



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la

Universidad y la Educación

México

Carlos Guzmán, José Jesús

¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos?. Un estudio exploratorio

Perfiles Educativos, vol. XXXI, núm. 123, 2009, pp. 8-26

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211176002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio*

José Jesús Carlos Guzmán**

Diversos estudios muestran que la enseñanza de la psicología se imparte en forma tradicional, por lo que surge la necesidad de buscar nuevos modos de enseñarla. Para ello se entrevistó a profundidad a 15 profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM calificados como buenos por sus alumnos. Los entrevistados mostraron gusto por enseñar y por buscar una buena relación interpersonal con los alumnos, además de que fomentan la retroalimentación y muestran gran compromiso y responsabilidad docente. Se analizan las aportaciones de la investigación en el diseño de programas de formación docente y las ventajas de considerar en ella otros elementos aparte de los estrictamente instruccionales.

—
Docencia universitaria
Enseñanza de la psicología
Características del docente
Eficiencia docente
Estilos de enseñanza

Several studies show that psychology is taught in a fully traditional way, and this makes necessary to look for new ways to teach it. To that purpose the author carried out in-depth interviews to 15 teachers of the UNAM's Faculty of Psychology who are considered by the students as "good" teachers. The interviewed teachers showed the pleasure they feel while teaching and their will to reach a good interpersonal relationship with the students and to encourage feedback; finally they expressed a great commitment and a pedagogical responsibility. The author also analyzes the contributions of research on the curricular design for teacher training and the advantage of taking into account within it other elements besides the strictly institutional ones.

—
*University teaching
Teaching of psychology
Teachers' special features
Proficiency teaching
Ways of teaching.*

*

Investigación financiada por el Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Universidad Nacional Autónoma de México, clave EN 309804.

**

Docente de la Coordinación de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UNAM. Sus líneas de trabajo son: diseño y evaluación curricular, formación docente, educación basada en competencias, calidad educativa, entre otras. Correo electrónico: jcarlosguzmang21@yahoo.com.mx / El autor agradece la participación y el apoyo de Lic. Fernando Fierro Luna, Hortensia García Vigil, Maricruz Guzmán Rétiz y Edith Pimentel Mancilla.

Recepción: 8 de abril de 2008 / Aprobación: 27 de enero de 2009.

INTRODUCCIÓN

Es común asumir que los profesores de educación superior no requieren de una preparación especial como docentes por suponer que, al ser expertos en su disciplina, esto los habilita automáticamente para enseñarla. Por ello, la capacitación docente en este nivel enfatiza sobre todo la actualización en los aspectos disciplinarios y en menor medida en los aspectos pedagógicos. Otra idea generalizada es considerar a la docencia como una actividad sencilla que cualquiera puede desempeñar con relativa facilidad. Las nociones anteriores han tenido una sorprendente presencia y es sólo hasta fechas recientes cuando han sido cuestionadas. Por eso se ha dicho que la innovación de la docencia universitaria va rezagada con respecto a la de otros niveles educativos (Monereo y Pozo, 2003).

Una razón importante para cuestionar las ideas anteriores es, sin lugar a dudas, la actual preocupación por la calidad de la docencia universitaria, dado que la rápida expansión de la educación superior obligó a priorizar la contratación de maestros para cubrir la creciente demanda estudiantil sin prestar mayor atención en asegurar su preparación como docentes. En cambio ahora, es generalizado el interés por buscar formas distintas para facilitar la adquisición de los vastos y complejos conocimientos que deben dominar los alumnos, debido a la amplia insatisfacción por los resultados de los métodos tradicionales, en particular por el uso excesivo de la exposición, sinónimo de enseñanza en este nivel.

En el caso de la enseñanza de la psicología, en particular, hay escasa información sobre lo que constituye una docencia efectiva de contenidos psicológicos; en una investigación documental realizada por el autor en las principales revistas de psicología de México, no se encontraron investigaciones reportadas al respecto.

En la búsqueda de alternativas para mejorar la docencia en psicología se decidió estudiar a los docentes considerados eficaces por sus alumnos para determinar cómo realizan

su enseñanza y cuáles son las características que distinguen su trabajo en el aula; para ello nos propusimos responder la siguiente pregunta: ¿cuál es el pensamiento didáctico y la práctica docente que dicen realizar los profesores que enseñan contenidos psicológicos de tipo teórico en la Facultad de Psicología de la UNAM, y que son clasificados como efectivos por los estudiantes?

El pensamiento docente o didáctico del maestro es el conjunto de *pensamientos, creencias, visiones, actitudes y concepciones que tiene el profesor sobre los aspectos propios de su labor, incluyendo la descripción que hace de su práctica docente*. La relevancia de estudiar este aspecto radica en que ha sido señalado como uno de los componentes cruciales para comprender la docencia, en la medida en que guía y justifica las acciones realizadas por los profesores y determina en buena medida lo que hacen (Boulton-Lewis, Smith, McCrindle, Burnett y Campbell, 2001; Clark y Peterson, 1990; De la Cruz, Ricco y Baccala, 1998; García, 2002; Elizalde, 2002; Kane, Sandretto y Heath, 2002; Monroy y Díaz, 2000; Saroyan, 2001 y Schoenfeld, 1998).

