas veces son lo mismo en su estructura,

solo que atenuadas con diversas variantes. En educación sucede lo mismo, la ideología educativa lleva implícita un *furor curandis* de los males sociales y de salvación de las maldades que la ignorancia genera; también se promueve un fuerte componente dogmático cristalizado por las ideologías.

No debe confundirse a la ideología científica con las ideologías de los científicos, en tanto ideologías filosóficas, siendo estas últimas las engendradas por los eruditos en los discursos que profieren para tematizar sus métodos de investigación y de puesta en relación con el objeto, así como en los que emiten sobre el lugar ocupado por la ciencia en la cultura, en comparación con las otras formas de la cultura (Canguilhem, 2005).

Las ideologías científicas son más bien ideologías de filósofos, discursos con pretensión científica proferidos por hombres que no son todavía, en la materia, más que científicos presuntos o presuntuosos. En resumen, las ideologías científicas son sistemas explicativos, precede a una ciencia y ésta la antecede en el campo lateral, es una creencia de la ciencia prestigiosa y tiene un objetivo determinado (Canguilhem, 2005).

El vehículo de la ideología es el lenguaje, es su forma de expresión y es la manera en que podemos tener acceso a ella. Para lograr un estudio del lenguaje sobre la ideología del docente, es importante saber si los estudios del lenguaje son contextuales, y para lograr su entendimiento es necesario revisar la pragmática, que es el estudio de la comunicación lingüística en contexto, más precisamente como actos de habla, buscando hacer cosas con el lenguaje (van Dijk, 2008).

Lo anterior se logra con actos locutivos (lo dicho) e ilocutivos (lo que se hace lingüísticamente). Los actos ilocutivos pueden ser representativos, directivos, comisivos, expresivos o declaraciones. Los actos de habla pueden ser de contenido proposicional, condiciones preparatorias, condiciones de sinceridad y condición esencial.

La teoría de los actos de habla de Austin (2006) tiene un componente realizativo, es decir, que al emitir la palabra realizamos una acción que va más allá de su enunciación, realiza un acto al tiempo, y también nos enseña que sobre la realización de acciones lingüísticas en contexto, la lengua ofrece diversos medios lingüísticos, donde según el contexto un mismo enunciado puede cumplir diferentes funciones pragmáticas y se pueden diferenciar los actos del habla, como, por ejemplo, cuando un profesor da una indicación, esa misma puede representar una orden, una invitación o una sugerencia. Dichas comunicaciones del profesor pueden tener saldos negativos, justamente por las múltiples interpretaciones o efectos de lo dicho y lo que se queda como escucha.

Es por medio de estrategias de cortesía como se conserva, mejora o repara la imagen de los interactuantes en el campo educativo y docente: pueden ser estrategias de manifestación directa (acto comunicativo directo), positivas de cortesía (realzar la necesidad de imagen positiva), negativas de cortesía (libre de coerción), de reserva (opciones de negación) o desentenderse (no decir nada), tal como lo definió van Dijk (2008b).

Muchos de los enfoques del estudio del discurso y la conducta buscan explicar cómo se produce y se reconoce la conducta como algo inteligible y razonable, como un efecto que esclarezcan los actos humanos, desde el campo conductual hasta la generación de hechos del lenguaje. Este último no solo es representación, sino que también es acción social, por ejemplo, hacer una promesa es un acto social, un acto de lenguaje y un acto simbólico, imaginario y real en sí mismo.

Para entender la lógica de los actos de palabras, realizaremos una serie de pasos para el análisis discursivo. Una forma de lograr realizar un análisis del discurso es por medio de grabaciones y transcripciones, con conferencias grabadas, siguiendo una serie de pasos, que son los siguientes: seleccionar la secuencia, caracterizar las acciones, empaquetamiento, tiempos y toma de turnos, identidades/roles/relaciones de los interactuantes (van Dijk, 2008).

El análisis del discurso nos ayuda a comprender las relaciones entre las funciones de la mente y la personalidad, entre situaciones sociales y sociedad, y es con la psicología que muchos de esos enigmas discursivos pueden alcanzar la luz. Sobre todo, considerando que existe una íntima relación entre la práctica y el análisis de la cognición social, el discurso, la interacción social y la estructura social en su contexto (van Dijk, 2010). Es decir, para lograr un entendimiento entre las prácticas sociales, la teoría del lenguaje y la cognición de las personas es necesario estudiar el complejo entramado que forman esos saberes sobre lo humano en su íntima relación simbólica. Generar estudios aislados solo tiene por destino el fracaso intelectual.

Para lograr un control sobre el análisis del discurso que proponemos, es importante generar acciones que permitan hacer una crítica sin caer en esfuerzos extraterritoriales, es decir, generar un control de la propuesta psicológica aplicada a la educación. Explicar el fundamento del lenguaje es una tarea que le da consistencia científica a nuestras acciones.

En ese camino podemos encontrar que existen procesos de análisis teóricos que resultan insuficientes y que por lo tanto es necesario visualizar sus áreas de riesgo. Siguiendo a Antaki (2003), buscamos estudiar el uso del lenguaje psicológico en el discurso, lo que comporta un problema en sí mismo: no existe un “lenguaje psicológico” sino como una entidad mental, o dicho

de otra manera y en correspondencia a nuestra investigación, la posición sobre lo “mental” y el lenguaje desde la psicología se encuentran en el discurso, la psicología es topológica, su espacio es bidimensional y no se encuentra en ningún interior/exterior, se encuentra pues en inmixión de otredad. Un ejemplo es cuando metafóricamente quieren representar la “mente” humana como un iceberg, tridimensional, desconociendo que la vida anímica se encuentra en la superficie del campo del lenguaje.

La revisión documental es un ejercicio de autocontrol y delimitación teórica. Las acciones de control requieren de análisis que consideren desarrollos rigurosos de análisis de discurso para resaltar los elementos que son sujetos de control por parte del investigador, evitando así errores que pueden prevenirse. Se pueden considerar problemas metodológicos visibles desde prácticamente cualquier perspectiva de análisis del discurso, desde la perspectiva de la psicología científica.

Para lograr esos controles de análisis del discurso, pueden detectarse seis pseudoanálisis del discurso que pueden presentarse en negativo (o viceversa, en positivo): en resúmenes (por la subjetividad de quien hace el resumen), en toma de posiciones, exceso o aislamiento de citas, circular de discursos y constructos mentales, falsas generalizaciones y por localización de elementos (Antaki, 2003).

El resumen es una parte instrumental del análisis del discurso, pero no su totalidad, y puede llegar a obstaculizarlo si no se entiende su alcance. Ese problema queda de manifiesto cuando se hace resumen textual de conversaciones y en la práctica docente no se generan acciones de interpretación y contextualización de la información.

La toma de posiciones se genera cuando se supone que agregar un comentario personal, moral o político a un texto o conversación, se está siendo analizado. Ese efecto se reproduce de manera reiterada en Universidades, donde docentes suponen que por comentar textos científicos hacen ciencia, abonando al dogmatismo y a la repetición de manera inconsciente. El posicionamiento simultáneo de los datos es una forma más de activismo, pero no así de generación científica. Sucede que, por ejemplo, en psicología, se argumenta con citas y más citas de conceptos, sin llegar a realizar un análisis del mismo discurso de la psicología en su campo de posibilidad lógico.

El exceso o aislamiento de citas tiene como intención argumentar a partir de otros argumentos sin apoyarse en propuestas que avancen lo ya referido, y dicha forma de citar tiene relación con la producción académica actual en el área de la psicología mexicana. Similar al

problema anterior, citar sin un andamiaje lógico genera un sinsentido, donde únicamente referenciar a otros, pero sin poder dar un paso más allá para aclarar los datos, eslabonando el argumento, se realizan citas sin sentido. Es un efecto de lo que llaman en la ciencia cuantitativa soliloquio, donde se supone un entendimiento que solo quien lo dice lo entiende, pero que en sí mismo no comporta ningún avance y en su esencia no tiene contenido.

El análisis circular de los discursos y los constructos mentales es autorreferencial, tiene connotaciones subjetivas del mismo docente y genera acciones recursivas, es decir, que buscan explicarse a partir de sí mismas y se encuentran sin salida argumental, constituyéndose como un seudoanálisis. Por ejemplo, cuando se cuestiona a un niño “¿porque le pegaste?” y responde “!porque le pegué!”.

Una forma de justificar sus datos por parte de algunos psicoanalistas los pude apreciar, en una ocasión que una de ellas me envió un artículo científico para una revista, donde justificaba que el psicoanálisis era “estable pero inestable”, explicándose su sentido de manera limitada.

Las falsas generalizaciones son seudoanálisis que acaecen cuando se supone que se abarcan poblaciones u objetivos que en realidad no son. Un ejemplo es cuando algunas feministas dicen que los hombres son “potencialmente violadores”, generalizando e incluyendo hombres de distinto nivel educativo, de diversa historia y compromiso con las mujeres. En ciertos casos las falsas generalizaciones, como otros seudoanálisis, se convierten en formas de abusos.

El seudoanálisis por localización de elementos es una forma de simplificación de la información que no permite entender la estructura del problema u objeto a estudiar. Como lo dice Antaki (2003) el análisis se mueve de lo general a lo específico, de ida y vuelta. En nuestro caso se trata de conocer la formación del profesorado a partir de supuestos, ideologías y procesos que hacen a su práctica y posición.

Justamente los abusos en los análisis arriba presentados es lo que los convierte en seudoanálisis, y en la práctica docente suceden con cierta frecuencia, por lo que tenerlos como una forma de autocontrol es un ejercicio que permite focalizar y generar acciones delimitadas y organizadas científicamente.

Si el análisis del discurso implica analizar, su descomposición es una condición básica que se fundamenta y se copertenece de manera lógica con la deconstrucción derrideana. Según la RAE, análisis es un concepto que se refiere a 1. distinción y separación de las partes de algo para conocer su composición, 2. estudio detallado de algo, especialmente de una obra o de un escrito, 3. tratamiento psicoanalítico, 4. examen de los componentes del discurso y de sus respectivas

propiedades y funciones, 5. rama de las matemáticas basada en los conceptos de límite, convergencia, continuidad, derivada e integral, 6. análisis clínico (RAE, 2021).

En el sentido de su definición, atendemos al análisis en su sentido gramatical de autopenetración del sujeto cognoscente y su objeto por conocer, que en este caso es la misma labor docente, sin llegar a su consideración de *partes extra partes* (Centeno, 2021).

El análisis del discurso aplicado al profesorado implica analizar el discurso de quien esto escribe en el campo educativo donde genera actos de palabra, considerar el lenguaje en su función generadora y explicativa de la realidad, así como entender la lógica con la que se presentan sus actos didácticos, del sujeto de la acción.

El pensamiento didáctico del profesorado

El eje principal del componente educativo que estudiamos radica en el pensamiento didáctico del profesor, ya que es quien se encarga de orientar y dirigir los esfuerzos para los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo educativo, mediando entre la institución y el alumno.

El pensamiento didáctico del profesor es complejo, requiere de prácticas reflexivas para ejercerse, y se encuentra en constante disputa entre los fenómenos conscientes e inconscientes, con una orientación sobre la racionalidad y compartiendo sentido con diversas demandas, tanto económicas, políticas y psicológicas.

El pensamiento es un concepto complejo que tiene una larga data en su investigación por parte de la ciencia. Para nuestros fines, el pensamiento del profesor se relaciona a la vez con el mundo de las ideas, opiniones, concepciones, ideologías y otros elementos que ocurren, como las creencias y los prejuicios, los miedos y la afectividad ligada al pensamiento (Figuerola, 2008).

El pensamiento del profesor se define como los procesos lógicos acerca de la enseñanza que vincula las teorías implícitas y la práctica pedagógica, es decir, el pensamiento del pedagogo permite el análisis del trabajo docente. Dicha definición presenta como elementos principales la lógica como un proceso, las creencias y la actividad docente; la didáctica define el pensamiento docente como uno de sus resultados objetivos en la práctica educativa.

Una de las formas del pensamiento del profesor es el pensamiento didáctico, que como principio es un proceso mental en el cual las creencias determinan el escenario relacional y los cuestionamientos cognitivos del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Llama la atención la espacialidad que se le supone a los procesos de pensamiento, donde se suponen otras operaciones

que se producen dentro del cerebro (Figuroa, 2008). ¿Es acaso el cerebro un recipiendario, con ubicaciones cerebrales del pensamiento? De ser así, nuestro campo de trabajo es limitado, considerando que, dentro del cerebro, en su esencia hay masa, sin desconocer los enlaces neuronales en su relación intersubjetiva.

Un fuerte componente ideológico acompaña a las concepciones del pensamiento durante la práctica pedagógica del profesor, formando en su conjunto al pensamiento didáctico. El pensamiento didáctico del profesor también es definido como la racionalidad que ofrece la unidad (organismo)-conocimiento-pensamiento-acción-(existencia). Allí quedan comprendidos la imaginación, la reflexión, el afecto y la emoción (Monarca, 2011).

Una de las vertientes del estudio del pensamiento didáctico del profesor son las teorías implícitas. El término de teoría implícita (TI) tiene múltiples formas de definirse dentro del campo de investigaciones sobre la práctica docente y educativa.

A las teorías implícitas se les conoce de diversas formas: teorías simples, teoría práctica, teorías subjetivas del profesor o conocimientos implícitos. En general todas se refieren a las suposiciones, ideología y pensamientos del profesor sobre el alumno, el contenido de la materia, la institución educativa o del sistema educativo.

Según Estrada (2007) la teoría implícita se refiere a un conjunto de *creencias* que un individuo posee respecto a cómo son las personas, la naturaleza humana o los grupos sociales, siendo un *acto cognitivo* donde una idea preconcebida es usada en comportamiento por el docente en su repetición inconsciente y en su acción consciente en un tiempo determinado.

Para Marrero (1993) la teoría implícita se centra en la historia docente y su formación en la práctica educativa, y propone que se defina a las teorías implícitas del profesorado como teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa.

El conocimiento atribucional, representacional y la síntesis de creencias son las teorías que el sujeto asume como propias, son ideas de sí que son adoptadas y usadas, ya sea de manera consciente o inconsciente y, por ello, su naturaleza es implícita.

Rodrigo (1985) define a las teorías explícitas como ciertas creencias que hacen accesible la conciencia del individuo. Cuando este elabora explicaciones, descripciones, hipótesis y atribuciones sobre un dominio del mundo social, se trata de una teoría explícita. Se puede pensar entonces que las teorías explícitas son una forma de política, al establecer una posición de pensamiento sobre un tema o asunto.

Dentro de las teorías explícitas encontramos, al igual que en las teorías implícitas, elementos de pensamiento inconsciente, o como dicen y reconocen en el argot educativo, no consciente. Otro elemento que se hace presente es el de la política, como parte de las teorías implícitas/explicitas donde el deseo y la docencia se conjugan, dando lugar a posiciones distintas a partir del análisis del discurso del profesor.

De acuerdo con Marrero (1993) existen 4 teorías implícitas, y dichas teorías implícitas, trasmutadas en pensamiento didáctico del profesor, tienen la correlación con la práctica docente siguiente:

En la teoría **dependiente** gira la enseñanza en torno al *profesor* como eje principal en la dirección, resultando prácticas docentes más ligadas a lo tradicional y a la educación conservadora.

En la teoría **expresiva** la *actividad* constituye el núcleo fundamental que da sentido a los procesos curriculares, por lo que la práctica docente suele tener más elementos didácticos.

En la teoría **interpretativa** el protagonismo del *alumno* en la construcción y organización del conocimiento constituye el núcleo principal, por lo que la participación del alumnado es el foco de la práctica docente.

En la teoría **emancipatoria** supone una toma de conciencia crítica de la enseñanza, por lo que la práctica docente tiene un fuerte componente *reflexivo* sobre política educativa y su contexto.

Por otro lado, hay autores que tienen otra categorización de TI, donde existen diversos tipos de teorías implícitas sobre la enseñanza en tanto reproductiva (dependiente), eficientista (productiva), dinámica (expresiva), reflexiva (interpretativa) y renovadora (emancipatoria) (Ros, 2016).

La síntesis del conocimiento y de creencias son elementos fundamentales de la teoría implícita. Sobresale también del modelo de teoría implícita la distinción entre esos dos niveles funcionales dentro de las teorías (Rodrigo, 1993).

La política y el lenguaje tienen también muchas representaciones en la práctica docente. Entre el decir y el hacer dominan teorías activoconstructivistas, y en la práctica en el aula se observa una fuerte tendencia hacia teorías técnicas y tradicionales. Según el estudio realizado por Ros (2016) los pensamientos del profesorado no están relacionados con su actuación pedagógica, lo que tiene repercusiones para la formación y capacitación del profesorado y de manera general, se generan condiciones diferenciadas entre el rendimiento esperado del docente y la realidad de la producción de saber en el aula.

Parece como si el problema radicaría entre la escisión de la cognición y la acción, entre el pensamiento y el comportamiento, donde nuevos modelos teóricos dan cuenta de sus relaciones asimétricas, que reconozcan, en contra de nuestra tradición cultural la primacía funcional de la acción sobre la cognición, pero también que la única vía para el cambio radical e intencional de nuestras acciones es a través del conocimiento, y que la coherencia entre conocimiento y acción, en la educación, pero también en cada una de las parcelas de nuestra vida, más que un supuesto de origen es una conquista y una construcción costosa que debemos sostener de modo deliberado, conscientes de su fragilidad (Pozo, 2010).

Las concepciones de la enseñanza se forjan en su historia, en la práctica y en la formación profesional del docente. En definitiva, un argumento coincidente es que las teorías implícitas tienen cierta estabilidad, lo que hace suponer que, en principio, los procesos de prácticas o de formación permanente del profesorado no implican un cambio en las concepciones de la enseñanza, sobre todo cuando no son cuestionados sobre su concepto de enseñanza (Ros, 2016).

Otro factor que puede facilitar la transformación de teorías implícitas en actos docentes positivos, es que a partir de conocimientos explícitos puede comenzar la revisión de nuestros deseos, preferencias y propuestas de mejora docente. Su conocimiento explícito, ya sea por autoobservación o a partir de informaciones recibidas de los otros, hace que la teoría implícita subyacente se haga evidente y que a su vez sea objeto de revisión (Vallacher, 1980).

El deseo y el control pueden regularse a partir de las consultas directas a sus ejecutores, a los interactuantes, en este caso el profesor. Por ejemplo, una vez que conocemos nuestro rechazo hacia determinados grupos raciales, podemos poner en tela de juicio la teoría implícita que guía tales actitudes buscando un testimonio sobre ese acto. Si la valoración de esta teoría es negativa, evitaremos en adelante las actitudes y comportamientos racistas. En este sentido, la revisión de teorías implícitas, a partir del conocimiento explícito de sus consecuencias, es la base del autocontrol (Rodrigo, 1993).

La formulación y las funciones de las teorías implícitas son similares a las de los esquemas mentales, solo que con una fuerte carga inconsciente: ayudan a explicar, predecir y planificar la conducta del profesor desde un análisis externo a situaciones reales y contextualmente diferenciadas (Rodrigo, 1993). En ese sentido la construcción del conocimiento parte de representaciones mentales que construyen escenarios.

Los juicios de los psicólogos como docentes pueden tener amplias ventajas para sus operadores. Pareciera como si el campo de las teorías implícitas apenas ha recibido un tratamiento

sistemático por parte de los psicólogos, pero sus posibilidades son patentes para el estudio de la práctica educativa, sobre todo buscando mejorar la práctica docente.