Se espera que los resultados obtenidos contribuyan a obtener un mejor conocimiento sobre la enseñanza de la psicología y ayuden a afrontar los principales problemas que su enseñanza tiene, los cuales se describen en el apartado siguiente.

LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA EN MÉXICO

La psicología se caracteriza por el crecimiento excesivo de su matrícula, ya que de acuerdo con los datos disponibles más recientes de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) (2008), esta disciplina ocupa el quinto lugar entre las carreras más pobladas del país con una matrícula nacional de 82 160 alumnos (21% son hombres y 79% mujeres), lo que representa 4.5% de la matrícula total de licenciatura del país, superando a las carreras de medicina, ingeniería en sistemas computacionales y ciencias de la comunicación, por mencionar sólo algunas.

De acuerdo con Preciado y Rojas (1989) este crecimiento desordenado repercutió negativamente en la calidad de la preparación para formar psicólogos, ya que gran parte de las instituciones no reúnen las condiciones idóneas (instalaciones, bibliotecas, laboratorios, etc.) y muchas veces sus profesores no tienen la debida preparación, ni disciplinaria ni pedagógica.

Por otro lado, estudios elaborados por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) y reportados por Castañeda (1999) señalan que, de acuerdo con dos encuestas nacionales donde participaron 1 292 egresados de 37 instituciones, 61% de ellos consideró su preparación satisfactoria en cuanto a los aspectos teóricos y profesionales, 16% la percibieron rígida y poco útil y 23% sólo adecuada en cuanto a lo teórico. Ahondando sobre la satisfacción con la enseñanza recibida, en una evaluación a 120 docentes de la Facultad de Psicología de la UNAM realizada por 786 alumnos, la mayoría los calificó positivamente (Amezcuá, 2004).

En síntesis, aún cuando en los estudios reportados se reconoce una satisfacción respecto de la preparación recibida hay, no obstante, señalamientos de fallas y deficiencias en la enseñanza de la psicología entre las que sobresalen las siguientes:

- a) *Es excesivamente teórica y verbalista.* Se centra desmedidamente en la parte conceptual de la disciplina pero tiene poca preocupación por la aplicación a problemas de la práctica profesional. Así, de acuerdo con resultados de estudios en los que se encuestó a egresados, éstos consideraron que la carrera no se encuentra vinculada a las necesidades sociales y no ofrece los suficientes conocimientos teórico-prácticos (Grados, 1989); además de no proporcionar las herramientas para poder aplicar el conocimiento a problemas concretos (Contreras, Desatnik y González, 1992). Lo anterior coincide con lo reportado por Castañeda (1999), quien luego de analizar los planes de estudio de la mayoría de las escuelas e institutos que enseñan psicología en el país,
- b) *Uso limitado por parte de los docentes de diversas estrategias de enseñanza y evaluación.* Los alumnos señalan que los profesores imparten sus clases de manera tradicional basándose principalmente en la exposición, con poco uso de material didáctico, empleando casi exclusivamente las pruebas objetivas, la participación estudiantil y los trabajos escritos como formas para evaluarlos (Amezcuá, 2000 y 2004; Covarrubias, 1997; Comisión de Cambio Curricular, 1997; Escandón, Guerrero, Herrán, Martínez y Montenegro, 1997). Lo anterior se ejemplifica en un estudio realizado por Girón, Urbina y Jurado (1989) en la Facultad de Psicología de la UNAM, quienes encontraron un predominio de las formas receptivas de enseñanza, ya que los métodos instruccionales

encontró que 70% de sus asignaturas pueden considerarse de tipo teórico y sólo 30% son prácticas, por lo que concluye que la formación de psicólogos ha estado más atada al cuerpo teórico de la disciplina que a un esfuerzo por lograr una adecuada vinculación a las necesidades de la práctica profesional.

Es por ello que, en tanto que la preparación de los egresados no coincide con las necesidades del mercado laboral, éstos opinan que *aprendieron más por la experiencia profesional y en cursos de capacitación que en la formación recibida* (Acle, 1989; Bermúdez, Orozco y Domínguez, 1990; Covarrubias, 1997; Fierro y Luna, 1990; Galván, 1989 y Martínez, 1990). Esto coincide con lo encontrado por Rangel (1998), quien reporta que en una muestra de 212 egresados, ellos consideraron que los medios principales de adquisición de sus habilidades profesionales fueron, en orden de importancia, el trabajo, con 56.6% (120), seguido por los estudios durante su formación profesional con 20% (43) y en el servicio social con 8.6% (18). En este sentido, los egresados señalaron que las áreas que menos han contribuido a su preparación profesional son las de naturaleza teórica y alejadas del ejercicio profesional (Contreras, *et al.*, 1992).