Las grandes diferencias entre los grupos humanos y los individuos en su percepción, juicios, actitudes y comportamientos sociales son fenómenos ampliamente constatados por la psicología, aún por descubrir muchas de sus implicaciones desde su misma ciencia. Con la noción de teorías implícitas se abre un nuevo panorama interpretativo del comportamiento y la generación de conocimiento sobre la producción de conocimiento autorreflexivo del pensamiento docente (Rodrigo, 1993).

Como ya lo hemos revisado, una de las formas del pensar docente es por medio de las creencias. Las creencias docentes las definimos como el conjunto de opiniones, argumentaciones, ideas, normas, principios, conocimientos, actitudes y pensamientos que son manifestadas por el docente dentro y fuera del hecho educativo (Figueroa, 2008).

Son concepciones con una carga política sobre un tema, una posición ideológica sobre un hecho o un pensamiento en acto. De hecho, comporta los dos elementos, genera un acto y es una expresión de un acto, pudiendo ser el mismo.

Las creencias docentes con las que actuamos en el espacio educativo son variadas y complejas, y en la docencia pasa lo mismo, considerando que todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010).

Muchas de las prácticas docentes quedan en la intimidad de su ejecutor sin decirse, analizarse o comentarse, al menos en el horizonte de la evaluación curricular. De hecho, muchos docentes tienen temor de dar a conocer su sistema de creencias sobre la educación, que, aunque es compartido por muchos en sus elementos, lo viven como único e individual imaginariamente.

Las creencias en el campo educativo son concepciones que se presentan durante la enseñanza adquirida del profesor y replicada por el mismo, y se expresan con características discursivas positivas y negativas del enseñante.

Es en ese sentido que las teorías implícitas centran su estudio en la coherencia y consistencia de las distintas concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, indaga el porqué de esas creencias, constructos o teorías (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010).

El docente que logra un dialogo con sus creencias, pensamientos y teorías implícitas las logra posicionar en una práctica profesional docente exitosa. El buen profesor, el que es

considerado así por sus alumnos, ese profesor reflexivo, mediador, investigador, crítico, para ejercer su acción transformadora debe revisar a fondo sus relaciones con su conocimiento y analizar los desaciertos en su práctica docente sobre todo en compañía de otros, lo que suena complicado ante el egoísmo con que se vive el conocimiento personal en el campo de la ciencia (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010).

Las teorías implícitas pueden pensarse como una explicación sobre el actuar del enseñante, especialmente como una categorización o taxonomía que orienta las manifestaciones del pensamiento didáctico del profesor (Marrero, 2020).

Existen diversos instrumentos para abordar el tema de las TI, tales como el cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza de Marrero (1993) que aplicamos para los profesores que enseñan desde la psicología, en el presente trabajo.

Como lo indicamos anteriormente, se pudiera deducir que para diversos investigadores las creencias y el imaginario del docente guían su práctica docente (Jiménez y Correa, 2002). Aunque enfocado desde diversas de perspectivas, los investigadores del ámbito del pensamiento del profesor coinciden en que los docentes manejan en su profesión un conjunto de conocimientos, habilidades y creencias que necesitan para afrontar las diversas y complejas situaciones de la vida del aula y que estas concepciones guían, implícita y explícitamente, su práctica docente.

Esa naturaleza de la enseñanza es política, histórica y del deseo, pudiendo en algunos casos, por determinarse, incluir elementos de la biopolítica, individualista o nihilista. El estudio de la subjetividad humana en el campo educativo adviene con importantes condiciones para el desarrollo de su conocimiento, de manera autorreflexiva desde la investigación acción.

Pudiera deducirse por lo hasta ahora revisado que las creencias que se encuentran en las teorías implícitas son un poderoso motor de los actos de pensamiento docente en contextos educativos, con un fuerte componente inconsciente, son generadoras de actos educativos y muestran el horizonte de la práctica en términos dogmáticos, políticos y de cultura educativa institucional.

Las teorías implícitas son el vehículo que utilizamos para indagar los procesos de pensamiento didáctico del profesor como un ser reflexivo, analizando sus procesos educativos conscientes e inconscientes en tanto elaboraciones subjetivas, relacionales y políticas. También es el tema con el que podemos entender mejor la formación del profesorado de psicología.

La formación del profesorado

Para lograr entender cómo se forma un profesor de psicología en temas docentes y educativos, es necesario dar cuenta sobre los elementos que se consideran para entender dicha formación de creencias inconscientes, acciones razonadas y pensamientos didácticos.

Para Cassany (2021) el aprendiz trabaja con el contenido; el docente trabaja con el aprendiz: la manera natural de prepararse para ser docente es ser aprendiz. Ese bucle de la docencia tiene diversos caminos, en espiral, donde se tiene la sensación de una formación escalonada, pero tiene un sentido temporal donde se aprende, se es docente, y se enseña mientras se aprende.

La noción de *competencia docente* brinda una heurística global útil para entender la calidad de la enseñanza de una manera amplia, que identifica cuatro componentes principales: el conocimiento docente (por ejemplo, conocimiento pedagógico y de la asignatura que se enseña), habilidades (por ejemplo, conocimiento aplicado), disposición (por ejemplo, actitudes, percepciones y creencias) y prácticas (por ejemplo, instrucción, asesoría y gestión).

Vale destacar que esta definición excluye indicadores como la formación docente, títulos y credenciales profesionales, la experiencia (en la docencia y en grado) o los aportes al logro de los estudiantes en aspectos cognitivos y no cognitivos. A pesar de que estos indicadores por lo general se consideran en la evaluación formal de maestros, en el modelo de Reynolds se consideran más correlativos que componentes de la competencia docente (Martínez, 2013).

Diversos autores, como Sánchez (2003), consideran que la formación deviene de un acto experiencial, y propone la formación del psicólogo de manera internacional, repitiéndose lo que es imaginario, así como limitando a un dominio de una teoría psicológica –la cognitiva conductual– en la mayoría de los discursos de psicólogos en textos, referencias, discursos públicos y programas de gobierno, lo que es una forma de abuso al desconocer otras perspectivas de la ciencia psicológica.

A partir del año 2000 las cifras muestran un aumento considerable del número de escuelas privadas en las que se forman psicólogos; ello obedece a las políticas educativas que frenaron el ingreso a las instituciones públicas y favorecieron el desarrollo de las privadas, como parte de las políticas neoliberales de privatización de la educación superior, además de privilegiar la ganancia económica sobre el desarrollo de la ciencia en nuestro país (Zanatta, 2012). Otro elemento notorio es la búsqueda de estudios rápidos y fáciles, por lo que se corre el rumor de que se compran títulos

de carreras de psicología tanto de educación superior como de posgrado en diversas escuelas privadas.

Diversos estudios hablan sobre las concepciones docentes de la docencia, por ejemplo, para Caballero (2015) el objetivo de su estudio sobre el profesorado universitario como docente es centrarse en las concepciones que el profesorado tiene sobre la docencia y en cómo éstas ejercen su influencia sobre las estrategias de enseñanza que se aplican y los estilos de aprendizaje adoptados por el alumnado.

El reto está en reunir la docencia de calidad y la investigación. Resulta interesante el ciclo vital del profesor, comenzando del centrado en su persona a centrarse en el aprendizaje de los alumnos. Con ello queda claro que las concepciones de la docencia marcan el rumbo de la enseñanza, tanto en el aula como en las instituciones, existiendo diversas concepciones de su práctica, siendo una constante en los discursos de los docentes.

Existe una concepción del desarrollo de la docencia como incremento del bienestar y de la seguridad durante la docencia, que se acompaña de una práctica docente basada en el esfuerzo por conocer mejor el contenido de la materia, la actualización docente y el esfuerzo por mejorar la práctica de la enseñanza en orden con cómo enseñar. Esta corresponde más a los profesores que tienen experiencia y saben sus puntos débiles en la enseñanza, o a los más ávidos de aprendizaje de la función docente (Caballero, 2015). Dichas concepciones se ven reflejadas en instituciones donde se invierte a la formación docente de sus profesores.

Una segunda concepción sobre el desarrollo de la docencia, en este caso aplicado a los psicólogos, se genera como incremento de las habilidades, estrategias y métodos de enseñanza, se acompaña de una práctica docente basada en el desarrollo de un repertorio de estrategias de enseñanza con el fin de ser un profesor más habilidoso y el descubrimiento de qué estrategias de enseñanza son las más útiles con el fin de ser un profesor más efectivo. Esta forma de llevar la docencia se genera sobre todo en profesores de tiempo completo y se le conoce como perspectiva técnica o de racionalidad técnica, como puede entenderse por sus acciones (Caballero, 2015).

La tercera es la concepción del desarrollo de la docencia como incremento del aprendizaje y desarrollo del alumnado, se acompaña de una práctica docente basada en el continuo incremento de la comprensión de qué funciona y qué no funciona con los alumnos con el fin de llegar a ser un facilitador de aprendizajes más efectivo. Esta es la forma más acabada, centrada en el aprendizaje del alumno y más compleja a la vez, ya que requiere un dominio didáctico de la

materia, procesos de escucha y habla atenta, habilidades que permiten conocer y diagnosticar las necesidades del alumnado (Caballero, 2015).

Como se sostiene en este trabajo, las creencias son parte elemental del pensamiento didáctico del profesor, tanto de forma consciente como inconsciente, ya que las creencias del profesorado acerca de la docencia y de su puesta en práctica forman, condicionan y le dan un sentido a su estilo de enseñanza, aprendida en un primer momento, y puestas en marcha en un segundo momento.

Serrano (2010) realizó un análisis estadístico de las creencias del profesorado que enseña en educación superior, considerando las creencias en función de las distintas variables tales como profesor funcionario o contratado, categoría profesional, años de experiencia en la función docente universitaria, tipo de estudios universitarios e ideología política, donde concluye que se puede verificar que las variables no inciden en las creencias, pero en su formación como docentes se puede apreciar un alto rasgo de conservadurismo en dimensiones como la programación, por ejemplo.

Para Ventura (2016) existe un consenso relativamente generalizado de que los docentes enseñan de acuerdo a cómo les gustaría aprender y a las estrategias que les resultaron más eficaces para introducirse en una comunidad académica en particular y avanzar en la formación del profesorado compartiendo formas de pensar y actuar. En ese sentido, la educación que el profesor propone es más un reflejo de lo que anhela, que una constatación de la veracidad científica de sus argumentos pedagógicos.

Los temas de enseñanza se fijan por la institución, pero con un fuerte componente del deseo de quien enseña, por lo que es recursivo en muchos casos. Respecto a las relaciones de continuidad, con relación a las preferencias de enseñanza observadas en psicología, docentes cuestionados sobre el tema verbalizaron que preferían aprender a través de la lectura de textos sobre teorías y conceptos, el subrayado de las ideas centrales, el establecimiento de relaciones con otros textos del programa y la repetición de los conceptos en voz alta (categorizadas como preferencias abstractas, verbales y globales) que fueron desplegadas mediante la oralidad y la escritura de palabras clave, como una formación reiterada de formas y contenidos de enseñanza de profesores de psicología, es decir, prefieren enseñar como ellos aprenden, no por los estilos de aprendizaje de los alumnos.

Existen diferencias subjetivas que se presentan en la enseñanza de las distintas carreras de educación superior. Por ejemplo, las clases de los docentes de ingeniería participantes de diversas

investigaciones versaron sobre la presentación de casos prácticos, datos y hechos concretos, ejemplos reales, anécdotas y procedimientos (categorizados como preferencias concretas) que fueron verbalizados por los docentes y complementados con recursos didácticos y soportes figurativos tales como imágenes, diagramas, gráficos, tablas; al contrario de clases de psicología, donde se utilizan en general lectura de textos y clases didácticas tradicionales, buscando casi siempre “que sean dinámicas”, experienciales o vivenciales.

Las formas de enseñanza entre psicólogos e ingenieros son diferentes, y al parecer es por su propia experiencia como estudiantes, no tanto por razonamientos sobre la práctica docente misma. Respecto a las relaciones de continuidad, con relación a las preferencias de enseñanza observadas en psicología, los docentes verbalizaron que preferían aprender a través de una didáctica convencional y lúdica (Ventura, 2016).

Como puede observarse, la formación docente tiene diversas aristas, es compleja y requiere de aplicaciones específicas para entender la lógica de los profesores exitosos y de los que no lo son en algún momento de su vida profesional o laboral.

La formación del profesorado tiene un fuerte componente de la historia en la que fue formado, de la imitación de los profesores que le dieron clase en su formación educativa, por lo que los testimonios del profesorado sobre su formación, elecciones didácticas y decisiones educativas son una pauta que puede resultar productiva en saber sobre las creencias didácticas del profesorado que enseña psicología.

La formación del profesorado antecede, por experiencia o capacitación intencionada, los estilos de enseñanza con los que interactúa, posición simbólica desde la que habla y es parte de un discurso en el campo educativo.

Los estilos de enseñanza del profesorado

Le style c'est l'homme même, “el estilo es el hombre mismo”- es la frase de Georges-Louis Leclerc, conde de Buffon, en su disertación inaugural tras su elección como uno de los "cuarenta inmortales" de la Academie Française. En efecto, la singularidad crea pensamientos, creencias y saberes, llegando a confundirse —con razón- por la individualidad o hasta con individualismo: es un rasgo característico de la personalidad, del pensamiento y de las creencias que tenemos como profesores.

Las creencias didácticas del profesorado podemos abordarlas desde diversas perspectivas teóricas, considerando estudios ya realizados sobre los estilos de enseñanza del profesorado que enseña psicología y visualizando el sentido taxonómico de ordenar los tipos de estilos de ser docente.

Los estilos de enseñanza son una forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza– aprendizaje tanto a nivel técnico y comunicativo como a nivel de organización del grupo y de sus relaciones afectivas en función de las decisiones que toma el profesor.

Para Figueroa (2008) los procesos de pensamiento didáctico pueden caracterizarse en tres tipologías pedagógicas:

1) Estilo cognitivo-intelectual: es un docente en el cual predomina lo académico, con un lenguaje abstracto y de alto nivel, la actividad didáctica se centra en lecturas previas para profundizar en los contenidos de la asignatura.

2) Estilo humanista-problematizador: es un docente centrado en el valor humano de sus estudiantes, se emplea un lenguaje cotidiano, comprensible y la actividad didáctica se centra en la posibilidad de que la persona aprenda de sus vivencias.

3) Estilo social-culturalista: es un docente que hace énfasis en el contexto microsocioal del aula, puesto que toma en cuenta las situaciones que emergen de las raíces históricas y culturales de los educandos, se emplea un lenguaje dialéctico y la actividad didáctica se centra en la problematización.

Los estilos de enseñanza los vamos a desarrollar de manera más específica con la propuesta de Marrero (1993), considerando el consenso y la aceptación que se tiene en el ámbito de la educación, y que desarrollaremos más adelante de manera extensa.

5. ACCIÓN ESTRATÉGICA

La situación didáctica por transformar que presentamos en este trabajo terminal de grado consiste en analizar, evaluar y reflexionar sobre la propia forma de dirigir una clase, con elementos aplicados al pensamiento didáctico del profesor, informando sobre sus supuestos, creencias y política, llevadas al campo de la actividad docente como construcción compleja de saberes.

Los supuestos de una clase en general se basan en lo que el profesor espera lograr como parte de su planeación didáctica, sin embargo, muchos de los docentes presentan material adicional que no estaba contemplado y que tiene una explicación, con base en sus deseos, en las necesidades del alumno o por su improvisación en el aula.

El pensamiento didáctico del profesor lo abordamos en este momento como el antes o la planeación en el proceso educativo: para ello se estudia 1) Las creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza en general, y de la enseñanza de su asignatura en particular, 2) La planeación que el profesor hace de su clase, y 3) Las expectativas que posee acerca del grupo, de la clase y de su propia eficacia docente (García-Cabrero, 2008).

Son tres momentos los que dominan la acción estratégica, lo que piensa el docente antes, durante y después de la instrucción. El primer momento sería qué pienso y por ello planeo (antes de la instrucción), el segundo momento es lo que pienso durante la instrucción (la reflexión en la acción, parafraseando a Schön), y el tercer momento es lo que pienso sobre la clase ya dada.

Estudiar las teorías asumidas por el profesor puede partir de la hipótesis de que el curso de una clase, de la mano de su responsable, puede entenderse por los objetivos del profesor con la instrucción.

Sobre todo, en la acción estratégica que aquí se propone, revisamos los cursos virtuales grabados con la finalidad de analizar la práctica educativa que se desarrolla por parte de las y los psicólogos en la institución, buscando que sea un espacio de reflexión en el que se revisaran analítica y críticamente cuestiones de orden teórico y técnico respecto de la docencia, y el sentido y la pertinencia de los procesos de formación que se ofrecen en las universidades y las instituciones donde se forman los psicólogos (García-Cabrero, 2008).

De igual forma, la participación del profesorado permitirá incluir sus propuestas de mejora en la práctica educativa institucional, más allá y de manera incluyente de la práctica docente, considerando al que esto escribe como sujeto de la investigación-acción.

Los contenidos de la evaluación de la propia práctica educativa de cursos virtuales son 1. Diagnostico participativo sobre mi concepción personal de educación, 2. La concepción educativa de la institución. 3. Evaluación sobre estilos de enseñanza. 4. Propuestas didácticas y pedagógicas para mejorar la labor docente, todo lo anterior se desarrolla a lo largo del presente trabajo terminal de grado.

La acción estratégica que se realiza se basa en revisar la situación didáctica a transformar, que consiste en analizar, evaluar y reflexionar sobre la propia forma de dirigir una clase, misma que es en formato virtual, con la revisión de al menos 3 clases grabadas sobre los temas de psicología dadas a diversos psicólogos en su formación profesional.

La duración de cada clase elegida es variable, siendo mínimo 1 hora y media de duración, máximo 3 horas de duración por sesión, cada una.

Los temas que se abordan en las clases evaluadas son relacionados con la psicología, donde se pone en acción el pensamiento didáctico del profesor que enseña desde la psicología, considerando en este caso diversas clases que se encuentran grabadas, y se revisan la carta descriptiva (que se encuentra en la sección de anexos) e incluye los temas, materiales didácticos que se utilizan, considerando los objetivos de las clases revisadas, considerando las siguientes clases:

- Certificación internacional en competencias de atención en psicología clínica. Duración total del curso: 40 horas.
- Certificación del impacto psicológico de la tortura. Duración total del curso: 8 horas.
- Curso de posgrado en telepsicoterapia. Duración total del curso: 40 horas.

Tenemos entonces que las acciones estratégicas son las acciones que una vez analizadas cambian los objetivos, dominio, ventajas competitivas, recursos y competencias, modo de crecimiento y sistema administrativo de la organización. Pueden verse como opciones o compromisos.

En nuestro caso permiten elegir las acciones docentes y educativas que mejor se adaptan en la profesionalización de los psicólogos que dan clases.

6. OBJETIVO DE LA ACCIÓN

El objetivo general de la acción es analizar el pensamiento didáctico que poseen los enseñantes en el área de psicología, por medio del análisis del discurso, ubicando qué tipos de teorías implícitas se hacen presentes en la propia práctica docente de quien esto escribe.

Lo anterior implica realizar una descripción de la práctica docente con base en el análisis del discurso del sujeto de la investigación-acción y de los participantes, para ubicar los puntos de continuidad, quiebre y semejanza, llegando a algunas conclusiones a partir del análisis realizado en su descripción.

Se incluye el trabajo de los psicólogos para la reflexión de la práctica docente y los procesos de enseñanza que desarrollan con sus alumnos.

Los objetivos específicos de la acción son:

1. Realizar un análisis teórico sobre el pensamiento didáctico del profesor.
2. Desarrollar el análisis de discurso de los psicólogos que se encuentran en la posición de enseñar.
3. Describir la teoría implícita predominante de los sujetos participantes en la investigación.