- b) *Uso limitado por parte de los docentes de diversas estrategias de enseñanza y evaluación.* Los alumnos señalan que los profesores imparten sus clases de manera tradicional basándose principalmente en la exposición, con poco uso de material didáctico, empleando casi exclusivamente las pruebas objetivas, la participación estudiantil y los trabajos escritos como formas para evaluarlos (Amezcuá, 2000 y 2004; Covarrubias, 1997; Comisión de Cambio Curricular, 1997; Escandón, Guerrero, Herrán, Martínez y Montenegro, 1997). Lo anterior se ejemplifica en un estudio realizado por Girón, Urbina y Jurado (1989) en la Facultad de Psicología de la UNAM, quienes encontraron un predominio de las formas receptivas de enseñanza, ya que los métodos instruccionales

más empleados eran: el expositivo (73%), o las exposiciones por parte de los alumnos (55%), los seminarios (51%) y la instrucción personalizada (16%). Asimismo, únicamente en 35% de las asignaturas se utilizan los medios audiovisuales.

Los hallazgos reportados en la Facultad de Psicología son semejantes a los encontrados en otras instituciones; por ejemplo, Covarrubias (1997) investigó las formas de aplicación curricular en diez instituciones formadoras de psicólogos de la zona metropolitana (cinco públicas y cinco privadas), donde la transmisión verbal fue la estrategia didáctica más utilizada y los exámenes la forma más común de evaluar. Las excepciones de las instituciones estudiadas fueron las Facultades de Estudios Profesionales Iztacala y Zaragoza, donde se aplican métodos activos como seminarios y discusiones grupales, mientras que para evaluar a los alumnos se recurre a la participación y los ensayos; en las otras instituciones, sin embargo, siguen predominando los instrumentos de tipo tradicional como son los exámenes y los trabajos escritos. La autora concluye que en la mayoría de las diez instituciones analizadas se descuida la promoción de actividades complementarias a la enseñanza y que existe un uso reducido de los medios auxiliares y de los materiales didácticos.

Para finalizar este apartado se señala que en dos encuestas nacionales aplicadas a alumnos de psicología reportadas por Castañeda (1999), en las cuales participaron 1 292 egresados de 37 instituciones, 60% de ellos consideró que debían modificarse los métodos y técnicas didácticas. Llama la atención la opinión de 50% de los encuestados, quienes propusieron cambiar el estado actual de la planta docente.

- c) *Escasez de programas de formación docente en psicología.* El que los profesores carezcan de estrategias didácticas y de evaluación distintas a las tradicionales puede deberse a que la mayoría de las facultades y escuelas carecen de programas institu-

cionalizados de formación docente, o por lo menos no los reportan, lo cual indica que casi todos los profesores se formaron de manera empírica, o en el mejor de los casos, por medio de cursos aislados de didáctica (Jalife, 1989).

Se destaca que la docencia es una de las principales funciones laborales realizadas por los psicólogos ya que, de acuerdo con Valderrama, Lavalle y Hernández (1989) con respecto a las solicitudes para la bolsa de trabajo, se encontró que la docencia ocupó el tercer lugar: casi dos de cada diez psicólogos eran requeridos para realizar esta actividad. Para algunos es su primera actividad y para más de la mitad de los psicólogos de otras especialidades que dicen tener un segundo empleo éste se ubica dentro de la educación (Martínez y Ramírez, 1981; Valderrama, *et al.*, 1989). Es decir, si la docencia es una de las funciones profesionales del psicólogo, pero no se le capacita en las habilidades docentes, ésta puede ser una de las explicaciones de que existan, en buena parte de las instituciones formadoras de psicólogos, docentes limitados y deficientes en sus formas para enseñar y evaluar.

RASGOS DEL DOCENTE EFECTIVO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Ante este panorama se plantea la necesidad de buscar estrategias para mejorar la enseñanza de contenidos psicológicos en educación superior, y para ello es menester analizar lo que sería una enseñanza efectiva. Antes de hacerlo, sin embargo, es conveniente presentar algunas definiciones de lo que es la enseñanza sin pretender de ninguna manera ser exhaustivos, dada la amplitud de acepciones que sobre ella existen, sino sólo con el propósito de resaltar algunos de sus componentes esenciales. Tomando como referencia su etimología, enseñar es señalar algo a otro, pero no cualquier cosa, sino lo que ese otro desconoce (Hernández, 1995). Este mismo autor amplía la definición al integrar varios aspectos tradicionalmente citados con respecto a ella:

enseñar es el acto por el que un profesor (educador) muestra o suscita contenidos educativos (conocimientos, hábitos y habilidades) a un alumno, a través de unos medios, en función de unos objetivos y dentro de un contexto (Hernández, 1995: 6).