Con todo lo anterior se busca generar conocimiento sobre el pensamiento didáctico del profesorado que enseña desde el área de la psicología, dando cuenta de los hechos y la lógica con que se opera en la educación y la docencia.

A continuación, se realiza una descripción puntual sobre la acción.

7. CARACTERÍSTICAS DE LA ACCIÓN

La acción que se propone incluye el cuestionamiento del pensamiento didáctico del profesor, incluyendo la reflexión sobre la propia acción del investigador y su teoría implícita predominante, tomando como metodología el análisis del discurso.

El análisis que se realiza tiene varios niveles de aplicación, siendo uno el de la reflexión autorecursiva, donde el sujeto de la investigación-acción es el objeto de la misma. Otra característica es la participación de psicólogas, cuya formación profesional las ha llevado, primero a ser alumnas, y después enseñantes desde la psicología en distintas dimensiones.

Ser un trabajo teórico es una característica, realizando lecturas de datos y propuestas conceptuales y metodológicas realizadas sobre el tema del pensamiento didáctico del profesor.

La libertad del investigador con creatividad permite que los análisis se abran y se vuelvan pertinentes en el contexto. El proceso educativo mejora y se reformula con los actos discursivos y al compartir los conocimientos.

La acción tiene por característica ser un trabajo de dialogo intertextual, donde lo escrito y la palabra hablada convergen para dar cuenta de realidades psicológicas en educación, considerando el pensamiento didáctico del profesor como un tema o asunto por analizar y reconocer en su dimensión simbólica. Para lograrlo, a continuación, se definen los participantes.

8. PARTICIPANTES

El investigador de este trabajo terminal de grado es el sujeto de la investigación, considerando la perspectiva de investigación-acción, donde se focaliza en el trabajo del mismo investigador como docente, las propuestas sobre el tema de trabajo y los escollos detectados en la práctica docente de quien esto escribe, al delimitarse mi participación como actividad autorreflexiva, realizando acciones para investigar la propia práctica docente.

Dentro de las acciones que se proponen para revisar la práctica docente en el campo de la psicología, participan 5 psicólogos y quien esto escribe, todos profesionistas con cedula profesional y miembros de la Asociación Mexicana de Psicología y Desarrollo Comunitario. LM, TSHR, VMEC, ISMR, NVT y BGC son las iniciales de los sujetos participantes, tal como aparecen más adelante, en la sección de acción estratégica.

En general son psicólogas mujeres, que tienen experiencia en diversos temas, tales como: recursos humanos, educación, organizacional, atención psicológica clínica, pero no cuentan con formación específica en docencia ni en profesorado para impartir clases. Uno de los criterios de inclusión de su participación es desear hacerlo, así como dar clases de psicología para otros psicólogos o desde la psicología en diversas áreas y sistemas educativos.

Entonces, tenemos que las y los participantes son: yo como parte del grupo de profesores de la muestra y como sujeto de la investigación-acción, y las psicólogas con experiencia docente o en activo dentro de actividades docentes, con un interés específico para cuestionar su propia práctica docente y educativa.

Los criterios de inclusión de las y los participantes son:

- 1) que sean psicólogos con título y cédula profesional, ya que existen personas que ejercen desde la psicología sin tener la autorización legal para hacerlo;
- 2) con al menos un año de experiencia en la docencia, para que puedan dar cuenta de sus conocimientos en el campo educativo;
- 3) que pertenezcan a la Asociación Mexicana de Psicología y Desarrollo Comunitario, como parte del contexto donde se opera la investigación-acción;
- 4) que expresen su deseo de participar en una actividad diagnóstica sobre el ser docente, cuestionando su posición docente;
- 5) que sean formadores al menos en un proceso institucional, de donde se pueden retomar discursos y materiales de análisis de la práctica docente; y

- 6) que cuenten con práctica docente vigente, de forma que les sirva la reflexión en su práctica docente.

Las formas de elección de los participantes son por invitación directa y para participar de manera virtual, considerando la pandemia por Covid-19 y las necesidades de comunicación digital.

Se invita a las personas interesadas en participar a que lo hagan de manera libre, sin ninguna obligación institucional o coacción a cambio de alguna retribución, comentando las necesidades de capacitación en la materia de los psicólogos y mencionando las ventajas de obtener un panorama sobre el profesorado para su propia práctica profesional, considerando que los resultados de la investigación-acción es un incentivo de producción de saber por su participación, dándoles una retroalimentación del cuestionario de Marrero (1993) que contestan, y con su participación en la entrevista a profundidad, donde también participan las mismas personas contestando con su experiencia, expectativas y conocimiento.

Se les invita a contestar el Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado (CTIP) como lo menciona en su investigación que publica (Marrero, 1993), una entrevista a profundidad y a conocer el trabajo terminal de grado una vez que sea presentado. Previo a contestar el CTIP se aplica un consentimiento informado de manera verbal, obteniendo de manera positiva para su participación.

Los participantes son actores en un contexto donde la economía política y el complejo entramado psicológico generan actos educativos, como se verá a continuación.

Análisis del contexto de los participantes

El escenario de la investigación se indaga a partir del análisis del contexto, que es una metodología para documentar e investigar hechos y procesos, y supone que ciertos eventos pueden adquirir ciertas connotaciones y perspectivas cuando se estudian las circunstancias de su entorno o el contexto propiamente dicho (Flacso, 2017).

Donde opera el docente es un campo que suele estudiarse de manera aislada, muchas veces como un acto individualista, sin considerar el proceso comunitario de problematización, que en general son espacios donde se pueden desencadenar otros sucesos, tales como la reflexión, la concientización, la argumentación, cambios conceptuales, cambios procedimentales y cambios

actitudinales en la persona que está aprendiendo o el docente mismo, como reflexivo en un contexto dado.

El entorno o contexto de la investigación se aborda en los siguientes aspectos:

Económico: los procesos educativos en los que se incluyen las psicólogas participantes son con fines económicos, buscando una retribución por sus servicios como docentes y participando en actividades de profesionalización docente para mejorar sus condiciones económicas. La cultura de la psicología en México se encuentra en la precarización laboral y la carencia de fuentes de empleo bien pagadas, por la falta de atención a los profesionales de la psicología, con sueldos de 10 mil pesos mensuales en promedio.

Político: elementos políticos se encuentran generados por la organización en sus relaciones con los docentes, y de los docentes con los estudiantes, donde se tiene como prioridad atender a las y los enseñantes y brindarles servicios educativos de calidad. Muchas veces los elementos políticos no son considerados. En este trabajo terminal de grado se realizó un análisis sobre política en relación con el profesor, más atrás, y se puede concluir que el campo educativo es un campo político interseccional.

Social: en México los psicólogos tienen una imagen estereotipada que parte de concepciones sociales sobre sus funciones, se piensa que el psicólogo carga con los estereotipos que la sociedad le ha asignado, que van desde el rechazo hasta la desvalorización de sus funciones, por lo que consideran que existe todavía una imagen social pobre y distorsionada de la psicología (Covarrubias-Papahiu, 2013), de manera generalizada no asisten de manera profesional y voluntaria a capacitarse, por lo que existe cierta apatía. En la sociedad los psicólogos se les asemeja con médicos, y en segundo lugar con docentes, por lo que su función social del profesorado en psicología aún se encuentra en construcción. Las creencias y categoría social de los psicólogos en temas educativos aún siguen pensándose como clínicos que enseñan.

Organizativo: existen pocas iniciativas de las psicólogas que buscan organizarse para mejorar sus condiciones docentes, y llama la atención que muy pocas se capacitan en temas de profesorado en psicología, ya sea por falta de ofertas novedosas o por la carencia de oportunidades. La organización de psicólogos para el estudio de profesorados en México aún es una actividad incipiente.

Científico: existe una pobreza estructural en el tema de avances científicos sobre el estudio de la educación y la psicología, específicamente sobre profesorados de psicólogas en México, no hay ofertas en la materia con actividades curriculares especialmente diseñados, y el avance en ese

conocimiento se reduce a grupos académicos en universidades, donde se desarrollan actividades de acuerdo con sus demandas institucionales, casi siempre con los mismos participantes.

Educativo: las propuestas educativas para psicólogos que enseñan desde su área, se reducen a cursos breves de algunas horas al año, en general en contextos de universidades y de asociaciones de profesionales, sin ofertas institucionales fuertes a nivel país. Como fue indicado, el analfabetismo académico es un problema del sistema educativo nacional, y en el área de la psicología es especialmente notorio por las formas de comunicación de ideas, muchas de ellas preconcebidas, con prejuicios y estereotipos.

Cultural: la cultura de la formación continua es muy pobre entre los profesionistas mexicanos, y muy notorio entre las psicólogas que se dedican a dar clases, considerando que en muchas de ellas al salir de su formación profesional como licenciadas se dedican a otras actividades laborales que no son propias de la formación profesional en psicología, y quienes ejercen no toman como necesario la formación práctica en procesos de resolución de problemáticas sociales, culturalización y educación científica, la capacitación continua o la formación docente.

Ambiental: la estructura y la organización social de los psicólogos están influenciadas por el entorno que puede pensarse como neoliberal y con base en las demandas del mercado, en general retoman las enseñanzas de la tradición anglosajona, sin desarrollos internos multiculturales, que desconocen la diferencia de pensamientos y la nación pluricultural que es México.

El análisis de contexto del pensamiento didáctico del profesor que enseña psicología no puede desconocer los contextos de violencias social y de género que se viven, con más de 100 mil personas desaparecidas, más de 100 mil homicidios y más de 350 mil muertos por covid-19 durante el presente gobierno federal, y que se reflejan en el aula y en la calle, aunque no se diga de forma expresa.

9. ACCIONES ESPECÍFICAS

Es el diseño de investigación propiamente dicho, considerando a la acción como el centro a donde la investigación nos llevará. Es importante hacer notar que las acciones que siguen tienen sus ventajas y limitaciones inherentes, por lo que ningún método por sí solo puede brindar información suficiente para respaldar una evaluación válida del desempeño de los docentes, ya que no agotan por sí mismas el proceso, solo en su conjunto se puede llegar a conseguir información válida y útil (Martínez, 2013).

Las acciones específicas consisten en la aplicación a los psicólogos participantes del cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza, aplicar con ellos mismos una entrevista semiestructurada a profundidad, realizar por otra parte un análisis del contexto sobre la operación de la práctica docente de los participantes, la observación a clase virtual, el análisis de caso (autoobservación) y revisión significativa de lo que hizo el profesorado con todo el material en su conjunto, con aplicación de la teoría del análisis del discurso revisada en el marco teórico.

Las técnicas de investigación se categorizan en no reactivas, ya que la reactividad que se genera con los instrumentos es controlada y alejada de riesgos para los docentes participantes, yendo más hacia lo descriptivo que a lo vivencial, con un tipo de relación no interactiva puesto que es asincrónica y focalizada, además de que la forma de obtención de la información es indirecta, con la revisión teórica y de materiales de los docentes participantes, específicamente por el análisis del discurso que deviene de la teoría y su aplicación para este trabajo.

El enfoque de análisis es individual, en tanto la persona concreta de la acción es el mismo investigador, considerando distintas técnicas para dar cuenta de la propia práctica docente, tales como la reflexión y el dar cuenta de forma escrita de su experiencia. El enfoque de análisis social es considerado con el análisis del contexto, donde se aplican técnicas de observación de contextos escolares.

La finalidad del registro es conservar lo significativo y lleva por técnica la recogida de datos en su forma de descripción de actos docentes en video, con un análisis del discurso como metodología para la lectura de las realidades observadas.

Para lograr aplicar la investigación propuesta dentro del trabajo terminal de grado, se propone aplicar los instrumentos y técnicas, con base en las siguientes acciones específicas y en este orden: 1) Aplicación del Cuestionario de Teorías Implícitas; 2) Entrevista semiestructurada a profundidad; 3) Observación a clase docente; y 4) Análisis de caso con autoobservación.

9.1 Cuestionario de Teorías Implícitas

El Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza de Marrero (1988) es un instrumento compuesto por subdominios y teorías como se describe en el anexo 1. En su aplicación realizamos una aplicación virtual, donde se le hace el envío vía correo electrónico a los participantes, y se reciben las respuestas de forma asincrónica para ser evaluadas.

El CTIP es utilizado como una referencia, considerando sus elementos de estilos de enseñanza predominante y los resultados que obtenemos de su aplicación, que, en conjunto con el análisis del contexto, la entrevista a profundidad, análisis de caso, observación a clase virtual y revisión de lo que hizo el profesorado, busca describir las teorías implícitas del profesorado que enseña psicología.

El cuestionario que se aplica consta de 33 reactivos, siendo la versión breve del cuestionario de Marrero (1993) que es funcional para tener un indicador sobre las teorías implícitas investigadas, se envía de manera digital a los participantes con fines exploratorios y de confirmación de la información.

9.2 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada es una técnica que deviene de una serie de teorías construidas desde las ciencias sociales, entre las que destacan el psicoanálisis, la lingüística y la psicología.

Esta forma de entrevista constituye un espacio en el que se busca la producción específica de la subjetividad y del saber, como una modalidad de estudio de caso para mostrar la dinámica de lo particular en la educación, y lo singular en el sujeto de estudio.

El problema fundamental de la entrevista semiestructurada radica en cómo se pregunta, cómo se construye un cuestionario y qué teoría subyace a las preguntas realizadas. En ese sentido, incluye preguntas del campo político de la educación y la psicología, así como el fundamento conceptual de los participantes, considerando elementos sociológicos, económicos, psicológicos y de su proyecto de vida.

Se abordan los elementos manifiestos y latentes, reconocidos e ignorados por el entrevistado (incluyendo un análisis crítico del mismo entrevistador). Como puede observarse,

realizamos una entrevista semiestructurada, que significa contar con preguntas predefinidas, pero no obligatorias para su aplicación práctica ni tampoco excluyentes de otras preguntas, sino que es una guía orientativa de los temas que pueden abordarse, siendo en general todos los relativos a las teorías implícitas del profesorado que enseña psicología.

Para Robles (2011) la entrevista se construye a partir del encuentro dialógico directo del investigador y los informantes con el objetivo de adentrarse en su intimidad y comprender su discurso por la individualidad de cada uno, considerando la privacidad y el análisis del discurso que deviene como producto de ese encuentro.

La palabra del sujeto es indicativa de múltiples sentidos, de los cuales tenemos acceso a diversos que pueden objetivarse. El análisis del discurso nos permite interpretar elementos continuos, similares y coadyuvantes en el discurso de los participantes, así como entender elementos singulares del recorrido de los psicólogos que se encuentran en el campo educativo (Díaz-Barriga, 1995).

Para realizar esta acción, se aplica la entrevista a profundidad a un grupo de 5 docentes y que previamente a la entrevista han contestado el CTIP. Las entrevistas fueron por videollamada, se realizaron las sesiones en vivo y también fueron grabadas, con una duración de una hora cada entrevista, y se tienen los registros en archivo digital, disponibles para consulta.

Cuando se la considera a la entrevista como una herramienta dentro de un continuo, se le pueden asignar atributos que sus miembros tomados separadamente no poseen ya que, en nuestro caso, tienen un interés manifiesto, son educadoras y forman a personas en el campo de la psicología, testimoniando problemáticas que desde la individualidad y soledad de cada psicólogo/educador no son reflexionadas como un ejercicio sistemático (Carroll, 2007).

En la entrevista semiestructurada se retoma, adapta y aplica el instrumento de investigación denominado *Formato de entrevista de preguntas abiertas para los docentes sujetos de estudio* (Figuroa, 2008) ubicado como Anexo 2, con adaptaciones para la población mexicana y al grupo de participantes.

De la entrevista semiestructurada aplicada podemos retomar los siguientes resultados, buscando generar un contexto explicativo sobre la educación y la docencia analizada. También uno de los resultados es que se da cuenta de la acción del que esto escribe en primer lugar de los resultados. Se parte de una sección introductoria a la entrevista:

Nombre del Entrevistado. Se omiten los nombres completos para proteger la identidad de las y los participantes, considerando sólo sus iniciales: (BGC), (TSHR), (NVT), (VMEC), (LMC),

(ISMR). La mayoría de las participantes son mujeres (4) y 2 hombres. No se pregunta por el sexo con el que se identifica por privacidad ni se registran datos que sean personales.

Actividad profesional que actualmente realiza. Actualmente realizo actividades de educación y docencia dentro de la Asociación Mexicana de Psicología y Desarrollo Comunitario, capacitando a otros psicólogos y a personal médico en la Secretaría de Salud. Las participantes del trabajo terminal de grado son psicólogas de profesión, con dedicación parcial en la docencia. Hay variación en su dedicación profesional, ya que no tienen dedicación exclusiva a la docencia en su mayor cantidad de descarga de horas, sino que tienen otras actividades laborales, tales como las actividades propias de la psicología clínica o trabajan en la administración pública.

Años en el ejercicio de la profesión docente. Cuento con 17 años de docente. El tiempo dedicado a la docencia es relevante para entender ciertos resultados, ya que se supone que el tiempo da más experiencia y surte efectos positivos en general, tal como lo discutimos en la revisión teórica, resaltando que, entre menos años en el campo educativo y docente, las concepciones se acercan a estilos de enseñanza tradicionales, y a más años, la enseñanza tiende a pensarse de manera más democrática y constructivista, en la práctica y en la teoría en general.

En cuanto a los años de experiencia docente se indica que tres participantes cuentan con 6 años (TSHR), (NVT), (VMEC), uno cuenta con 32 años de experiencia (LMC), y otra con 12 años (ISMR). Como puede observarse más adelante y como se menciona en la revisión teórica, el número de años ejerciendo la docencia sí importa para poder explicar algunos fenómenos docentes, por lo que aquí si aplica el dicho de que la práctica hace al maestro.

La primera parte de la entrevista semiestructurada a profundidad aborda los principios rectores de la formación del docente participante, donde se aborda su concepción en general de la educación.

Concepción de la misión y visión sobre la educación: Considero que la misión de la educación es modificar los efectos pulsionales con que vivimos las personas, buscando generar actividades de racionalización de los actos y evitar sucesos indeseables. Como puede observarse, la concepción de la misión de la educación que se tiene es tradicional, idealista y con elementos donde las buenas intenciones son muchas, pero no existe una formación teórica en profesorado robusta. Aquí es importante saber que existe un concepto general de la educación, cuando la situamos en la escuela, pero también existe el concepto (general también) cuando nos referimos a otros contextos (familia, grupos de pertenencia, comunidad, sociedad). Para las participantes su visión es tener una formación más consistente en “formas de aprendizaje no violentas, apertura docente”. La misión

de las psicólogas es “brindar acompañamiento a los alumnos y que absorban el contenido” (TSHR), “abrir capacidad de saber más y sembrar la semilla del conocimiento” (NVT), “ampliar las capacidades de las personas, interactuar con su entorno y modificarlo, de alguna manera” (VMEC), “que el alumno se lleve el aprendizaje, que le funcionen las cosas y adapten las cosas a sus necesidades” (LMC), “enseñar desde la experiencia” (ISMR). Como puede observarse, algunos adjetivos utilizados muestran el concepto de educación con el que se opera, tales como brindar, abrir, ampliar, sobre todo en docentes con menos experiencia: enseñar desde la experiencia es un acto docente que concibe a la educación como un ejercicio de libertad, acotado a la persona, pero con un sentido de autonomía, sobre todo en la pronunciación y definición del participante, experimentado profesor.

Concepción del modelo curricular en términos didácticos: Entendiendo la didáctica como los procesos y estrategias de enseñanza para facilitar el aprendizaje. El modelo curricular la concibo de acuerdo a las demandas actuales sobre educación, donde las habilidades tecnológicas son necesarias y es urgente aplicarlas por la pandemia, así como la construcción del conocimiento con base en competencias. Las participantes consideran que piensan el modelo curricular con base en la “tecnología, preguntas sobre su interés, evalúan por proyectos” (TSHR), “basado en competencias” (NVT), “constructivista y humanista” (VMEC), (ISMR), “que construyan su conocimiento” (LMC). El conocimiento pedagógico es pobre, ya que no conocen que es lo que se le pregunta a la mayoría de las psicólogas participantes, refiriendo de primera mano lo que en términos generales se orienta en la formación profesional de los psicólogos en sus facultades. Solo el psicólogo más experimentado conoce del tema, al recibir de manera cotidiana formación docente en la institución donde trabaja.

Dogmatismos en educación: Considero que en educación existe una tradición dogmática muy marcada, probablemente por su propia naturaleza de apropiación del conocimiento. Para la RAE (2022) el dogmatismo se conceptualiza como la presunción de quienes quieren que su doctrina o sus aseveraciones sean tenidas por verdades inconcusas, conjunto de las proposiciones que se tienen por principios innegables en una ciencia, conjunto de todo lo que es dogmático en religión, concepción filosófica opuesta al escepticismo, la cual considera la razón humana capaz del conocimiento de verdades absolutas. Como puede entenderse por el análisis del discurso de las participantes, el dogmatismo en educación se entiende en su sentido negativo, donde la repetición estéril, acatar órdenes de manera acrítica y generar procesos educativos lineales abonan al desinterés de los estudiantes. Para las participantes caer en dogmatismos en el campo educativo

significa “recorrer a prácticas que repetimos en lo tradicional, memorizar en vez de buscar una utilidad” (TSHR), “caer en un sesgo, limitar tus posibilidades” (NVT), “sí hay dogmatismos, interfieren en la institución, tienen determinada visión y política para abordar aprendizajes y para permitir ejercicios en el proceso de enseñanza y aprendizaje, hay posturas cuando no hay crítica. La Educación es un medio de control y de poder de lo que se debe de conocer y lo que no” (VMEC), “en México, a lo que te indiquen, no a lo que se necesite” (LMC), “caer en un sistema de enseñanza cuando hay varias formas, experiencia, saber hacer, adaptaciones” (ISMR). De lo que se dice, se puede leer que el dogmatismo en psicología suele llevar a que muchos psicólogos sigan las palabras de sus maestros de manera ciega, sin verificar la información y los datos que se les dan, sin una investigación que les permita ser autónomos en su práctica profesional, de manera crítica y apegada a las realidades que vivimos.

Modelo pedagógico en relación con las escuelas y paradigmas educativos: el modelo pedagógico en México que se encuentra íntimamente ligado a la cultura estadounidense, no hemos podido retomar lo mejor de otras prácticas educativas y paradigmas de otras culturas, con objetivos que no sean de producción para el consumo. La construcción del conocimiento es una constante en los participantes, donde conciben a la educación como un proceso donde se aprende con lo que ya se sabe y se busca generar nuevos conocimientos con un andamiaje aplicado a la resolución de problemas cercanos a los estudiantes. Las participantes proponen sus modelos considerando a la “educación respetuosa. Educación por asociación y aprendizaje significativo” (TSHR), “Abierta a nuevas opciones tecnológicas y prácticas. Que los alumnos participen activamente” (NVT), “Constructivismo” (LMC), “Dejar que los alumnos construyan el conocimiento, que allí surjan los conocimientos, casi siempre se quedan con nada” (VMEC), “Que se acerquen a la realidad que se vive, con la política, social, humana, con conciencia de esto. Reconocer el contexto porque los hacen más conscientes” (ISMR). La concepción abierta de los psicólogos les permite generar procesos de apertura educativa, con opciones de mejorar pedagógica para ellos y sus alumnos.

El perfil ideal del docente: Considero que el perfil ideal del docente es alguien que su deseo consciente e inconsciente sea enseñar, que tenga habilidades socioemocionales de autorregulación y que sea tenaz, insistente y le apasione la investigación. Para los participantes el profesor ideal incluye “disposición y apertura por aprender, habilidad para empatizar con sus alumnos” (TSHR), “Ser un facilitador del conocimiento” (NVT), “Depende del área de conocimiento, la persona tiene que estar preparada a nivel general y con especialidad en esa área, conocimiento a la didáctica de la psicología. Se debe de considerar una didáctica especial para las ciencias naturales y otra para

las sociales” (VMEC), “Humanista, va a entender, captar y construir. Que entienda la situación, que sepa cómo viene de casa el estudiante, que construya la idea para arrancar el conocimiento” (LMC), “Que tenga experiencia en su profesión, que esté consciente de su contexto y conocer las teorías y técnica y saber transmitir lo que tiene. Enseñarse a enseñar.” Los participantes consideran que el psicólogo que enseña psicología tiene que tener una formación específica en docencia de la psicología o del área donde se facilitan las clases, “ya que sin ello se pierden elementos técnicos y del conocimiento específico que se requieren contar para darle sentido y estructura” (ISMR). El profesor ideal para los psicólogos participantes es abierto, conocedor de su comunidad y comprometido con el cambio social, inmerso en la complejidad cultural para resolver problemas de conocimiento cotidianos.

Las políticas como figura de autoridad en educación de los participantes, que incluyen su concepto de autoridad, así como sus metas educativas y en el aula: Considero que la pregunta sobre la autoridad les causa escozor a los participantes, ya que en psicología se tiene cierto dogmatismo para cuestionar a la autoridad al grado de mostrar repulsión, pero pocas veces se estudia el concepto, sus alcances y limitaciones, por lo que contestan con ciertas precauciones y con dudas sobre el sentido de su concepto de autoridad. En el análisis discursivo que generan no incluyen los distintos tipos de autoridad que se pueden presentar de manera práctica en la educación, solo características generales de la autoridad. De acuerdo a los comentarios de los participantes, incluye “considerar las reglas, acatar a la institución. En el salón es hacer reglas flexibles a las necesidades de los estudiantes, con consecuencias claras por no cumplirlas” (TSHR), “Estatus que te da tu conocimiento y capacidad sobre el tema, se ejerce por el mayor bien de los alumnos” (NVT), “En la institución hay una organización, en el aula el profesor tiene una figura para regular el desarrollo de la dinámica del grupo y del proceso de enseñanza. Algunos estilos más democráticos se aplican, autoritarios y otros más permisivos, de acuerdo con la situación” (VMEC), “Marcar una línea a seguir, no existe alguien que nos pueda guiar y decir a donde seguir” (LMC), “Quien va a representar una modalidad de comportamiento, dirige la forma como van a relacionarse en el salón de clase, no autoritario, sino considerando las reglas” (ISMR). En general se asume el tema de la autoridad de manera lineal y tradicional, sin considerar variaciones, lo que genera que el concepto de autoridad se vuelva circular y por lo tanto centrada en el profesor.

Las normas que le rigen en su quehacer docente: Como puede apreciarse, los elementos psicológicos se encuentran muy claros en su sentido de la formación docente, ya que los psicólogos, a comparación de otros profesionales, promueven de manera general elementos

normativos como los valores morales o vinculantes, mientras que en carreras de la ingeniería posiblemente se abocan a promover elementos técnicos o instrumentales. Considero que las normas son fundamentales para el trabajo docente, sin embargo, a muchos docentes les cuesta trabajo establecer criterios normativos para su implementación. Para los participantes son “considerar el examen como castigo” (TSHR), “Tener una coherencia, ética, constante preparación, innovar” (NVT), “Preparación de los objetivos, claridad en lo que se debe de transmitir y el ejercicio de una combinación de que esos conocimientos lleguen a los estudiantes, el respeto y la escucha, postura crítica ante lo que se estudia” (VMEC), “Enfoque en valores, autoestima, humildad, honestidad, ser sinceros” (LMC), “Consciente de la situación de los alumnos para aprender, situación emocional o de violencia, te pierde el sentido. Desde de su contexto, ver cómo puedo hacer que aprendan, las competencias sobre la materia” (ISMR). Las normas que le rigen a los profesores participantes son heterogéneas, algunas como máximas morales (respeto, humildad, honestidad) hasta conscientes de sus problemas familiares y sociales, tales como las violencias.

Tipo de poder que ejerce en el aula (persuasivo, hegemónico, control): El tema del poder es polémico en la comunidad psicológica mexicana, muchas veces ligado a corrupción o a promesas incumplidas. Cuando se pregunta a los participantes sobre el poder, manifiestan cierta desazón, sobre todo porque tienen una noción de la política en su sentido negativo y no constructivo. Consideran que aplican un proceso de poder persuasivo, que coincide con su práctica educativa evaluada en los videos analizados de su trabajo docente. Refieren ejercer el tipo de poder “persuasivo, razonando porque, empujo al razonamiento” (TSHR), “El que se ocupe de acuerdo con el momento y al programa, liberal, autocrático, directivo” (NVT), “Porque escucho no solo propongo, veo sus intereses y propuestas respecto al desarrollo de la dinámica de la clase, interacción, desarrollo de los conocimientos” (VMEC), “Llevarlo, guiarlo para que salga solo” (LMC), “Conscientes de que su comportamiento no es el correcto. De control depende con el contexto porque es examen, por ejemplo” (ISMR). El poder que se ejerce en el aula es tradicional, considerando que los procesos creativos no se asumen en el tema del uso del poder, y no aparece este último como una figura donde se puedan visualizar procesos de abusos o control como un ejercicio del poder, como un acto discursivo por aprender en el aula.

Estrategias didácticas que emplea en el aula de clase que forman parte de los principios rectores de su formación docente: Llama la atención que las estrategias didácticas no son obtenidas por formación docente sino por adaptaciones, por ejemplo, de prácticas clínicas de la psicología.

Se puede observar cómo se repiten las formas de enseñanza docente de sus profesores, ahora aplicadas a sus alumnos. Los participantes consideran que sus estrategias se fundamentan en las razones siguientes: “Adquiridos con la práctica clínica, efectos del docente desde la psicología. Crianza respetuosa aplicada a la educación” (TSHR), “Yo fui de las de antes, el maestro tenía la autoridad y el conocimiento. Ahora nos abrimos al conocimiento” (NVT), “Interacción con el conocimiento, practicarlo, ponerlo en práctica, el aprendizaje significativo, que haya una asociación de los temas con lo que es conocido al estudiante y pueda involucrarse, cuestionar algunos conocimientos para aplicar” (VMEC), “Me gusta trabajar por lluvia de ideas, se lleva el conocimiento, que propongan y no que les imponga. Antes seguía las normas, 10 años para acá funciona mejor, dar la idea y de allí surja la información” (LMC), “Enseñanza de situaciones problema o estudio de casos, aprendizaje colaborativo, depende de la materia. Integración de grupos, foros de diálogo” (ISMR). La didáctica aparece como un pivote para regresar a prácticas educativas tradicionales como el profesor centro del conocimiento, o los alumnos como creadores del saber. El tema es que las estrategias didácticas no aparecen discursivamente como un elemento fundamental en la práctica docente.

Paradigma de aprendizaje que predomina en su labor educativa (conductismo, cognoscitivismo, humanismo, sociocultural): El enfoque se valora a partir de sus deseos como docentes, como les gustaría ser como docentes de manera ideal, no tanto de evaluaciones docentes sobre su verdadera forma de enseñar. Las participantes mencionan que es el humanismo y conductismo, “trabajo con personas y formamos profesionistas con ética” (TSHR), “Constructivismo: el estudiante no es un receptor, es un agente activo a la par del docente para poder interactuar con los conocimientos, es importante la interacción y la escucha” (NVT), “Sociocultural. Valoro la situación de los alumnos y enseñarles desde allí” (VMEC), (LMC), (ISMR). El constructivismo es la teoría que manifiestan mayormente, sin embargo y de manera velada aparecen procesos conductistas y humanistas en la práctica docente de los psicólogos.

Práctica pedagógica en la tarea diaria de ser docente dentro de su área de conocimiento: los participantes consideran que “Es un reto, diferente cada día, grupo calmado o acelerado, adaptarse a pesar de la planeación, hacerla flexible por el estado de los jóvenes” (TSHR), “Teórica y práctica” (NVT), “cabe en el constructivismo, es un ejercicio de acercarse a la información sobre un tema y poder interactuar si es posible reflexionar y ampliar los conocimientos, integrarlos con otros campos de conocimiento, dar integridad a los estudiantes, como transversalidad” (VMEC), “Depende del estado de ánimo de todos, por la pandemia viene complicado el retorno, que entre a

pensar. A los más flojos les costó adaptarse” (LMC), “Dudo, con evaluación docente se planea. Cada año nos dan un curso de estrategias didácticas, si tengo bases, pero no las aplico, me falla. Las clases en línea fue difícil para mí, en híbrido también difícil. Problema con la planeación de la clase” (ISMR). Las prácticas pedagógicas que pueden observarse en el discurso manifiesto nos hablan de una falta de formación docente marcada, donde se reduce a procesos constructivistas y en un extremo autoritarios, dejando toda la responsabilidad del aprendizaje al estudiante y sin hacerse cargo del acto pedagógico en la parte que le corresponde como profesor.

Creencias en cómo ha sido su formación docente, en función de lo que ésta ha aportado a su práctica pedagógica: realizando una reflexión sobre mi propia práctica docente, considero que siempre ha tenido un cúmulo de creencias sobre los alumnos, sobre otros colegas y sobre la institución, de manera explícita e implícita, inconsciente y permeando todas las acciones educativas. Es interesante observar cómo las ideas sobre la educación se gestan en el seno familiar, otras en escuelas especializadas en temas de educación, algunas otras con cursos especializados de docencia. Las creencias no siempre tienen una impronta negativa, aunque casi siempre se ha pensado así. Los participantes refieren que sus creencias tienen como antecedentes el venir de “familia de docentes, prácticas tradicionales, observación de familiares” (TSHR), “Aprendiendo nuevas habilidades, con oportunidades de capacitación en las instituciones (UTA, UP)” (NVT), “Psicóloga Educativa, con cursos en procesos de enseñanza aprendizaje y de la práctica docente” (VMEC), “Siempre creativo, echado la mano lo que estudié, la preparación continua” (LMC), “Si, los cursos pedagógicos que nos otorgan me han permitido tener control del grupo y manejo de los temas, establecer objetivos, aprendizajes.” Como puede observarse, la herencia familiar y las experiencias en su formación educativa marcan una pauta para ser los docentes que son, a partir de la imitación de otros que le antecedieron en estilos y experiencias.

En la segunda parte de la entrevista semiestructurada a profundidad abordamos las teorías implícitas en la práctica pedagógica, considerando elementos adyacentes en la construcción de la teoría implícita, tales como la posición epistemológica del participante dentro de su práctica educativa.

Corrientes filosóficas que predominan en su práctica pedagógica (positivismo, idealismo, estructuralismo, materialismo dialéctico): Como puede colegirse, el positivismo es predominante en la práctica profesional mía y de mis colegas, aunque en otro contexto desde su formación psicológica critican al positivismo como un elemento donde se busca estandarizar o cuantificar elementos subjetivos de la vida humana en la educación y la docencia. Los participantes responden

que el positivismo es predominante “por contenidos e idealismo por tus ideas personales” (TSHR), “idealista por personalidad, buscar el mayor bien” (NVT), “rechazo lo que dicen, voy por la observación” (VMEC), “lo que enseño debe de tener un trasfondo positivo para los alumnos” (LMC). El idealismo es un proceso filosófico muy extendido en el contenido discursivo de los participantes, algo que reconocen como parte de su forma de ser profesores.

Enfoque que predomina en su práctica pedagógica (ontológico, axiológico, epistemológico o teleológico): Considero que mi práctica docente es epistemológica. Al realizar la pregunta a los participantes no entendían los términos expuestos, por lo que se les dio una explicación de qué significan. En las psicólogas predomina su opinión de que trabajan a partir del enfoque ontológico y axiológico.

La tercera parte de la entrevista es el centro del trabajo terminal de grado, y se encuentra al preguntar sobre las teorías implícitas y sus estilos docentes:

Cuál considera el participante que es su teoría implícita: teoría dependiente (teoría tradicional), teoría productiva (teoría técnica), teoría expresiva (teoría activa), teoría interpretativa (teoría constructiva), teoría emancipatoria (teoría crítica):

Considero que mi estilo es dependiente y tradicional, sin embargo, en el resultado del cuestionario de teorías implícitas del profesorado mi teoría predominante es expresiva. Pienso que la disparidad del resultado es por la misma formación docente, donde no he tenido la oportunidad de estudiar un profesorado de psicología como los que se ofertan en Argentina, donde existe una fuerte tendencia profesionalizante para la docencia. También, considero que la propia experiencia docente me ha llevado a pensar en que la experiencia basta, en lo que he errado, y no he tenido el tiempo, el dinero ni el interés en formarme de manera profesional hasta esta maestría, motivado en que no era mi actividad exclusiva ni de donde he obtenido mayores ingresos. Otro elemento que considero ha afectado de manera positiva el mejorar de lo tradicional a lo expresivo en mi estilo de enseñanza, es por la experiencia docente que he adquirido por las horas frente al grupo y por la capacitación docente en los espacios universitarios donde he trabajado, especialmente en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. El que exista coincidencia puede ser un indicador que habla de procesos conscientes y realistas de ejercer un estilo del profesorado. Las participantes consideran lo siguiente: (TSHR) que es expresiva y coincide con el cuestionario sobre teorías implícitas del profesorado que contestó de manera anterior. (NVT) manifiesta tener una teoría implícita expresiva. Coincide en el cuestionario de teorías implícitas con la teoría expresiva. (VMEC) menciona tener una teoría implícita

interpretativa, pero en el cuestionario aparece como expresiva. (LMC) menciona tener una teoría implícita interpretativa, mientras en el cuestionario de teorías implícitas es expresiva. (ISMR) manifiesta tener una teoría implícita expresiva, “sino lo siento no es así”, y coincide con su resultado del cuestionario de teorías implícitas.

Estereotipos, prejuicios e ideas preconcebidas sobre su posición como enseñante: Considero que los estereotipos, prejuicios e ideas preconcebidas como enseñante los he tenido varios en tiempo y forma, y me parece que no debería de ser motivo de pena o culpa, sino una brújula para orientar el propio conocimiento sobre los temas educativos que nos convocan. Los participantes contestaron negando en un principio, pensando y diciendo que “es un servicio por el cual están pagando. Capacidad de dar un servicio de calidad. La educación va cambiando, antes el aprendizaje era por un maestro que se paraba y tenía que aprender, yo ocupaba prácticas” (TSHR), “Depende de la formación y de la simpatía y afiliación a modelos teóricos, se aborda desde lo que te gusta y facilita y como estas formado, produce un sesgo” (NVT), “Crece con cosas, cambiar cosas en educación, una autoridad “autoritarios”, directivos que a la educación le falta” (VMEC), “La gente tiende a ser muy religiosa, que suelen ser muy cerrados en ciertos temas. No hablar de sexo. Limitarme por groserías” (LMC), (ISMR). Los prejuicios pueden ser positivos o negativos, identificando mayormente los negativos desde los participantes, al considerar procesos autoritarios en el campo educativo, con pensamientos cerrados y limitados.

La cuarta parte de la entrevista es sobre los componentes didácticos, que es la forma discursiva donde se ponen en acto las teorías implícitas del profesorado.