Para Hativa (2000) la enseñanza es un conjunto estructurado de comportamientos interconectados cuya ejecución es guiada por las teorías psicopedagógicas y por los resultados de la investigación educativa, teniendo como finalidad lograr que el alumno aprenda significativamente. Saroyan (2001) la considera una actividad afectada por los procesos de pensamiento y creencias de los docentes, mientras que Díaz Barriga (1993: 13) la concibe como “una actividad interactiva y de transmisión que se realiza de manera intencionada dentro de una institución escolar”. Una definición reciente la ofrece Meirieu (2006), para quien enseñar consiste en la confrontación con el saber y en proporcionar las ayudas para hacerlo propio.

Antes de describir al profesor eficaz en educación superior, se retoma la definición que dan Bunge y Ardila (2002: 48): “la capacidad de producir de manera permanente –no ocasional– los efectos deseados”. Para Hativa (2000: 11) un profesor eficaz en la educación superior, “es aquél (la) que logra que el estudiante adquiera un aprendizaje profundo y significativo”. Para Ramsden (1992) una buena enseñanza debe obtener del estudiante un aprendizaje de alta calidad. Kane, Sandretto y Heath (2002) coinciden con lo antes expresado en el sentido de que la excelencia en la enseñanza es compleja y difícil de alcanzar. Refieren lo aseverado por Andrews (1996: 7, citado por Kane, *et al.*, 2002)

[La excelencia en la enseñanza] tiene que ver con la pericia con la que el docente maneje los contenidos y las técnicas metodológicas, tanto como sentirse partícipe en el valor de la empresa educativa y en querer alcanzar resultados de calidad.

En cuanto a cuáles son los principales indicadores de efectividad docente, Hativa (2000)

menciona que hay amplio acuerdo en que son dos: *el logro académico de los estudiantes y su satisfacción con la enseñanza recibida*; esto último porque al ser los alumnos receptores de su labor, se encuentran en una posición adecuada para poder juzgarla. Este hecho es tan ampliamente aceptado, que el juicio del estudiante es la fuente principal para evaluar la efectividad docente en muchos países (Rueda, 2001). Éste ha sido, por esa razón, el criterio utilizado en esta investigación para identificar a los buenos docentes.

Ahora bien, con respecto a los rasgos de una enseñanza efectiva en educación superior Hativa (2000) identificó cuatro dimensiones: *claridad, organización, estimulación del interés e involucramiento de los estudiantes y creación de un clima adecuado para el aprendizaje en la clase*. Destaca por su importancia la claridad, ya que está relacionada con la capacidad de conseguir una adecuada comprensión de los contenidos enseñados por parte de los alumnos. Ahora bien y ¿qué es comprender?, la autora cita la definición de Boix (1997: 382):

La capacidad del individuo para utilizar el conocimiento en nuevas situaciones como, por ejemplo, resolver problemas, elaborar productos o crear historias... Comprender es la habilidad para pensar con conocimiento, de acuerdo con los estándares de buenas prácticas dentro de dominios específicos como pueden ser la historia, matemáticas, cerámica o la danza.

El valor de la claridad reside en que parece que los estudiantes aprenden más y mejor de los maestros que presentan esta cualidad; por estas consideraciones, es un componente esencial de una buena enseñanza.

Algunos de los comportamientos del profesor identificados frecuentemente con la capacidad de dar clases con claridad son: ser organizado, presentar el contenido de manera lógica, utilizar ejemplos, explicar el tema de manera simple, enseñar paso a paso, responder las preguntas de los estudiantes, repetir cuando no han comprendido, enfatizar los puntos importantes, resumir lo enseñado en la clase y preguntar a los estudiantes para verificar que hayan comprendido; además, crear

una atmósfera propicia para el aprendizaje y estimular la participación de los alumnos (Hativa, 2000). Esta autora identificó que los buenos docentes utilizan “el barómetro”, que es un mecanismo para detectar las reacciones de los estudiantes a lo expuesto por el profesor; a partir de la información recabada el maestro amolda su comportamiento.

Para complementar lo antes descrito se presentan los resultados de una investigación que recabó las visiones de los buenos profesores universitarios de Estados Unidos realizada por Bain (2004), quien investigó a 63 buenos docentes¹ de diferentes carreras y disciplinas y encontró los siguientes rasgos: un gran dominio de su campo disciplinario, y una adecuada habilidad para simplificar y clarificar temas complejos y de resaltar los puntos cruciales del tópico en cuestión. Poseían, además, un amplio conocimiento acerca de los mecanismos del aprendizaje, aprecio por la labor de enseñar, considerada por ellos como una empresa compleja y difícil que demanda una gran capacidad intelectual. Su principal preocupación era lograr el aprendizaje de sus alumnos, tenían altas expectativas respecto de ellos, los confrontaban con retos pero les daban el apoyo necesario para resolverlos, mostraban absoluta confianza en sus capacidades, creyéndolos personas que quieren aprender y sabían conformar “un clima propicio para el aprendizaje”. Concebían a la evaluación no como una actividad que se hace al final del acto docente para calificar al estudiante, sino como una herramienta poderosa para ayudar y motivarlos a aprender. Aplicaban, además, formas sistematizadas para evaluar sus acciones y realizaban los cambios pertinentes basados en la información recopilada. Eran capaces de enfrentar sus propias debilidades y fallas sin temor de asumirlas y finalmente mostraban un alto compromiso con la comunidad académica, es

dicho, se consideraban como una parte de la gran empresa educativa.

EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO DEL PROFESOR

Definímos al pensamiento didáctico del profesor, como el conjunto de concepciones acerca de los temas propios de su actividad, como son: la finalidad de sus acciones, la manera de concebir a la enseñanza, al aprendizaje, la evaluación y a los propios alumnos. Este pensamiento se formó en parte por la capacitación recibida, pero sobre todo es fruto de la experiencia docente.

Como se dijo, la relevancia de estudiar el pensamiento didáctico radica en su papel fundamental para explicar y conformar la práctica docente (Aiezencang y Baquero, 2000). Conocer el pensamiento de los buenos docentes puede servir para que otros mejoren su enseñanza (Korthagen, 2001; Kane, et al., 2002). Por el contrario, malas prácticas docentes pueden originarse de ideas que dañan la docencia, tal como pensar que “el buen maestro nace, no se hace”, o culpar a los alumnos de no aprender y preocuparse sólo de “dar su clase” sin importar si el estudiante aprendió o no (Hativa, 2000). Por eso se necesita conocer el pensamiento de los docentes, para si es el caso, modificarlo hacia concepciones más profundas y complejas de lo que es la enseñanza, ya que un requisito para el cambio es que el profesor examine y transforme sus ideas sobre ella.

En este sentido, los hallazgos de diferentes investigaciones (Cross, 1991, citado por Hativa, 2000; y Carlos, 2003 y 2006) muestran que los docentes conciben como una de las finalidades de la enseñanza el formar integralmente a los alumnos y no sólo que adquieran contenidos académicos concretos. También se ha encontrado que tienen diferentes formas de concebir la enseñanza al coincidir, en un profesor, diferentes definiciones de la docencia. (Boulton-Lewis, et al., 2001).

Se han identificado las siguientes definiciones que tienen los maestros de lo que significa enseñar en educación superior (Ramsden, 1992, Scardamalia y Bereiter 1989 y Kane, et al., 2002):

- a) *La enseñanza es una transmisión de conocimientos.* Esta es la visión más común entre los profesores, donde se asume que los contenidos existen por sí mismos y sólo hay que transmitirlos, ya que el conocimiento es verdadero, único y universal.
- b) *La enseñanza es un adiestramiento en habilidades.* Centrada en la promoción de competencias y destrezas profesionales.
- c) *La enseñanza como organización de las actividades de los estudiantes.* Enfatiza la participación activa de los estudiantes mediante diversas dinámicas y estrategias didácticas.
- d) *La enseñanza como mecanismo para promover el crecimiento y desarrollo personal del alumno.* Pretende crear condiciones propicias para el desarrollo integral del estudiante, sobre todo en la parte socio-afectiva.
- e) *Enseñar es hacer que ocurra el aprendizaje.* Orientada a la modificación o enriquecimiento de las ideas implícitas de los alumnos para lograr el cambio conceptual.

Por otra parte, Martín, Mateos, Pérez y Pozo (2003) proponen la siguiente categorización de las diferentes formas de definir al aprendizaje que tienen tanto profesores como alumnos:

- a) *Teoría directa.* Para esta teoría, el aprendizaje es una copia fiel de la realidad sin necesidad de ninguna mediación. Es transmisiva ya que basta presentar el contenido por aprender de la manera más clara posible para que se produzca el aprendizaje. Es una capacidad con la que se nace, su adquisición depende de factores externos (que el docente sea organizado y metódico) y busca modificar conductas y esquemas.
- b) *Teoría interpretativa.* Es parecida a la anterior en atribuir su logro a los factores externos, pero introduce la actividad mediadora del sujeto. Se concibe el aprender como un proceso activo pero reproductivo. Es pluralista, ya que no hay una verdad única sobre un mismo objeto, sino varias interpretaciones; es un paso inter-

medio entre la concepción directa y la constructivista. El aprendizaje se logra cuando el alumno va más allá de lo enseñado por el profesor, al aplicar en una nueva situación lo aprendido.