Estrategias didácticas (métodos, técnicas, recursos y actividades): considero que la formación docente de los psicólogos en temas didácticos es fuerte, de hecho, es probablemente el área educativa donde se forman de manera más consistente, sobre todo por la tradición donde a la psicología se le pide hacer las clases “didácticas”, dinámicas dicen los estudiantes (sinónimo de divertidas, no aburridas). Las estrategias que utilizan los participantes en su práctica pedagógica son “juegos, videos, explicaciones estructuradas, películas, libro por obligación. No tiene ejercicios el libro, es una molestia tener que terminarlo” (TSHR), “Planeación de la asignatura, explicar, dinámica, haciendo dinámicas sobre el tema, desarrollar habilidades, evaluación (observación docente y de alumnos)” (NVT), “Tener un acercamiento con los estudiantes, para conocer sus conceptos. Clarificar sus ideas y conceptos, aprovechar y avanzar y complementar. Hacer un ejercicio o algo practico para hacer de manera explicativa y ponerlo en un caso práctico e indirecto y llevarlo vivencial, finalmente integrar y sacar una conclusión, para verificar el

resultado que se tuvo” (VMEC), “Tareas y trabajo que implica no. Llevar herramientas para trabajar en aulas no dejar tareas, que construyan allí” (LMC), “Contenido, contexto a una realidad. Lluvia de ideas, línea de tiempo, revisión de un caso, resolución de casos, propuesta o proyecto de un aspecto” (ISMR). La planeación didáctica es una de las actividades que los participantes dominan mejor, considerando que son temas que se les piden de manera más cotidiana en su práctica docente.

Estrategias didácticas para afrontar situaciones profesionales de riesgo (tales como el estrés, agotamiento, depresiones, rutinización): En mi propia práctica docente no había considerado las situaciones de riesgo de manera explícita, hasta la reflexión que hice al cursar esta maestría y hacer este trabajo terminal de grado, promoviendo las habilidades socioemocionales en mi persona y con los demás. Los profesionales participantes mencionan que promueven “Juegos, salir de la rutina, actividades que no se esperen. No conozco habilidades socioemocionales” (TSHR), “Con alumnos nos tomamos un tiempo para platicar con ellos. Se consideran las necesidades de los estudiantes, con características particulares. Problemas de tomas de decisiones, con acompañamiento constante del alumno, enriquecedor para el docente, apoyando” (NVT), “Busco equilibrio entre lo laboral y la familia, por lo que afectaciones físicas me hicieron dejarlo, problemas de gastritis, presión, irritabilidad, vacaciones sin querer hacer nada, afectaciones en la familia, desagradable por el ambiente laboral. Problemas de acoso de la jefa contra mí como mujer, difícil para mí” (VMEC), “Departamento con rotación de personal” (LMC), “Estrategias lúdicas, integración con el conocimiento, no solo desfogue sino también por otros efectos. Meditación, respiración consciente, mindfulness para la educación. Recursos artísticos” “Alumnos 3 o 4 que puedan contaminar y paran todo, juegos con ellos, relajación, que los saque de eso para continuar.” “Me doy cuenta, y platico con ellos y les digo que se pueden retirar. Generalizado en el salón nunca lo he hecho. En pandemia hice que contaran más como se sienten y cómo actúan. Les digo que necesitan hablar, que tengan espacio. Como psicóloga les ayudo” (ISMR). La formación profesional del psicólogo les permite contar con una variedad de herramientas para afrontar situaciones tales como el estrés, la canalización de las violencias y las referencias a espacios especializados, lo que es una ventaja a comparación de otras profesiones, donde prefieren esconder temas que se les hacen complicados, tales como el acoso o el sexo.

Métodos, técnicas, recursos y actividades didácticas empleadas en el aula de clase son eficaz y eficiente para afrontar el proceso de enseñanza: los métodos que casi siempre he utilizado son de reflexión y análisis de casos. Los participantes mencionan que “son insuficientes. Sin suficiente

preparación como docente. HSE y técnicas de aprendizaje desde la neurociencia” (TSHR), “alumnos me comentan que les sirven, con materias de habilidades gerenciales, para aplicar. Liderazgo, saber su estilo de liderazgo les ayuda para el área laboral” (NVT), “si en su mayoría, porque dan resultados, permite un ritmo en los distintos tiempos de la clase, da variedad, los estudiantes pueden tener atención e interés. Ayuda a incluir” (VMEC), “si, hay alumnos que dicen que se acuerdan por eso, por lo menos se le quedo alguna idea” (LMC), “desde la realidad, en tal empresa se puede aplicar la teoría, casos y proyectos para aplicar” (ISMR). De manera implícita se toma a las técnicas como un proceso que permite llevar al estudiante al conocimiento, lo que es parte de un proceso de construcción de realidades y creación de nuevas perspectivas sobre la vida.

Criterios de selección para utilizar las estrategias didácticas que considera necesaria en el aula de clase: De la información recabada se puede colegir que para mí la práctica docente es fundamental para la preparación y aplicación de las estrategias didácticas, por lo que conocer al grupo es importante. Los participantes mencionan la “Observación del grupo” (TSHR), “con la dirección se seleccionan los objetivos e instrumentos” (NVT), “conocimiento del grupo. Estilo de aprendizaje. Ambiente del grupo. Su integración” (VMEC), “de lo que vaya surgiendo, preparo temas, pero voy a lo que surja, nunca llevo una estrategia definida”, (LMC) “desde el tema, que contenido para saber qué estrategia utilizar. No conoces como son los alumnos al comenzar clase, por lo que la práctica es importante” (ISMR). Los docentes psicólogos se basan en la observación y la experiencia para preparar la información y la clase, no considerando la formación docente teórica como una posibilidad fuerte para la preparación estratégica de clase.

Rasgos característicos de los sujetos de la educación (alumnos, colegas de su área de conocimiento, jefe de área o departamento): considero que los alumnos son dependientes de las prácticas docentes, con ánimo de aprender. Los colegas tienen a mi forma de ver deficiencias en temas didáctico-pedagógicos, siendo los jefes personas asignadas por política, no siempre por capacidades. Los participantes mencionan que tienen “alumnos, empáticos, nobles, accesibles. Compañeros: autoritarios, difíciles de tratar, algunos accesibles. Jefes: estrictos, flexibles, justos” (TSHR), “jóvenes que son con ciertas necesidades al ser foráneos, perfil humano de mucha calidad, les cuesta la educación por progresar. Con sacrificios familiares al ser casados algunos” (NVT), “algunos alineados con el estilo de enseñanza, algunos otros opuesto. Colegas: interés sobre los temas de la enseñanza que se da, la curiosidad y la experiencia. Un interés a las estrategias de las técnicas de lo que se quiere aplicar” (VMEC), “psicólogos, muy por la línea marcada por la educación, que cansan, van a lo fácil, a lo que ya está. Alumnos piden repetir por la parte dinámica,

se salen de los estereotipos cuadrados. Los jefes llegan a un puesto y se les mueve el ladrillo, no saben dirigir, quieren controlar” (LMC) “Alumnos: Aprenden con la práctica, no les gusta leer. Las generaciones van avanzando y analizan teoría, abiertos al aprendizaje. Colegas: sus clases son raras, les ponen videos, los alumnos dicen que son estrictos con el contenido, hacen pesada la información, se angustian por la forma de ser de los maestros, poco conscientes de los alumnos. Directores: que no ocupan de psicología, que son conscientes como administradores, pero poco conscientes no tienen crecimiento por calificación en vez de su vida como personas. Sus papas querían que estudiaran eso” (ISMR). La posición simbólica del alumno se encuentra romantizada y generalmente pensada como en desventaja con la autoridad del maestro.

La visión socioeducativa es la última parte de la entrevista semiestructurada a profundidad. Se puede observar la aplicación en contexto de la formación de los psicólogos, sus problemas adyacentes y las propuestas de mejora de la educación y la docencia de los psicólogos en el contexto contemporáneo.

Percepción sobre la Educación Superior de Psicólogos en México: pienso que es una educación centrada en la producción para el consumo, en vez de formar estudiosos del saber mismo y productores de saber. “Desactualizada, tanto en lo clínico como educadora, la formación esta desactualizada, memorizada, hace muchos años que no se menciona en la facultad. Los contenidos son lo mismo que ven todos y siempre desactualizado. La intención de la escuela era que no reprobara nadie” (TSHR), “Tenemos que estar más preparados a nivel teórico y personal, pasamos por etapas y tenemos problemas, hace falta coherencia entre la persona y la profesión. Habilidades de trabajar en equipo” (NVT), “En general es buena, existen distintos enfoques y escuelas de la psicología, las abordan diferido” (VMEC), “Falta un buen, falta más cosas, los maestros más preparados abiertos, nuevas estrategias, nuevas teorías, se quedan en la parte fácil, nos quedamos en lo mismo, lo que ya tenemos establecido” (LMC), “Hay una manera de enseñarte para docente no para profesionalización. Sin base para ser docentes, no se sabe de la práctica psicológica ni siquiera han ido a terapia. Tiene poca práctica, cuando su experiencia es nula y no tienen atención psicológica” (ISMR). Del análisis discursivo puede entenderse como la concepción de la formación de psicólogos en México es pragmática, industrializada, capitalista, con carencias pedagógicas, donde falta la profesionalización y el conocimiento del contexto donde se va a operar lo abstracto de la teoría.

Educación Superior para Psicólogos en México y las necesidades socioeducativas del contexto social actual, siglo XXI: la educación de los psicólogos actuales es deficiente a mi forma de ver,

con un nivel carente de lecturas científicas y literarias escaso, no tienen elementos para resolver problemas de manera integral. “No por completo, tiene cosas útiles pero la formación en la UMSNH era deficiente, algunos maestros buenos, algunos ni siquiera mencionado el contenido importante” (TSHR), “Estamos aprendiendo, diferentes aprendizajes por la tecnología” (NVT), “Faltan actualizaciones, posterior a la formación inicial del psicólogo, se tiene que complementar a nivel práctico. Hay huecos y deficiencias” (VMEC), “No, porque hace falta la partecita que los psicólogos debemos de tener de interactuar de manera práctica y simple, buscan controlar y los psicólogos piensan que tienen toda la verdad” (LMC), “No, no se actualizan en nuevas corrientes psicológicas, nuevos procesos pedagógicos, para poder enseñar tienes que seguir en el ejercicio” (ISMR). Se pueden observar críticas directas al sistema dogmático de algunas universidades, donde hace falta el desarrollo de la investigación en el país y con mejores oportunidades laborales fomentadas desde los mismos psicólogos.

Estrategias didácticas que deben implementarse en el aula de Educación Superior para psicólogos que genere un aprendizaje que trascienda y esté acorde a las exigencias del contexto social actual: considero que es necesario una alianza entre la academia y la sociedad civil para buscar resolver los grandes temas nacionales, con el cumplimiento obligatorio del gobierno de sus responsabilidades. “Depende del contenido, por la función y objetivo, no se puede dar para todos, sino por área de la psicología. Estrategias interactivas, que propicien un intercambio con el contenido” (TSHR), “No teníamos administración de recursos, contabilidad, cosas prácticas para el trabajo, trabajo en equipo, publicidad y mercadotecnia” (NVT), “Hay un marco teórico una política donde se forman, hace falta ver cosas locales y estudiar quienes han abordado estos aspectos. Toda la teoría predominante europea, individualista, y se requiere estudiar lo social” (VMEC), “Que trabajen en la práctica, que sean cercanos a la problemática y el contexto, que los alumnos crezcan, conozcan y lo vivan, y encuentren herramientas para apoyar a las personas para que se les facilite más su trabajo y profesión” (LMC), “Que tengan una base pedagógica, que es lo primordial, conocimiento y experiencia sobre su experiencia y actualización constante” (ISMR). Del discurso de los participantes podemos observar diversas carencias que los psicólogos tenemos en el país, desde la formación contextual hasta la urgente salida del individualismo moderno, donde se reconozcan valores vinculantes y la investigación científica sea una posibilidad práctica y real para su ejercicio profesional.

9.3 Observación a clase

La observación es un instrumento que se relaciona directamente con los elementos significantes de las clases y permite el estudio del discurso de la persona que se está observando. Consiste en la descripción de los elementos que se hacen presentes durante la práctica docente de los psicólogos que enseñan psicología.

La observación se entiende muchas veces, y de manera sesgada, en lo que se ve, pero no se generan procesos de entendimiento de lo que se escucha. La observación es un ejercicio consciente e intencionado donde la atención profesional permite que el entrevistador realice inferencias sobre los elementos significantes dados en el acto investigativo.

Para la observación de clase, se aplica la observación de grabaciones de clases virtuales ya realizadas, y para lograr tal fin se incluye el diseño de una pauta de observación para realizar las observaciones de una clase (anexo 3).

Como técnica de recogida de información se estudian acciones similares en video que se aplicaron con éxito, considerando la pauta de observación que aplicamos como una acción que permite entregar a los maestros el conocimiento de dimensiones relevantes para el logro de aprendizajes de calidad, posibilitando que ellos mismos se autoevalúen y logren visualizar aspectos que pudieran desarrollar y/o mejorar en sus prácticas pedagógicas.

De las clases observadas se obtiene que existe un estilo particular la enseñanza de la psicología, distinto a cómo se enseña en otras áreas de conocimiento, tales como en ingeniería o en medicina, donde se requiere manipular objetos tridimensionales. En psicología en cambio el uso bidimensional de la palabra y el lenguaje es importante, sin desconocer el poder de lo imaginario para la creación pedagógica.

En las clases virtuales lo que se observa es que, ante la pandemia de Covid-19 nuestra preparación en temas tecnológicos y digitales estaba lejos de lo que se requería para ese momento, considerando lo costoso, las técnicas didácticas y en general la forma de comunicación que nos exige la virtualidad.

Los estilos de enseñanza pueden observarse claramente con las propuestas didácticas que se presentan durante la virtualidad, sobre todo por la posibilidad de dar clase de manera tradicional o de buscar la forma de que se expresen los alumnos, fomentando actitudes y pensamientos críticos, o generando clases calculadas al grado de volver a las técnicas antiguas, donde el

pensamiento del profesor es para transmitir conocimientos y el alumno es recipiendario de un saber del que es ajeno pero es un iniciado.

De la observación de la clase concluyo que mi estilo de enseñanza es expresivo, por el resultado obtenido en el cuestionario de teorías implícitas, y siguiendo a Marrero (1993), mi propio resultado tiene que ver con elementos de la enseñanza donde busco generar y donde la búsqueda de la creatividad es una constante, con elementos de comunicación marcados como muletillas (“este”, “mmm”, entre otros), un fuerte compromiso con los alumnos y otros colegas. Según lo que revisamos, en la teoría expresiva (activa) la actividad constituye el núcleo fundamental y se encuentra basada en el alumno.

Las clases virtuales dan como resultado que no estábamos del todo preparados para atender a los alumnos ante la inminente llegada de COVID-19, y más aún ante la imperiosa necesidad de mejorar nuestras habilidades tecnológicas, que data de varios años atrás.

Se puede observar también cómo la política es un elemento que incide de manera implícita en las decisiones de los psicólogos que enseñan como docentes, limitando o persuadiendo sus posiciones teóricas sobre diversos temas, ante el miedo o temor de decir algo que pueda ser contrario a los intereses de las autoridades en turno, lo que hace que sea un elemento a considerar en los análisis sobre el acto educativo y docente.

Dentro del análisis del discurso que puedo aplicar en clases grabadas, es latente el tema político de los psicólogos, donde se encuentran generando contenidos de manera frecuente ligados a temas de decisiones y orientaciones, donde se espera que el otro haga algo que el psicólogo indica como algo necesario o parte de un deseo.

9.4 Análisis de caso (autoobservación)

El análisis de caso es un estudio detallado de un tema específico, en este caso con autoobservación de las acciones docentes y actos de pensamiento que se generan en la práctica docente. Los estudios de casos se utilizan habitualmente en la investigación social, educativa, clínica y empresarial.

En nuestro caso se realiza el análisis de caso con autoobservación del propio pensamiento didáctico como profesor, en tanto sujeto de la investigación, revisando las acciones del pensamiento didáctico aplicado en una clase de posgrado impartida de forma virtual.

Autoobservar la acción es la principal actividad del estudio de caso, considerando clases previamente grabas y realizando una descripción de los elementos que constituyen el sujeto de

estudio, entendido para nosotros como tema o asunto, con una reflexión sobre los elementos que hablan de la docencia aplicada y con relación a las teorías implícitas del profesorado predominantes.

La autoobservación es una metodología racional donde se busca pensar los elementos adyacentes a la práctica docente, considerando un sujeto (que es nuestro caso en tanto tema o asunto) y no una individualidad en su supuesto inalterable, indivisible o nihilista. De hecho, la autoobservación se acompaña de un análisis del contexto implícito, donde se supone la presencia de otro en tanto marco de referencia del acto del sujeto, que en este caso es quien esto escribe.

Las videograbaciones que se observan son de clases ya dadas, donde en mi función docente puedo observar las muletillas, el contenido y sabedor de la planeación de cada clase, dar cuenta de la teoría implícita predominante para analizar su contenido y formas de manifestación. Se trata de clases de posgrado para psicólogos y profesionales que tienen trabajo clínico y de defensa de los derechos humanos. La duración de las clases es de aproximadamente 6 horas de duración y se pueden lograr los elementos de observación y racionalización en tanto reflexión de la práctica docente.

El curso de posgrado en telepsicoterapia es el material que se toma como caso, y consiste en un curso virtual 100% que fue pensado para psicólogos como una oferta de formación profesional y de educación continua, considerando los problemas que se presentaron durante la pandemia de COVID-19 y generando acciones específicas de formación docente. Como puede observarse en la carta descriptiva del curso, que se encuentra como Anexo 4, mi participación fue en la parte clínica y de la clausura del curso, dando un resumen de los temas abordados.

Puedo observar que la presentación es solo verbal, por lo que incluir materiales de apoyo y visuales permiten mejorar la atención de los alumnos, sobre todo en entornos virtuales, donde muchas veces no sabemos que está haciendo el alumno aparte de escucharnos. En general suelo dar cursos concretos y con una duración corta, pensando en que el tiempo es fundamental para la práctica profesional, y en el análisis del discurso puedo entender que nunca repito una idea, que es algo que aprendí de las lecturas de Jacques Lacan, donde se busca que la repetición se distinga del pleonasma.

El tono de la voz es adecuado para la materia, con varios puntos por mejorar, tales como la preparación del tema como un elemento principal para tener mejores producciones de saber en el tema planteado.

Como una reflexión final puedo anotar que observar las videograbaciones permiten escucharse a uno mismo, generar un proceso de reflexión y pensar en los puntos que se dejan de lado, así como lo que se asume como un hecho, cuando se ha andado el camino docente en clase.

En este apartado deseo agradecer a los voluntarios de la ONU <https://app.unv.org/> que participan en la Asociación Mexicana de Psicología y Desarrollo Comunitario, por su apoyo en la evaluación de las clases grabadas, donde a los psicólogos nos prestan servicios de voluntariado profesional con alto nivel académico, con sus comentarios y recomendaciones como expertos en educación y temas de apoyo científico.

10.PROCESO DE LA ACCIÓN

Se utiliza el paradigma teórico cualitativo socioeducativo para desarrollar la presente investigación acción, asumiendo como principio que el acceso al conocimiento, de lo específicamente humano, se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo, y no solo de lo objetivo y lo individual.

Los cuatro fundamentos teóricos más relevantes de la investigación cualitativa que utilicé son, en orden de importancia para esta investigación:

1. el *interaccionismo simbólico*, donde los significados sociales crean cosas con palabras y sobre todo con la ideología impuesta a cada una de ellas, con identificaciones que las personas suponen en su contexto, sobre todo con el peso del significante en las relaciones humanas. Los significados son producciones sociales de saber, con interpretaciones inconscientes ligadas a procesos educativos y de formación cultural. Uno de los fundamentos principales del presente trabajo terminal de grado es la primacía del lenguaje y la palabra para el advenimiento de testimonios sobre el pensamiento didáctico del profesor.
2. la teoría de la *acción comunicativa*, que sucede siempre en el mundo de la vida (y no podía ser de otro modo, sin especular metafísicamente), y donde el mundo está constituido por la cultura, la sociedad y la personalidad. Elementos conscientes e inconscientes de la comunicación entre las personas hacen un acto de comunicación en el campo socioeducativo, y en nuestro caso vamos un poco más allá con el análisis del discurso propuesto en el presente trabajo, donde describimos sus alcances y límites; y
3. la *fenomenología*, que busca describir la experiencia sin profundizar en la causalidad. Los elementos para su análisis son la espacialidad, la corporeidad, la temporalidad y la comunalidad. En nuestro caso se trata del estudio de las experiencias para aprender de ellas, realizando un análisis del discurso como herramienta para su operación con un grupo determinado.
4. la *etnografía*, como otro pilar conceptual que nos brinda una visión de la realidad humana desde la cultura en el campo educativo, y que se refiere a la exploración de la naturaleza particular de los fenómenos socioeducativos, más que llevar a cabo pruebas de hipótesis acerca de ellos. Se trata de una investigación de un número pequeño de casos, a veces solo

un caso, pero en detalle, y considerando las realidades multiculturales, en la diversidad donde viven y conviven los psicólogos (Gurdián-Fernández, 2007).

El proceso de la acción tiene como enfoque a la sociocrítica en educación, buscando transformar los estilos de enseñanza de manera propositiva, positiva y para generar cambios con el foco en el desarrollo positivo comunitario, considerando los problemas económicos en la comunidad misma.

Se trata de describir la hegemonía o abusos que pueden llegar a producirse en el campo educativo, para buscar neutralizarlos y generar acciones educativas positivas para todos los participantes (Alvarado, 2008). Como pudo observarse, algunos de los abusos más frecuentes que se ubican en la práctica docente son las imposiciones de actividades centradas en el docente, no escuchar, ignorar o generar situaciones donde la apatía reina en la clase, desconocer las violencias o no darles una adecuada atención, tal como fue testimoniado por las psicólogas participantes en este estudio.

El proceso de la acción considera las 9 fases de la investigación-acción, y son aplicadas al presente trabajo terminal de grado considerando el contexto ya mencionado de los psicólogos que operan en el campo del profesorado, y son las siguientes:

1. identificar y clarificar la idea general: es la primera acción del proceso, y se parte de la hipótesis de que los psicólogos que dan clases no tienen una formación específica didáctica ni pedagógica para su función, o al menos existe mucho trabajo por realizar sobre este tema.
2. constituir el equipo: los participantes son un grupo cautivo de psicólogas que están asociadas en una organización, legalmente constituida. Los recursos para la investigación ya se encuentran funcionando con una oferta educativa amplia, donde operan las psicólogas participantes.
3. identificar un problema importante: el problema identificado tiene que ver con la ideología, especialmente las creencias de los psicólogos, donde el pensamiento didáctico del profesorado se encuentra mediado por sistemas racionales e inconscientes, discursos, políticas y elementos complejos.
4. analizar el problema: se realiza un análisis teórico del problema, considerando la pertinencia social de su solución a partir de esfuerzos como este trabajo.
5. explorar, recoger y describir los hechos: se realiza una investigación documental sobre el tema, considerando los autores clásicos principales sobre el tema de la ideología y el

discurso de los docentes que enseñan psicología. Se documentan los hechos con base en el análisis del contexto que se propone en el apartado anteriormente indicado. La descripción de los hechos busca realizarse de manera íntegra, sin interpretaciones personales y buscando posicionar conclusiones en el espacio destinado para ello.

6. recolectar y estructurar teóricamente la información: la recolección de información se desarrolla con apoyo de la tecnología y con consultas en bases de datos y páginas web electrónicas, tanto de libros como de revistas científicas. La estructura teórica obedece a la lógica de un trabajo terminal de grado de maestría en educación y docencia.
7. construir el plan general de acción: el plan general de acción tiene por pasos la revisión documental, la organización del espacio para la práctica docente que servirá como ejemplo práctico y de puesta en marcha de las actividades, y la interpretación de los resultados.
8. desarrollar el plan: se aplica con las psicólogas las actividades y se procede a evaluar los resultados, con una interpretación a la luz de la teoría actual sobre el tema.
9. evaluar la acción ejecutada: la evaluación es una interpretación de la teoría actual, para constatarla o refutarla. Las evaluaciones fueron desarrolladas con el marco del trabajo con el comité tutorial del presente trabajo terminal de grado, con la directora de este mismo trabajo y con las clases de la maestría en educación y docencia, donde tiene relación directa por la temática planteada, tales como metodología o relacionadas con la formación docente del profesorado.

11.RESULTADOS DE LA ACCIÓN

El pensamiento didáctico del profesor que enseña psicología es complejo, ya que comporta diversos procesos tanto racionales, afectivos y comportamentales, no tiene una causalidad predefinida y tiene por objetivo mejorar el proceso mismo de enseñanza, en el caso de quien esto escribe como sujeto de la investigación-acción y como parte de la reflexión de la propia práctica docente.

Un resultado que se puede colegir es que los componentes de una teoría implícita son dos, se trata de una forma particular de tramitar el pensamiento, definida como creencia o idea primera sobre las cosas, y la generación de una acción o comportamiento, a partir de la idea preconcebida. La teoría implícita es un pensamiento y es la puesta en acto de ese pensamiento, es un comportamiento.

En cuanto al análisis del discurso, considero que se trata de un trabajo abierto de carácter cualitativo que podría ayudar a definir con mayor precisión futuras estrategias de acción para la capacitación docente o la mejora de procesos docentes (derivado de comunicación interna con el Dr. Bernardo Pérez).

Un resultado que se observa es que mi práctica docente ha mejorado a partir de la reflexión de mi propia enseñanza, que ha estado influenciada por el cruce de la maestría, y que los profesores participantes tienen indicadores de mejora de su proceso educativo, tales como un compromiso y comportamiento más proactivo para preparar sus clases y cursos, lo que ha ocurrido conmigo también.

También existe una mejora institucional de procesos educativos de la Asociación Mexicana de Psicología y Desarrollo Comunitario, sobre todo porque el tema del pensamiento didáctico del profesorado y sus teorías implícitas no había sido abordado, por lo que ahora será una política permanente y puesta en el proceso de inducción de los psicólogos que dan clases dentro de la organización.

Los estilos de enseñanza más difundidos en educación corresponden a las teorías implícitas propuestas por Marrero, que incluyen las medias de cada una de las teorías para cada persona evaluada ¿Por qué? Esto está relacionado con los niveles de tipicidad (García, 2020). En esta se señala que Marrero realiza el siguiente corte:

- Puntaciones menores a 2.99 = tipicidad baja,
- Puntuaciones de 3 a 4.9 = tipicidad media,

- Puntaciones de 5 a 7 = tipicidad alta,

El puntaje obtenido en la escala (4), me ubica o coloca en la tipicidad media (TI expresiva). Este rango de puntuaciones hace referencia a la media de cada teoría implícita. En ese sentido, una posible interpretación es describir qué teorías son las que tienen una tipicidad alta en cada caso, y comparar sus puntos de similitud y de diferencia. Lo anterior sirve para hacer algunas inferencias en torno al pensamiento de cada docente. De forma similar, se pueden describir las teorías con menor tipicidad, y discutir las con aquellas que tienen mayor tipicidad.

Calcular la media de cada teoría como indicativo de tipicidad, sirve para normalizar las puntuaciones, y que la cantidad de ítems no afecte la puntuación de cada teoría. De esta forma se puede tener una mayor precisión de cuál es la teoría implícita con mayor tipicidad (y, por ende, predominante) en el pensamiento del profesorado.

Un ejemplo de cómo la cantidad de ítems puede afectar en dicha interpretación es el caso que tenemos más adelante como LMC, incluido en la tabla 10.1.

Se realiza una aplicación del cuestionario de Marrero (1993) con la población convenida, que consiste en 5 psicólogas de distintas localidades, tanto urbanas como rurales, y se obtiene la información que se muestra en la siguiente Tabla:

Tabla 10.1: media de teorías implícitas del profesorado consultado.

Participante / Media TI	Dependiente	Productiva	Expresiva	Interpretativa	Emancipatoria
TSHR	3.42	3.33 (opuesta)	6.83 (predominante)	5.42	5.57 (tendencia)
VMEC	2.71 (opuesta)	4.33	6.66 (predominante)	5.42 (tendencia)	4.85
ISMR	2.42 (opuesta)	4.66	6.5 (predominante)	5.14 (tendencia)	3.57
LMC	6	6.16	7 (predominante)	6.8 (tendencia)	5.71 (opuesta)
NVT	3.28 (opuesta)	5.5	6.83 (predominante)	6.28 (tendencia)	3.57

Fuente: elaboración propia.

En este caso en particular, la teoría predominante es la interpretativa, esto basado en las puntuaciones brutas del cuestionario. Sin embargo, al calcular la media, se puede observar que el nivel de tipicidad es menor al de la teoría expresiva. Este efecto viene dado por la cantidad de

ítems al solo sumarlos, al calcular la media, podemos observar que en realidad la teoría con mayor presencia sería la teoría expresiva.

Con base en los datos obtenidos, se puede observar que la teoría implícita predominante en los psicólogos participantes en este trabajo, es la expresiva, y puede pensarse que es heredera de la tradición y los ideales con los que se estudia la carrera de psicología, y que así deviene su práctica docente.

La TI interpretativa es la tendencia general de los psicólogos o media cercana a la que predomina, lo que nos habla de formaciones pedagógicas que coinciden en el tiempo y en la práctica docente.

Con respecto a mi práctica docente, la situación didáctica que se presenta corresponde a las teorías implícitas del que esto escribe, sobresaliendo una teoría implícita predominante y considerando las puntuaciones siguientes, como puede observarse en la tabla:

Tabla 10.2: media de TI del profesor sujeto de investigación.

Participante / Media TI	Dependiente	Productiva	Expresiva	Interpretativa	Emancipatoria
BGC	25 (tendencia)	19	29 (predominante)	21	15 (opuesta)

Fuente: elaboración propia.

La acción estratégica se representa en mi caso con la determinación de la teoría implícita predominante expresiva, con la teoría implícita opuesta siendo la emancipatoria. Lo anterior se explica cuando observo las preguntas del cuestionario de Marrero con un sentido no bien definido en el tema de la teoría emancipatoria, mientras que lo expresivo es parte de la formación que he tenido como alumno, siempre privilegiando el lenguaje y la palabra para conocer testimonios e historias.

El análisis del discurso considera las entrevistas realizadas, el cuestionario aplicado deviene en el pensamiento didáctico del profesor.

Para determinar la teoría de cada profesor se sigue este procedimiento:

- a) Se suman las puntuaciones obtenidas en los ítems de cada teoría y se obtiene la puntuación media.
- b) Comprobar qué media es la que más destaca. Se obtendrá así la teoría o teorías predominantes.

- c) Se valora no sólo las ideas (ítems con puntuación más alta) predominantes sino aquellas que son poco significativas (ítems con puntuaciones más bajas), se verán las teorías opuestas o contrarias.
- d) Analizar las mezclas de teorías. Aquellos ítems que, perteneciendo a una teoría, sin embargo, parecen asociarse con las de otras. Se ponderará de este modo cómo está conformado su pensamiento pedagógico en líneas muy generales. Son las tendencias de su pensamiento actual sobre la enseñanza.
- e) Conocer el estado del pensamiento en relación con distintos subdominios de la actividad pedagógica identificando las puntuaciones (altas y bajas) en cada subdominio. Se observa que no todos los subdominios están presentes en todas las teorías. Esto se debe, por una parte, a la distinta naturaleza que tiene la composición interna de cada teoría en el plano epistémico; y por otra, a que se han seleccionado aquellos ítems que obtienen un mejor peso factorial en el conjunto del cuestionario. Son los ítems que tienen un valor diagnóstico significativo para esa teoría en ese subdominio.

Tabla 10.3: Relación de ítems correspondientes a cada subdominio y teoría.

	CTO	MSO	ITA	EVA	PRO	PLA	DIG	MAT	APJ
DEPENDIENTE		7	3, 6				2		20, 22, 23
PRODUCTIVA	21	27	15	14	24	17			
EXPRESIVA		33	30	32			16		1, 29
INTERPRETATIVA				8, 26	28	13, 18	5	4	
EMANCIPATORIA	9, 11, 12	10, 19, 31	25						

Fuente: elaboración propia.

Las siglas anteriores corresponden a Marrero (1993), donde los subdominios que ha definido para cada teoría son los siguientes:

CTO: Conocimiento. Ideas acerca de la naturaleza, función o papel del conocimiento en la enseñanza.

MSO: Medio Sociocultural. Concepciones acerca del papel que juega el medio sociocultural en los procesos de enseñanza.

ITA: Interacción con el alumnado. Concepciones acerca de cómo debe ser la interacción, la relación o intercambio con el alumnado en la enseñanza.

EVA: Evaluación. Ideas sobre el papel de la evaluación en la enseñanza, su naturaleza y funciones.

PRO: Profesor. La percepción que el profesor tiene de sí mismo, de su papel y función en la enseñanza.

PLA: Planificación. Ideas sobre la planificación o diseño de la enseñanza desde el punto de vista del profesorado.

DIG: Disciplina y gestión del aula. Concepciones acerca de la organización del aula, clima normativo y mantenimiento de un sistema de convivencia para la enseñanza.

MAT: Materiales curriculares. Ideas acerca de su papel, función y uso de los materiales didácticos en la enseñanza.

APJ: Aprendizaje. Concepciones sobre la naturaleza y función del aprendizaje en la enseñanza.

En la tabla 10.3 se puede observar la relación de ítems correspondientes a cada subdominio y teoría. Los estilos de enseñanza del profesorado los estudiamos por medio del cuestionario de teorías implícitas de Marrero (1993), donde podemos ver tendencias en términos de pensamiento didáctico del profesor que enseña psicología, en el caso de la forma en la que yo enseño se manifiesta la teoría implícita expresiva, y para los participantes la teoría implícita interpretativa en primer lugar y en segundo lugar emancipatoria, las teorías implícitas que sobresalen en nuestro estudio.

Se utiliza la propuesta de observación de clase por Milicic (2008) y se ubica como Anexo 3 al final de este trabajo terminal de grado. Se buscan analizar los hechos y datos relevantes con la pauta de observación, considerando la entrevista, el análisis de contexto y su advenimiento como estudio de caso.

En la observación de clase se realiza una evaluación considerando indicadores del proceso de enseñanza, estilos y comportamientos docentes del sujeto de la investigación-acción, todo lo anterior realizando un análisis del discurso, y se obtienen los resultados siguientes de la tabla:

Tabla 10.4. Resultados de la pauta de observación, del sujeto de la investigación.

Cuatro Escalas de la Pauta de Observación (Milicic, 2008)		
Escala general	Ritmo de la clase:	0

	Control del curso por parte del profesor:	0
	Participación espontanea de los alumnos:	0
Escala interaccional	Reconocimiento explícito a un alumno en particular:	1
	Reconocimiento explícito al grupo:	1
	Percepción del vínculo profesor-alumno:	1
Escala lúdica	Uso de metáforas por parte del profesor:	1
	Risa del profesor:	1
	Uso de juegos:	0
Escala no verbal	Desplazamiento del profesor en la sala:	1
	A quien se dirige el profesor:	1

Fuente: elaboración propia.

El resultado muestra un desempeño competente con una puntuación de 7 puntos, donde no se presenta un desempeño muy deficiente a mi persona como profesor, debido a que la puntuación promedio no muestra indicadores de carencias significativas, tampoco puntúa en desempeño deficiente. El desempeño esperado sería lo mínimo indispensable para la docencia, pero el resultado es mejor que este indicador, y sin embargo no se llega al resultado de un desempeño destacado, por lo que tiene el sujeto de investigación, quien esto escribe, áreas de oportunidad y mejora de su práctica docente.

12.LA REFLEXIÓN DE LA ACCIÓN

El pensamiento didáctico del profesor tiene en las teorías implícitas un campo de lenguaje proclive para el análisis del discurso, considerando las múltiples creencias que existen sobre la psicología y la docencia, así como las ideas científicas de los (y sobre) los psicólogos que enseñan.

Del presente trabajo podemos determinar algunas líneas para la capacitación de profesores, donde se hace necesaria la sistematización de la formación docente del profesorado que enseña psicología, considerando las realidades complejas del pensamiento mexicano, multicultural, automático y basado en creencias.

La capacitación de profesores, en el caso de la psicología, tiene diversas carencias y deficiencias que pueden mejorar, tal como lo mencionamos en lo realizado desde la Secretaría de Salud (CNDH, 2017) y de acuerdo a los testimonios de los psicólogos participantes en este estudio.

Algunas líneas de capacitación para psicólogos que son enseñantes pueden ser sobre pedagogía y didáctica, ya que como se observó en los resultados de este trabajo, las cuestiones técnicas no se tienen bien aprendidas, o se han aprendido de manera informal, sin una lógica temporal y de manera sistemática.

Existen algunos cursos para psicólogos que dan clases en las universidades, sobre todo llamados intersemestrales o de capacitación docente, donde pueden incluirse procesos significativamente más sensibles para la naturaleza de los enseñantes, tales como testimoniales, de revisión videograbada de sus experiencias, de escucha y de habla atenta.

En cuanto al análisis del discurso, considero que el presente trabajo es abierto y de carácter cualitativo, que podría ayudar a definir con mayor precisión futuras estrategias de acción para la capacitación docente en temas específicos de enseñanza de la psicología, en su complejidad simbólica y con pertinencia social, que tanta falta hace a nuestras comunidades; el análisis del discurso también puede plantearse en la línea de mejora de procesos docentes, con aplicaciones prácticas para la escucha profesional y la formación con un fuerte componente de entendimiento del lenguaje.

Es con base en la teoría que se puede generar una reflexión profunda sobre los actos docentes, considerando el análisis del discurso y el dialogo generado en la entrevista a profundidad. Se entiende entonces que los resultados de la acción nos permiten su aplicación práctica en la resolución del problema educativo y de docencia presentado, que se resuelve entendiendo que el análisis discursivo es una vía efectiva para entender el lenguaje de los psicólogos que enseñan

psicología, dando lugar a sus lenguajes, experiencias y recorridos históricos, conociendo su posición y teoría implícita predominante no como un etiqueta, sí como un saber la posición del enseñante para mejorar la práctica docente.

El pensamiento didáctico del profesor y sus teorías implícitas -como un elemento integrado a ese pensamiento- tienen por principio que son íntimas, pero con un fuerte componente comportamental e ideológico sobre la educación comunitaria o creencias epistemológicas, siempre cambiantes, y como hemos observado, se pueden expresar como valores vinculantes. Son aquellas formas del pensamiento didáctico del profesor que los sujetos construyen sobre sus formas de enseñar y aprender en su práctica educativa.

La ideología, los supuestos y las creencias de los profesores son determinantes para el proceso de enseñanza. El propósito es la reflexión de diferentes elementos de la práctica educativa, considerando el contexto y los testimonios de los participantes.

Se promueve la reflexión de los actos de los psicólogos que enseñan con análisis teóricos, además de que se consideran las distintas acciones ya elaboradas y revisadas, tales como entrevistas, cuestionarios, etcétera. Y donde se observa su pertinencia para la presente investigación.

Se comienza con la reflexión sobre el cuestionario de teorías implícitas del profesorado de Marrero, donde se puede notar resistencias por parte de los psicólogos participantes para ser evaluados, y al menos una psicóloga invitada no participa. También un par de ellas denotan resistencias, por lo que su participación requiere de recordatorios e insistencia en el envío de las respuestas, tal vez porque no se les paga por su participación, tal vez por su carga de trabajo.