- c) *Teoría constructiva.* Para esta visión aprender es más un proceso que un resultado. Supone la existencia de saberes múltiples, ya que rompe la conexión entre conocimientos adquiridos y la realidad. Esta aproximación concibe al conocimiento no como una copia fiel de ella, sino como una realidad construida por el aprendiz, resultado de su interacción con otros aprendices. Hay un equilibrio entre lo que se adquiere y lo que ya existía. Es más de tipo interno que derivado de lo externo, pero se estimula por medio de plantear problemas para suscitar el conflicto cognoscitivo.

Así, una vez revisados los referentes teóricos de esta investigación, destaca la necesidad de estudiar las maneras en que se enseña psicología con el objeto de mejorarl y para ello se precisa conocer el pensamiento didáctico de los buenos profesores que la imparten e identificar las acciones que realizan para lograr la comprensión de lo enseñado por parte de sus estudiantes.

MÉTODO

Justificación de la investigación y del método: son varias las ventajas de averiguar en los profesores eficientes su tipo de pensamiento y la descripción general de su práctica docente. En primera instancia, esto permite tener un mejor conocimiento de la forma como se imparte la psicología, para buscar la identificación de aspectos particulares de la docencia psicológica. En segundo lugar, una vez sistematizados los resultados, es posible encontrar rasgos importantes para ayudar a otros a mejorar sus estrategias y técnicas docentes. En tercer término, se busca registrar la práctica docente para que quede un testimonio de cómo dicen realizarla y de las razones ofrecidas para hacer lo que hacen, dado que se carece de este tipo de testimo-

nios puede resultar valioso ponerlo al alcance de los demás.

Se utilizó la metodología cualitativa porque permite obtener un conocimiento rico, profundo y contextualizado del fenómeno investigado, en este caso, del pensamiento didáctico y la práctica docente; pero sobre todo, es una herramienta idónea para comprender el sentido que los entrevistados le dan a sus acciones (Kvale, 1996 y Rubin y Rubin, 1995).

Tipo de investigación: se trata de una investigación exploratoria dado que, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2003: 115) este tipo de investigación se realiza cuando

el objetivo es examinar un tema o problema poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes; o si se desea indagar el tema desde nuevas perspectivas o ampliar las existentes.

Este estudio se emprende, según Babbie (2000: 72) “cuando un investigador examina un nuevo interés o cuando el objeto de estudio es en sí, relativamente nuevo”. Para Kerlinger y Lee (2001) un estudio exploratorio busca lo que es y tiene tres propósitos: descubrir variables significativas en la situación de campo, identificar relaciones entre variables y establecer las bases para una comprobación de hipótesis posterior, más sistemática y rigurosa; características que concuerdan con los propósitos de esta investigación.

Participantes: fueron entrevistados a profundidad 15 profesores que imparten clases teóricas en la Facultad de Psicología de la UNAM, seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios:

- Ser considerado como buen maestro por más de 90% de los alumnos de un grupo.
- Que de ser posible obtuvieran 90% en dos grupos diferentes.
- Fueron prioritarios aquellos que obtuvieron un 100% de calificación como buenos por sus estudiantes.

- Que el número de estudiantes que lo calificara fuese de al menos 13.
- Se procuró que fueran de diferentes materias y semestres, aunque la mayoría fue de los primeros cuatro semestres de la carrera.
- Cotejar las calificaciones obtenidas con otros estudios evaluativos realizados en fechas recientes en la Facultad, dando preferencia a aquellos docentes que en esas evaluaciones también salieran bien valorados por sus estudiantes.
- La disponibilidad de los profesores y su aceptación a ser entrevistados.

Situación: la investigación se realizó en las instalaciones de la Facultad de Psicología de la UNAM, cuidando que las condiciones fueran adecuadas para las entrevistas (que no hubiera interrupciones, que los participantes se sintieran cómodos, etc.) y obtener grabaciones con buena calidad.

Materiales: videogramadora y audio grabadora.

Instrumentos: se utilizó un cuestionario de 12 preguntas y una guía de entrevista de 22 preguntas. Ambos instrumentos fueron elaborados a partir de las propuestas y sugerencias de los autores revisados en el marco teórico de este trabajo y fueron validados por un grupo de expertos. Las entrevistas se realizaron en un lapso de 14 meses.

Procedimiento: el primer paso fue seleccionar a los profesores por medio de un cuestionario donde los alumnos tenían que calificar a su maestro como bueno, regular o malo, exponiendo sus razones. Este cuestionario fue aplicado a 1 364 estudiantes/materia. Es decir, un alumno pudo valorar a cinco docentes, por eso no hay una relación directa entre un alumno y un profesor.

Una vez elegidos, de acuerdo a los criterios presentados en la parte de participantes, se les pidió su anuencia para participar en la investigación y grabar las entrevistas (en audio y video). Antes de ser entrevistados, los profesores respondieron el cuestionario con el fin de conocer aspectos generales sobre su práctica docente; este instrumento

fue utilizado sólo como punto de partida y de sensibilización, ya que las respuestas de los docentes fueron retomadas para puntualizar y ampliar en la entrevista. Se aclara que por razones de espacio no se presentan los resultados del cuestionario sino únicamente lo encontrado en las entrevistas.