En un segundo momento se realiza la entrevista a profundidad, donde la planeación requiere contar con un cuestionario semiestructurado para su aplicación, mismo que es una adaptación para la población mexicana participante y para nuestros fines profesionalizantes.

Una conclusión de mi trabajo como enseñante de la psicología es que los esfuerzos para capacitar a los docentes de la psicología en las universidades tienen efectos positivos, sin embargo, falta compromiso personal del profesorado para lograr tener una formación docente en psicología sólida, integral y con efectos permanentes en la forma de enseñar.

También es importante considerar que los esfuerzos de las instituciones de educación superior requieren procesos intencionados de alfabetización académica, ya que eso afecta a la preparación del profesional en formación para asumir su propio compromiso con la formación continua, una vez egresado.

Las aplicaciones del análisis del discurso pueden ser diversas y funcionales, además de pensarse de manera sistemática en la formación docente de psicólogos, por ejemplo, en la valoración de sus testimonios y en el desarrollo extensivo de sus discursos en el campo educativo y del saber, pero primero es necesario reconocer el valor que tiene la escucha y atención profesional a los docentes, que son muchas veces ignorados en las políticas educativas, a pesar de ser quienes median el acto educativo.

Muchas veces se intenta minimizar los esfuerzos de categorizar en psicología a un reduccionismo caracterológico o taxonómico, como en el caso de las teorías implícitas, y sin embargo la discusión puede ir un poco más allá, sobre todo cuando se considera como un indicador de elementos simbólicos para la práctica docente, para la evaluación de los enseñantes de la psicología desde marcos de referencia sólidos como el análisis del discurso, donde el lenguaje y la palabra fundan campos de trabajo, de análisis y de entendimiento de realidades complejas con las que actuamos.

En mi caso personal, el proceso investigativo de dos años en esta Maestría en Educación y Docencia profesionalizó mi práctica docente, sobre todo porque me permitió realizar un diagnóstico personal sobre mi propia práctica educativa y una reflexión profunda sobre los problemas que me encontraba en la práctica docente, reafirmando por qué es importante capacitarme de manera formal en temas de educación y docencia para no improvisar con los estudiantes psicólogos con los que trabajo, y dar mejores resultados a las instituciones en la que colaboro.

Este trabajo terminal de grado puede dar cuenta de mi compromiso con la docencia y la psicología, al dar respuesta a los errores que he cometido como docente y buscando profesionalizarme en actividades educativas aplicadas a temas de psicología. Aunado a los seminarios de esta maestría, con la experiencia adquirida en el presente proceso investigativo y el trabajo docente con alumnos muy heterogéneos, puedo dar cuenta de que la formación docente permite contar con distintas perspectivas para ver la realidad educativa.

Las teorías con las que actúan los profesores que enseñan psicología son explícitas, pero también coexisten teorías implícitas que desconocen con resistencias inconscientes para el cambio docente, por eso son implícitas, y a lo que le apostamos después de analizar el discurso con los profesores, además de estudiar la información recopilada, es que puedan hacerlas explícitas, lo más posible, con la reflexión guiada en la acción, y sobre la acción ya sea individual o colectiva.

Suele pensarse que los docentes dan clases como fueron enseñados, y aunque puede sonar como una obviedad, la realidad implica que el aprendizaje puede forjar historias deseables e indeseables, enseñar a aprender a aprender, contar con elementos para la formación de procesos de aprendizaje de manera autónoma y generar reflexiones como docente que permitan resolver problemas de manera cotidiana, reflexiva y crítica.

Las TI se encuentran presentes en los profesores, predominando una de ellas de manera inconsciente. En el caso de los psicólogos que participaron en este trabajo, la Teoría Implícita predominante fue la expresiva, heredera de la tradición y los ideales con los que se estudia la carrera de psicología, y que así deviene su práctica docente. En la teoría expresiva el principio de actividad es esencial. Para muchos psicólogos su ejecución tiene por fundamento generar conciencia sobre las aplicaciones prácticas del conocimiento en la vida cotidiana del alumno, aunque no se consiga en algunas ocasiones por otros factores, tales como el contexto o su aplicación misma.

De acuerdo con los resultados, la TI interpretativa es tendencia para los psicólogos, coincidentemente en los resultados de varios de los participantes, lo que llama la atención y sugiere que la formación educativa de los psicólogos genera condiciones de TI similares en su práctica, lo que puede ser algo simple de entender, pero no lo es. En la TI interpretativa (también llamada constructiva) es el protagonismo del alumno en la construcción del conocimiento el centro de la configuración del intercambio académico.

En mi carta de exposición de motivos para ingresar a la Maestría en Educación y Docencia, manifesté que derivado de mi recorrido profesional, me he encontrado en posiciones donde la docencia y la educación tienen alta relevancia, sobre todo por sus múltiples niveles de incidencia, cuando he tenido la oportunidad de coordinar proyectos con la ONU y donde requería dominar procesos de docencia y educación, lo que logré de manera parcial con cursos cortos para la tarea, pero aprendí que tenía que tomar cursos especializados para poder incidir con mejores resultados en esos temas, donde capacitamos a otros profesores.

Hace aproximadamente diez años cursé una maestría en psicoanálisis en la Universidad de Buenos Aires, en Argentina, donde mucho de lo aprendido pude aplicarlo a la presente investigación. Así como de mi interés a la escucha profesional y comprometida en los contextos educativos donde colaboro. Al cursar esta maestría, puedo dar cuenta que al terminarla cuento con mayores elementos de educación y docencia con calidad y humanismo comprometido para resolver problemas sociales, lo que es característico de la comunidad nicolaíta.

13.REFERENCIAS

- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2),187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D., Potter, J. (2003). El Análisis del discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos. *Athenea Digital*, 3, 14-35. <https://atheneadigital.net/article/view/n3-antaki-billig-potter>
- Aristóteles (2007). *Retórica*. España: Gredos.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES. (2021). *Estadística de Educación Superior, Ciclo escolar 2019-2020*. Solicitud de información propia a la institución.
- Austin, J. (2006). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Baena, M. (2000). Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 18 (2), 217-226. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/23148/02124521v18n2p217.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, IV (7-8),59-77. [fecha de Consulta 6 de Julio de 2022]. ISSN: 1515-4467. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400804>
- Borges, J. y Reyes, A. (1998). *La máquina de pensar y otros diálogos literarios*. México: Asociación Nacional del Libro.
- Buenos Aires Ciudad. (2022). Profesorado de Psicología. Formación de docentes para desempeñarse en el Nivel Secundario y/o Superior como profesor/a de Psicología. <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/profesorados-de-ciencias-sociales-y-humanidades/profesorad-4>
- Caballero, K. y Bolívar A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 57-77. <http://www.red-u.net>

- Carlino, Paula (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, 6(20),409-420. [fecha de Consulta 17 de agosto de 2022]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Carlos, J. (2009). ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio. *Perfiles educativos*, 31(123), 8-26. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000100002&lng=es&tlng=es.
- Canguilhem, G. (2005). *Ideología y racionalidad en la historia de las ciencias de la vida: nuevos estudios de historia y de filosofía de las ciencias*. Buenos Aires: Amorrortu. Recuperado de <https://dokumen.pub/ideologia-y-racionalidad-en-la-historia-de-las-ciencias-de-la-vida.html>
- Carroll, L. (2007). *El juego de la lógica*. México: Alianza.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. España: Anagrama.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castronovo, A. (2017). El problema de la lectura y la escritura académica en los estudiantes, ¿y en los docentes? <http://crea.um.edu.mx/wp-content/uploads/2017/03/Problema-de-lectoescritura-en-alumnos-y-docentes.pdf>
- Centeno. (2021). *Diccionario filosófico de Centeno*. <https://sites.google.com/site/diccionariodecenteno/p/partes-extra-partes>
- Chiappe, A. (2008). Diseño instruccional: oficio, fase y proceso. *Educación y educadores*. Colombia: Universidad de la Sabana, 11, 82, pp. 229-239. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942008000200014
- Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. España: Planeta-Agostini.
- CNDH. (2017). *Recomendación general de la CNDH 312/2017. Sobre la violencia obstétrica en el Sistema Nacional de Salud*. México.
- Coloma, C. (2015). Nuevos desafíos en la docencia universitaria. *En Blanco Y Negro*, 6(1). <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13724>
- Contreras, F., Sandoval, H., Ospino, J., & Bonilla, O. (2015). Formación inicial y práctica del profesor: análisis desde las caracterizaciones del pensamiento del profesor. *Revista Agunkuyâa*, 2(1), 80 - 97. <https://revia.areandina.edu.co/index.php/Cc/article/view/304>

- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), pp. 61-81. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3276046.pdf>
- Coromines, J. (2008). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Courtés, J. (1991). *Análisis semiótico del discurso. Del enunciado a la enunciación*. España: Gredos.
- Covarrubias-Papahiu, P. (2013). Imagen social e identidad profesional de la psicología desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4 (10), 113-133. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287213719279>
- Deep Mind Marketing. (s/f). 7 datos sorprendentes que no conocías de la psicología en México [+ Contexto histórico]. <https://deepmindmarketing.com/la-psicologia-en-mexico/>
- Delgado, G., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E., Díaz Barriga, F. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior*, XXXV (1) (137),11-24. [fecha de Consulta 17 de agosto de 2022]. ISSN: 0185-2760. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60413702>
- Del Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *Revista de educación*, 7. Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1957/b15162084.pdf>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Díaz-Barriga, A. (1995). *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. México: Porrúa.
- Díaz-Barriga, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Revista Perfiles Educativos*, núm. 107, vol. XXVII, pp. 57-84. México. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a04.pdf>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Domingo, À. (s/f). El profesional reflexivo (D.A. Schön) Descripción de las tres fases del pensamiento práctico. <https://docplayer.es/21496192-El-profesional-reflexivo-d-a-schon.html>
- Ducrot, O., Todorov, T. (2009). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Siglo XXI editores: México.

- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Estrada, C., Oyarzún, M., & Yzerbyt, V. (2007). Teorías Implícitas y Esencialismo Psicológico: Herramientas Conceptuales Para el Estudio de las Relaciones Entre y Dentro de los Grupos. *Psykhe* (Santiago), 16(1), 111-121. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000100009>
- Fernández, B. (2011). Desarrollo y validación del Cuestionario sobre Clima Motivacional de Clase (CMCQ) en una muestra de estudiantes de Bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 17,79-88.
- Fernández, B. (2018). *Docencia. Pensamiento y práctica*. México: Porrúa.
- Fernández, B. y Jiménez, E. (s/f). *El pensamiento didáctico del profesor de educación media superior en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. México: XII Congreso Nacional De Investigación Educativa.
- Ferrater, J. (2017). *Diccionario de Filosofía de bolsillo*. España: Alianza.
- Figueroa, N. & Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Fundamentos en Humanidades*, IX (18),111-136. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18411970006>
- FLACSO. (2017). *Violaciones, derechos humanos y contexto: herramientas propuestas para documentar e investigar. Manual de análisis de contexto para casos de violaciones a los Derechos Humanos*. <https://tinyurl.com/yy67y7nc>
- Galindo, E. (2004). Análisis del desarrollo de la psicología en México hasta 1990: Con una bibliografía in extenso. *Psicología para América Latina*, (2). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000200004&lng=pt&tlng=es.
- Gallego, M. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las «teorías y creencias de los profesores». *Revista española de pedagogía* (189). <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/03/5-Investigaci%C3%B3n-Sobre-Pensamientos-del-Profesor.pdf>
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

- García, M. (2016). Oferta Laboral Para el Psicólogo Recién Egresado. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales*. <http://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=1303>
- García, Y., Moreno-Candil, D., Candil, A., Macías, S., & Jiménez, M. (2020). Teorías implícitas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de profesores de medicina. *Investigación en educación médica*, 9(33), 62-71. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.33.19173>
- Gil, P. (2014). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco. *Magister*, 26(2), 67-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5591907>
- Girardi, C. (2011) *Investigación cualitativa. Estrategias en psicología y educación*. México: Universidad Intercontinental. Capítulo Investigación acción e investigación acción participativa, p. 197-220.
- Ginsburg, S., Jablonka, E. (2019). *The Evolution of the Sensitive Soul*. Learning and the Origins of Consciousness. Massachusetts Institute of Technology. <https://ipfs.io/ipfs/bafykbzacebompqzrcpu7tg6gsljs2nmuohfewcno37tbzum3bzdt3rtbgz5y2?filename=Simona%20Ginsburg%2C%20Eva%20Jablonka%20-%20The%20Evolution%20of%20the%20Sensitive%20Soul%20Learning%20and%20the%20Origins%20of%20Consciousness-The%20MIT%20Press%20%282019%29.pdf>
- Gómez, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, (38),29-39. [fecha de Consulta 5 de Julio de 2022]. ISSN: 0041-8935. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>
- Greimas, A., Fontanille, J. (2012). *Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo*. México: Siglo XXI.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José: Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Recuperado de <https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Han, Byung-Chul. (2017). *Sobre el poder*. España: Herder.
- Hernández, G. (2002). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo Profesorado para una nueva Universidad ¿conciencia o presión? N° 38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118068>

- INEE. (2015). La mirada de los docentes sobre los factores que condicionan su desempeño. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/factores-que-condicionan-desempeno-docente.pdf>
- Jiménez, A., Correa, A. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *RIE*. 2002; 20(2): 525-48. <http://revistas.um.es/rie/article/view/99051>
- Jiménez, A. y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*. LXIV (233), 105-122. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1973270.pdf>
- Jiménez, A. B. (2005). Las teorías implícitas del profesorado sobre los distintos ámbitos del proceso enseñanza-aprendizaje: La interacción profesorado-alumno en los tres niveles educativos. *Revista Curriculum* (18), 211-236. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1404662>
- Jiménez, J., & Gamboa, A. (2014). ¿Saben los profesores cómo aprenden sus estudiantes? Estudio de caso sobre teorías implícitas de profesores universitarios. *Actualidades Pedagógicas* (63), 135-156. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1243&context=ap>
- Jung, C. (2021). *Psicología y educación*. México: Paidós.
- Lacan, J. (2000). *El seminario de Jacques Lacan: libro 3: las psicosis*. Buenos Aires. Paidós.
- Lacan, J. (1993). *Psicoanálisis, radiofonía y televisión*. Barcelona: Letra e. <https://www.bibliopsi.org/freudLacan.php>
- Lombardi, O. (s/f). La noción de modelo en ciencias. *Educación en Ciencias*. Vol. II. No. 4. <http://isfdmacia.zonalibre.org/la%20nacion%20de%20modelo%20en%20ciencias.pdf>
- Loo, I, Olmos, A, Granados, A. (2003). Teorías implícitas predominantes en docentes de cinco carreras profesionales. *Rev. Enferm. IMSS*;11(2):63-9. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfermeriaimss/eim-2003/eim032b.pdf>
- López, M., Merlo, M., Fuentes, V., Piccioni, F., & López-Vernengo, B. (2017). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes de carreras de salud. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 20(4), 183-190. Epub 16 de agosto de 2021. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.204.898>

- López-Vargas, B., & Basto-Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2),275-291. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83416998007>
- Marrero, J. (2020). De las teorías implícitas al conocimiento práctico docente en tiempos inciertos. Coloquio Nacional e Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades. <https://www.facebook.com/100057553583924/videos/2853468524872732>
- Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? Cap. XI. Págs. 221-245. En: Gimeno, J. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata. https://convivenciajt.weebly.com/uploads/2/6/7/3/26732425/gimeno_sacristan_2010.capitulo11.que_ensenan_los_centros_y_los_profesores_pdf.pdf
- Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor.
- Martínez, J. (2013). *Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente*. Los Ángeles: Universidad de California.
- Martínez, J., Zárate, A., Salazar, B., & Palacios, A. (2014). Concepciones en torno de la enseñanza docente. El caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Revista Internacional de Psicología y Educación*, 16(1), 153-173. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80230114009>
- Milicic, N., Rosas, R., Scharager, J., García, M., & Godoy, C. (2008). Diseño, Construcción y Evaluación de una Pauta de Observación de Videos para Evaluar Calidad del Desempeño Docente. *Psykhe (Santiago)*, 17(2), 79-90. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000200007>
- Monarca, H. (2015). El 04. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 103–116. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1962>
- Nieva, J., Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 8 (4). pp. 14-21. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Nosei, C., & Caminos, G. (2014). Los sentimientos en la formación docente: el lugar de las pasiones instituyentes en el ejercicio de la docencia. *Praxis Educativa (Arg.)*, 18(2),62-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153137900007>
- Piñeros, M. (2013). *Interpretación de las teorías implícitas acerca del Aprendizaje de un grupo de profesores de educación básica Secundaria de tres colegios rurales del departamento*

- de Boyacá. Trabajo de grado. Universidad Católica de Colombia. <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/2061/1/Interpretaci%C3%B3n%20de%20las%20Teor%C3%ADas%20Implicitas%20%20Acerca%20del%20Ap%60rendizaje%20%20.pdf>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó. https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf
- Pozo, J. (2010). Ni contigo ni sin ti...Las relaciones entre cognición y acción en la práctica educativa, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33:2, 179-184. <http://dx.doi.org/10.1174/021037010791114580>
- RAE. (2021). Análisis. <https://dle.rae.es/an%C3%A1lisis>
- Ralón, G. (2016). *Alfabetización académica en la formación de los psicólogos: un análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la UBA*. Material Didáctico Sistematizado. Dirección estable: <https://www.aacademica.org/gonzalo.ralon/36>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es
- Rodrigo, M. J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social, *Infancia y Aprendizaje*, 8:31-32, 145-156, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667414>
- Romo, J. (2012). Relaciones conceptuales entre calidad educativa y satisfacción estudiantil, evaluadas con ecuaciones estructurales: El caso de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Primer Congreso Internacional de Educación. http://cie.uach.mx/cd/docs/area_04/a4p11.pdf
- Ros-Garrido, A. (2016). Las teorías implícitas en el contexto universitario. *Opción*, 32(12), 500-524. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048903024>
- Ros-Garrido, A., & Navas-Saurin, A., & Marhuenda Fluixá, F. (2017). Teorías implícitas del profesorado de formación profesional para el empleo. *Estudios Pedagógicos*, XLIII (1), 269-288. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173553246016>
- Ruiz-Danegger, C. (2007). Las epistemologías personales como teorías implícitas o sistemas de creencias.

https://www.researchgate.net/publication/299616079_LAS_EPISTEMOLOGIAS_PERSONALES_COMO_TEORIAS_IMPLICITAS_O_SISTEMAS_DE_CREENCIAS

- Sáenz, M. (2021). *Alta demanda de profesionales en Psicología General Sanitaria*. <https://www.observatoriorh.com/orh-posts/alta-demanda-de-profesionales-en-psicologia-general-sanitaria.html>
- Sánchez, J. (2003). *La formación del psicólogo en una perspectiva internacional*. <https://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/la-formacion-del-psicologo-en-una-perspectiva-internacional/>
- Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior. *Rev. Educ.* [Internet]. (352): 267-87. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_12.pdf
- Serrano, M., & Duque, Y., & Madrid, A. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? *Educere*, 16(53),93-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538011>
- Starobinski, J. (1996). *Las palabras bajo las palabras*. La teoría de los anagramas de Ferdinand de Saussure. España: Gedisa.
- Tallafero, D. (2006). “La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes”. *Educere. Artículos Arbitrados*, pp. 269-273. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20065>
- Tomás, J. (2008). *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vygotsky*. http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf
- Van Dijk, T. (2008a). El discurso como estructura y proceso. *Estudios sobre el discurso I: una introducción multidisciplinaria*. Madrid: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2008b). El discurso como interacción social. *Estudios sobre el discurso II: una introducción multidisciplinaria*. Madrid: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2010). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Madrid: Gedisa.
- Ventura, A. (2016). ¿Enseño como aprendí?: el rol del estilo de aprendizaje en la enseñanza del profesorado universitario. *Aula Abierta* 44 (2016) 91–98. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2016.05.001>

- Vilanova, S.-L., Mateos-Sanz, M.-d.-M., & García, M.-B. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3), 53-75. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/81>
- Vivas, J. (2016). ¿Por qué el estudio del lenguaje es fundamental para la cognición? *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 20, pp. 67-85, Universidad Politécnica Salesiana. <https://doi.org/10.17163/soph.n20.2016.02>
- Vygotsky, L. (1987) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Colección austral. <https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *11 ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó. <http://www.cca.org.mx/ps/profesores/cursos/depeem/apoyos/m1/Zabala%2011%20ideas%20clave.pdf>
- Zanatta, E., & Camarena, T. (2012). La formación profesional del psicólogo en México: trayecto de la construcción de su identidad disciplinar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 151-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29223246010>
- Zizek, S. (2020). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.