Para analizar las entrevistas se utilizó el programa Hyper Research versión para MAC 2.6, que permite categorizar las respuestas dadas en las entrevistas en códigos y posteriormente hacer un informe global de los resultados tanto por participante como por categorías y subcategorías. Una vez categorizadas las respuestas se realizaron dos análisis (los detalles de estos análisis aparecen en la sección de resultados); lo obtenido se agrupó en cuadros para facilitar la comprensión de los mismos.

Consideraciones éticas: para garantizar el anonimato y la confidencialidad de los participantes todos fueron identificados bajo el rubro de “profesor” y son numerados de manera aleatoria, evitando mencionar su sexo y la materia que imparten; cuando es necesario se utiliza un paréntesis como este (...) para agregar cualquier información que ayude a dar sentido o comprender lo expresado. También se utiliza el símbolo @ para no revelar su sexo.

RESULTADOS

Análisis de la información

Para clasificar y organizar lo encontrado en las entrevistas, se realizaron tres análisis:

- *Primer análisis.* Se leía la transcripción de cada entrevista y eran marcados los párrafos donde lo seleccionado podría ser clasificado en las categorías y subcategorías previamente definidas; se seleccionaron tantas menciones en cada categoría y subcategoría como fueron identificadas. Una vez codificadas de esta manera todas las

entrevistas se obtuvo un informe por categorías, con extractos de las mismas para exemplificar, el cual fue utilizado para los análisis posteriores. Algunas categorías y subcategorías utilizadas no estaban contempladas inicialmente, sino se añadieron a partir de esta primera revisión.

- *Segundo análisis.* A partir de lo anterior se realizó otro análisis centrado en las subcategorías, donde se exemplificaba lo más característico de cada una de ellas y se contabilizaba su frecuencia. Esto permitió identificar los temas y puntos más relevantes de los resultados obtenidos, ya fuera por su mayor número de citas o por haber las mayores coincidencias; sobre ellos se centró el siguiente análisis. Aquellas subcategorías con pocas menciones fueron descartadas.
- *Tercer análisis.* Finalmente las categorías y subcategorías resultantes fueron agrupadas en tres ejes de análisis: aspectos docentes, pensamiento didáctico y práctica docente; todo el análisis de las respuestas obtenidas en las entrevistas se hace con base en esta clasificación.

Las categorías del primer eje fueron: motivación docente, relación interpersonal con los alumnos y compromiso y responsabilidad docente. El eje “pensamiento docente” abarca las concepciones acerca de la enseñanza, sus fines, el aprendizaje y la evaluación. El tercer eje, referido a la práctica docente, tuvo tres categorías: dimensiones generales, dimensiones técnicopedagógicas y dominio de los aspectos psicopedagógicos. En el Cuadro 1 se presentan los ejes desglosados en sus categorías y se exemplifica con lo aseverado por los entrevistados; se usan las transcripciones para ilustrar la forma como se categorizaron sus respuestas. Por su parte en el Cuadro 2 se presenta una síntesis de los resultados encontrados, agrupados por ejes de análisis, categorías y subcategorías.