14.ANEXOS

Anexo 1.

De acuerdo con la clasificación de ítems de cada teoría en cada subdominio, del cuestionario teorías implícitas del profesorado (CTIP-INI, 1988) los subdominios que se han definido para cada teoría son los siguientes:

CTO: Conocimiento. Ideas acerca de la naturaleza, función o papel del conocimiento en la enseñanza.

MSO: Medio Sociocultural. Concepciones acerca del papel que juega el medio sociocultural en los procesos de enseñanza.

ITA: Interacción con el alumnado. Concepciones acerca de cómo debe ser la interacción, la relación o intercambio con el alumnado en la enseñanza.

EVA: Evaluación. Ideas sobre el papel de la evaluación en la enseñanza, su naturaleza y funciones.

PRO: Profesor. La percepción que el profesor tiene de sí mismo, de su papel y función en la enseñanza.

PLA: Planificación. Ideas sobre la planificación o diseño de la enseñanza desde el punto de vista del profesorado.

DIG: Disciplina y gestión del aula. Concepciones acerca de la organización del aula, clima normativo y mantenimiento de un sistema de convivencia para la enseñanza.

MAT: Materiales curriculares. Ideas acerca de papel, función y uso de los materiales didácticos en la enseñanza.

APJ: Aprendizaje. Concepciones sobre la naturaleza y función del aprendizaje en la enseñanza.

TEORÍA DEPENDIENTE (TEORÍA TRADICIONAL: TR):

DIG:

2.- Creo que si el profesor sabe mantener las distancias los alumnos lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplinas.

ITA:

3.- Mientras explico insisto en que los alumnos me atiendan en silencio y con interés.

6.- Procuero que en mis clases haya un cierto clima de competitividad entre los alumnos, porque ello los motiva mejor.

MSO:

7.- Soy de la opinión de que la Escuela debe permanecer al margen de los problemas políticos.

APJ:

20.- Estoy convencido de que, si a los alumnos no se les fuerza a aprender, ellos, por sí mismos, no estudiarían.

22.- Creo que los alumnos disfrutan más con una explicación mía que leyendo un libro o discutiendo en equipo.

23.- Procuero que todos mis alumnos sigan el ritmo que yo marco para la clase.

TEORÍA PRODUCTIVA (TEORÍA TÉCNICA: TE)

EVA:

14.- A mí me parece que la evaluación es el único indicador fiable de calidad de la enseñanza.

ITA:

15.- Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.

PLA:

17.- Realizo la programación, primero enumerando claramente los objetivos y luego seleccionando los contenidos, actividades y evaluación.

CTO:

21.- Estoy convencido de que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar.

PRO:

24.- Opino que el profesor tiene que ser capaz de controlar la enseñanza.

MSO:

27.- Siempre he dicho que para que una escuela funcione de manera eficaz hay que hacer una valoración adecuada de necesidades.

TEORÍA EXPRESIVA (TEORÍA ACTIVA: AC)

APJ:

1.- En mi opinión el alumno aprende mejor ensayando y equivocándose.

29.- Estoy convencido de que lo que el alumno aprende experimentándolo, no lo olvida nunca

DIG:

16.- Procupo que en mi clase los alumnos estén continuamente opinando y ocupados en algo.

ITA:

30.- En mi opinión la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza.

EVA:

32.- Al evaluar opino que lo fundamental es valorar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno.

MSO:

33.- Creo que es necesario integrar la escuela en el medio, solo así podremos preparar a los alumnos para la vida.

TEORÍA INTERPRETATIVA (TEORÍA CONSTRUCTIVA: CO)

MAT:

4.- En mis clases siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase.

DIG:

5.- En mi clase es la asamblea de alumnos y profesor la que realmente regula la convivencia democrática.

EVA:

8.- Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje de los alumnos que los resultados finales.

26.- Suelo tener en cuenta, cuando evalúo, si los trabajos elaborados por los alumnos van evolucionando al largo del curso.

PLA:

13.- Mis objetivos educativos siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresados por el alumno.

18.- A mí la programación me permite coordinarme con mis colegas.

PRO:

28.- En general, suelo organizar mi enseñanza de tal manera que los alumnos elaboren su propio conocimiento.

TEORÍA EMANCIPATORIA (TEORÍA CRÍTICA: CR)

CTO:

9.- Pienso que el currículo, en la escuela, responde y representa la ideología y cultura de la sociedad.

11.- Creo que el conocimiento que se imparte en la escuela implica nociones de poder y recursos económicos y de control social.

12.- Pienso que la cultura que permite la escuela aumenta las diferencias sociales.

MSO:

10.- Con frecuencia suelo pensar que el fracaso escolar es producto más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza.

19.- Creo que mientras existan diferentes clases sociales, no puede haber auténtica igualdad de oportunidades.

31.- Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores explícitos u ocultos.

ITA:

25.- Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales.

Anexo 2.

Adaptación del instrumento de investigación: FORMATO DE ENTREVISTA DE PREGUNTAS ABIERTAS PARA LOS DOCENTES SUJETOS DE ESTUDIO (Figuroa, 2008).

Nombre del Entrevistado.

Actividad profesional que actualmente realiza.

Años en el ejercicio de la profesión docente.

PARTE I. PRINCIPIOS RECTORES DE LA FORMACIÓN DOCENTE

¿Cuál es tu misión y su visión sobre la educación?

¿Cuál es tu modelo curricular en términos didácticos? ¿Qué implica caer en dogmatismos?

¿Cuál es tu modelo pedagógico en relación con las escuelas y paradigmas educativos que propones?

¿Cuáles es tu perfil ideal del docente (de ti como profesor)?

¿Cuáles son tus políticas como figura de autoridad (que bien puede incluir su concepto de autoridad) y sus metas educativas y en el aula?

¿Qué normas o ideas le rigen en su quehacer docente?

¿Qué tipo de poder ejerces en el aula persuasivo, el hegemónico y el de control?

¿Considera que las estrategias didácticas que emplea en el aula de clase forman parte de los principios rectores de su formación docente? Por qué.

¿Qué enfoque de aprendizaje predomina en su labor educativa: conductismo, cognoscitismo, humanismo, sociocultural, ¿otro? Explique.

¿Describa cómo es su práctica pedagógica en la tarea diaria de ser docente dentro de su área de conocimiento?

¿Cómo cree usted que ha sido su formación docente, en función de lo que ésta ha aportado a su práctica pedagógica?

PARTE II. TEORÍAS IMPLÍCITAS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Qué corrientes filosóficas: positivismo, idealismo, estructuralismo, materialismo dialéctico, predomina en su práctica pedagógica.

¿Cuál es el enfoque ontológico, axiológico, epistemológico y teleológico que predomina en su práctica pedagógica?

¿Cuál consideras que es tu teoría implícita predominante?: TEORÍA DEPENDIENTE (TEORÍA TRADICIONAL), TEORÍA PRODUCTIVA (TEORÍA TÉCNICA), TEORÍA EXPRESIVA (TEORÍA ACTIVA), TEORÍA INTERPRETATIVA (TEORÍA CONSTRUCTIVA), TEORÍA EMANCIPATORIA (TEORÍA CRÍTICA).

¿Consideras que tienes estereotipos, prejuicios e ideas preconcebidas sobre su posición como enseñante de la psicología? ¿Cuáles son y que ejemplos puedes dar?

PARTE III. COMPONENTES DIDÁCTICOS

¿Especifique que estrategias didácticas: métodos, técnicas, recursos y actividades utiliza durante su práctica pedagógica?

Utiliza y maneja estrategias didácticas para afrontar situaciones profesionales de riesgo: estrés, agotamiento, depresiones, rutinización, otra, Explique.

¿Considera que los métodos, técnicas, recursos y actividades didácticas empleadas en el aula de clase son eficaz y eficiente para afrontar el proceso de enseñanza? Por qué.

¿Qué criterios de selección emplea para utilizar las estrategias didácticas que usted considera necesaria en su aula de clase?

Qué rasgos caracterizan a los sujetos de la educación con los cuáles interactúa: alumnos, colegas de su área de conocimiento, jefe de áreas, jefe de departamento, administrativos.

PARTE IV. VISIÓN SOCIOEDUCATIVA

¿A partir de su formación docente y práctica pedagógica que percepción tiene usted sobre la Educación Superior de Psicólogos en México?

Considera que la Educación Superior para Psicólogos en México responde a las necesidades socioeducativas del contexto social actual, siglo XXI.

¿A su juicio, que estrategias didácticas deben implementarse en el aula de Educación Superior para psicólogos que genere un aprendizaje que trascienda y esté acorde a las exigencias del contexto social actual?

Anexo 3.

Pauta de observación para observación a clase virtual (Milicic, 2008).

La pauta de observación de clases es un instrumento de evaluación del desempeño docente, construido en una modalidad de pauta cerrada en base a una rúbrica que permite examinar cada indicador y asignarle una puntuación que puede fluctuar entre -2 y 2. Específicamente, una puntuación de -2 representa un desempeño muy deficiente del profesor en dicha categoría, -1 hace alusión a un desempeño deficiente, 0 representa un desempeño esperado, 1 muestra un desempeño competente y 2 representa un desempeño destacado.

Al finalizar la evaluación, el evaluador debe sumar el puntaje total obtenido por el docente en los 36 ítems de la pauta de observación, lo que puede dar como resultado un puntaje mínimo de -40 puntos y un puntaje máximo de +32 puntos.

La construcción de esta pauta se basa en un modelo sistémico, que permite evaluar cuatro dimensiones o escalas seleccionadas bajo el supuesto que existen ciertos comportamientos y estrategias de los profesores que suscitarán con mayor probabilidad un progreso en el rendimiento académico de los alumnos. Las cuatro escalas son las siguientes:

1. Escala General: evalúa aspectos generales de la enseñanza referidos a las características de la clase, observadas en la conducta de los alumnos y del profesor. Específicamente, evalúa el ritmo

de la clase, la participación espontánea de los alumnos, el interés de estos por la clase, la relación profesor-alumnos a nivel general y la conexión emocional del educador con las necesidades del grupo. A su vez, considera la promoción de la participación que realiza el docente, actitudes de ansiedad, agresividad y verticalidad mostradas por este, el control del curso que logra, la claridad del lenguaje utilizado por él, la estimulación de los aprendizajes en los estudiantes, la preparación de la clase, los materiales y/o tecnologías utilizadas y el uso del tiempo instruccional.

2. Escala Interaccional: evalúa la relación vincular entre el profesor y algún alumno o grupo de alumnos. Específicamente, evalúa el reconocimiento explícito que realiza el docente a un alumno en particular o a un grupo de alumnos, el maltrato -o la sospecha del mismo- que inflige a un alumno en particular o a un grupo de alumnos, las preguntas formuladas por el educador y la respuesta que da a las preguntas de los alumnos, la percepción del vínculo entre el profesor y los alumnos, y las alusiones que efectúa a atributos personales de un alumno en particular, ya sea a sus defectos o debilidades o a sus competencias y virtudes.

3. Escala Lúdica: evalúa el uso de contenidos lúdicos como estrategia docente en el desarrollo de la clase, tales como el uso de metáforas, del sentido del humor y de juegos por parte del profesor, la presencia de risa en el educador, el uso de estrategias creativas para mantener la atención y el uso y promoción de ejemplos.

4. Escala No Verbal: evalúa las competencias del profesor a través de las pautas no verbales de su conducta. Se refiere al desplazamiento del profesor en la sala, a quién se dirige, el uso de la gestualidad para permitir una mayor comprensión por parte de los alumnos, los gestos que son realizados hacia estos, el tono de voz y el ritmo de este y el contenido implícito de sus verbalizaciones.

	- 2	- 1	0	1	2
ESCALA GENERAL					
Ritmo de la clase		La clase es preferentemente plana y monótona.	La clase se percibe activa.	La clase se percibe activa y entretenida.	
Control del curso por parte del profesor	Hay indicadores que hacen suponer que el profesor mantiene el control en forma intimidatoria y empobrecedora.	El profesor no logra mantener adecuadamente el control del curso.	El profesor mantiene el control del curso durante toda la clase.		
Participación espontánea de los alumnos		Los alumnos no participan espontáneamente.	Uno o dos alumnos participan espontáneamente.	Más de dos alumnos participan espontáneamente.	La mayoría de la clase participa espontáneamente.
ESCALA INTERACCIONAL					
Reconocimiento explícito a un alumno en particular	El profesor hace comentarios respecto de los aspectos negativos de la conducta o trabajo del alumno, o lo descalifica.	El profesor no hace reconocimiento explícito al alumno, o lo desconfirma.	A veces el profesor refuerza positivamente la respuesta o participación del alumno, o no puede observarse esta categoría.	La mayor parte de la clase el profesor refuerza positivamente la respuesta o participación del alumno.	
Reconocimiento explícito al grupo	El profesor hace comentarios respecto de los aspectos negativos de la conducta o trabajo del grupo, o lo descalifica.	El profesor no hace reconocimiento explícito al grupo, o los desconfirma.	A veces el profesor refuerza positivamente la respuesta o participación del grupo, o no puede observarse esta categoría.	La mayor parte de la clase el profesor refuerza positivamente la respuesta o participación del grupo.	
Percepción del vínculo profesor-alumno		El profesor muestra una actitud rechazadora y desapegada hacia los alumnos.	El profesor se muestra neutral ante los alumnos.	El profesor se muestra cercano y disponible a los alumnos.	
ESCALA LÚDICA					
Uso de metáforas por parte del profesor		El profesor hace uso de metáforas de carácter negativo.	El profesor no hace uso de metáforas, o utiliza igual número de metáforas de carácter positivo y negativo.	El profesor hace uso de metáforas de carácter positivo.	
Risa del profesor		El profesor se ríe o sonríe de manera discriminatoria.	El profesor no se ríe ni sonríe.	El profesor se ríe o sonríe de manera apropiada.	
Uso de juegos por parte del profesor			El profesor no hace uso de juegos.	El profesor hace uso de juegos.	
ESCALA NO VERBAL					
Desplazamiento del profesor en la sala		El profesor no se desplaza por la sala.	El profesor permanece preferentemente adelante.	El profesor se desplaza a través de toda la sala, o lo hace restringidamente debido a que la sala no se lo permite.	
A quién se dirige el profesor		El profesor se dirige a un grupo de alumnos.	El profesor se dirige a la clase en general.	El profesor se dirige a la clase en general y a algunos alumnos en particular, atendiendo a sus requerimientos.	

Anexo 4. Cuatro Escalas de la Pauta de Observación

CURSO DE POSGRADO TELEPSICOTERAPIA			
			<i>Programa preliminar</i>
	TEMA	FECHA	
	Conferencia de apertura y Presentación del Curso	5 de septiembre 20 horas (CDMX)	Psic. Arturo Alejandro Domínguez López.
1	Modelos de intervención en psicoterapia.	7 de septiembre	Psic. Arturo Alejandro Domínguez López.
2	Elementos de la Telepsicoterapia.	7 de septiembre	Psic. Itzel Madrigal Ramírez
3	Psicoterapia Breve.	14 de septiembre	Psic. Karla Ruiz Martínez
4	Terapia Racional-emotiva y de aceptación y compromiso.	14 de septiembre	Psic. Nubia Silvia Gómez Argueta
5	Integración del expediente clínico y otros documentos legales.	21 de septiembre	Psic. Arturo Alejandro Domínguez López.
6	Entrevista inicial, Encuadre, proceso de intervención, tareas de telepsicoterapia y otras aclaraciones antes de iniciar.	21 de septiembre	Psic. Karla Ruiz Martínez
7	Fundamentos del psicodiagnóstico, diagnóstico presuntivo y diagnóstico diferencial.	28 de septiembre	Psic. Boris González Ceja.
8	Valoración e intervención en crisis del paciente con ideación e intención suicida en una llamada telefónica.	28 de septiembre	Psic. Boris González Ceja
9	Diagnóstico y tratamiento (técnicas y tareas para diversos trastornos) telepsicoterapéutico breve.	05 de octubre	Psic. Nubia Silvia Gómez Argueta

10	Herramientas de teletrabajo y trabajo colaborativo en el desarrollo de la telepsicoterapia.	05 de octubre	Psic. Itzel Madrigal Ramírez
	Conferencia de Cierre.	10 de octubre	Psic. Boris González Ceja

Carta descriptiva de curso de posgrado en telepsicoterapia.

Introducción: Este curso es una propuesta de formación sobre intervención psicoterapéutica a distancia para los trastornos más frecuentes en la actualidad, organizado por la Asociación Mexicana de Psicología y Desarrollo Comunitario www.psicologiaydesarrollocomunitario.com

Objetivo: Socializar los modelos de intervención de psicoterapia breve y el modo en que se estructuran dentro del marco de la telepsicoterapia, que ha sido eficaz en el tratamiento de pacientes con ideación e intención suicida, trastornos depresivos, trastornos de ansiedad y adicciones.

Dirigido a: Estudiantes y Psicólogos (as) profesionales, psicoterapeutas y trabajadores (as) de la salud mental.

Dinámica de trabajo: 1 Clase virtual de máximo 100 minutos por tema, en video y con posibilidad de consulta libre en plataforma para participantes. Se darán 3 referencias obligatorias para consulta de participantes. Se realizará 1 Evaluación por tema de 5 preguntas para aprobación del curso de posgrado. Actualmente estamos trabajando con la plataforma Classroom de la Asociación Mexicana de Psicología y Desarrollo Comunitario, con beneficios Non Profits de Google.

Materiales: video explicativo, lecturas, ejercicios o actividades de alumnos, evaluación.

Modalidad: Conferencia en vivo de inicio y cierre. Curso de autoaprendizaje, abierto al público y sin plazos para completarlo. El curso incluye cuestionarios de autoevaluación de sus conocimientos al finalizar cada tema.

Fechas: Inicio 7 de septiembre de 2020.

Duración: 20 horas presenciales en plataforma digital/10 horas de lecturas obligatorias. 30 horas en total.

Valor curricular: 30 horas de, avalado por la Asociación Mexicana de Psicología y Desarrollo Comunitario.

Donación: 1200 pesos.

Donativo: Banco; Banamex Sucursal; 7015 Cuenta; 3311208 Clabe; 002470701533112088 A nombre de la Asociación Mexicana de Psicología y Desarrollo Comunitario. En OXXO a la tarjeta 5204167280718396

Liga de inscripción: <https://forms.gle/P1mRsjPWP5KqSYrJ7>

Dudas y preguntas: Correo info@psicologiaydesarrollocomunitario.com también por Inbox en Facebook.

Coordinador del Curso: Dr. Arturo Alejandro Domínguez López.