Cuadro 1. Ejes de análisis, categorías y ejemplos

Categoría	Ejemplos
<i>Eje de análisis 1. Aspectos relacionados con la docencia</i>	
Motivación docente	“Para mí no funciona ser buen docente porque reciba más salario, ¡no! Eso es completamente secundario, lo hago por gusto, prácticamente”.
Relación personal con los alumnos	“Fundamentalmente me gusta interactuar con los alumnos, entonces eso es lo más importante para mí. Me salgo de la parte docente y me pongo a platicar de ello, de sus situaciones de tipo personal. Hasta donde ellos quieran comunicarte”.
Compromiso institucional y responsabilidad docente	“Quiero tanto a la UNAM y me ha dado a mí tanto, todo lo que es la educación pública, pero la UNAM en particular, no soporto que nadie hable mal de la Universidad, no lo aguento. Ni siquiera a través de los profesores, cuando alguien dice ‘Es que la Facultad está pésima’; No es cierto! La Facultad tiene excelentes instalaciones, excelentes profesores, tiene excelentes alumnos”
Definición de buen docente	“Aquel que tiene un buen compromiso con los estudiantes, hacia sí mismo, hacia la institución, la Facultad y con toda la UNAM”.
<i>Eje de análisis 2. Pensamiento didáctico</i>	
Concepción de la enseñanza	“Transmitir una serie de conocimientos a los estudiantes, una serie de experiencias que probablemente ellos van a enfrentar el día de mañana, que les van a solicitar allá afuera”.
Fines de la enseñanza	“Para mí eso es no nada más enseñarles cuánto son dos más dos, sino darles una serie de valores, aparte de los conocimientos y las habilidades”.
Concepción del aprendizaje	“Aprendieron a que les interese el tema y a buscarlo por su parte o lo que sea; aprendieron a ver la realidad de otra manera, no a saberse datos respecto a esa realidad”.
La evaluación	“Es un proceso a través del cual puedo reconocer el avance, el proceso, el desarrollo de la adquisición de las habilidades de alguien y de las aptitudes de alguien, en esos tres ámbitos”.
<i>Eje de análisis 3. Práctica docente</i>	
Dimensiones generales (panorama inicial de curso)	“Desde el principio del curso les hablo de cuál va a ser el contenido del curso, de cómo vamos a trabajar y de la evaluación del curso, o sea son esas tres cosas. Se los aclaro desde el inicio”.
Dimensión técnica-pedagógica (forma como enseñan)	“Entonces, primero mi entusiasmo, ¿cómo le hago?, siendo superorganizado, el más organizado, obsesivamente organizado, tengo bien claro qué es lo que voy a hacer, cómo lo voy a hacer. Si les hago exámenes, se los califico y se los entrego; si les pido fichas las leo y las reviso. Si les pido ensayos, los asesoro. Creo que eso tiene que ver para hacerlo atractivo y dinámico. Creo que no lo conocen y termina fascinándoles, aprenden significativamente. Hago todo para que aprendan significativamente, dispongo de múltiples escenarios, para que eso se aprenda y no se les olvide ¡y no se les olvida! Creo que eso hago”.
Dominio psicopedagógico	<i>Pregunta:</i> ¿Me decías que no tienes ningún método? <i>Respuesta:</i> “No pues digo yo que no”. <i>Pregunta:</i> ¿Ningún modelo? <i>Respuesta:</i> “Pues no sé, ¿Qué será? ¿Qué es un método? Pues es que ¡no sé!”.

Cuadro 2. Caracterización de lo expresado por los buenos docentes que enseñan contenidos psicológicos de tipo teórico

<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>
<i>Eje de análisis 1. Aspectos relacionados con la docencia</i>	
Motivación docente	El gusto por enseñar/vocación (14 profesores). El estímulo recibido por los alumnos (12 profesores). Por el aprecio por el tema y el conocimiento (10 profesores). Para compartir los conocimientos (6 profesores).
Relación personal con los alumnos	Valorar una buena relación personal con los estudiantes (14 profesores). Tomar en cuenta la retroalimentación de sus estudiantes (14 profesores). Buena opinión que tienen de sus alumnos (10 profesores).
Compromiso institucional y responsabilidad docente	Poca importancia de lo económico (14 profesores). Alto compromiso con los alumnos (12 profesores). Responsabilidad docente (9 profesores). Aprecio por la institución (8 profesores). Valoración de lo otorgado por la universidad (4 profesores).
Concepto de buen maestro	Es responsable y comprometido con su trabajo (14 profesores). Procura tener una buena relación interpersonal con los alumnos (14 profesores). Tiene un adecuado manejo pedagógico de la materia (11 profesores). Despierta el gusto por el tema (9 profesores). Posee un amplio dominio disciplinario y es experto en un tema (7 profesores). Es autocritico (6 profesores). Otras (8 profesores); busca ser ejemplo y digno de emulación (3 profesores); tiene claridad acerca de sus metas educativas (2 profesores); tiene experiencia (1 profesor); busca generar el conocimiento y ponerlo a debate (1 profesor); no es posible definirlo (1 profesor).
<i>Eje de análisis 2. Pensamiento didáctico</i>	
Concepción de la enseñanza	Transmitir conocimientos (12 profesores). Un proceso horizontal, dialógico y enfatizando la relación interpersonal (5 profesores). Adiestrar en habilidades profesionales (4 profesores). Hacer que ocurra el aprendizaje (3 profesores).
Fines de la enseñanza	Formar integralmente a los alumnos, resaltando los aspectos éticos (11 profesores). Transmitir experiencias (2 profesores). Despertar el gusto por el conocimiento y/o el tema (2 profesores).
Definición de aprendizaje	Teoría directa (6 profesores). Teoría constructivista (4 profesores). Teoría interpretativa (4 profesores).
La evaluación	La definen como: retroalimentación, proceso o verificación (14 profesores). Opiniones negativas sobre la evaluación (4 profesores).

Eje de análisis 3. *Práctica docente*

Práctica docente	Dimensiones generales
	Establecimiento de las reglas, responsabilidades, compromisos por parte del profesor y del grupo así como de la forma de aplicar las reglas (14 profesores).
	Creación de una atmósfera favorable para el aprendizaje (10 profesores).
	Dimensión técnico-pedagógicas
	Describir los componentes del programa (9 profesores).
	Forma como organizan e imparten el curso. El “estilo personal de enseñar” (15 profesores).
	Maneras como simplifican el material o contenido (12 profesores).
	Utilización del “barómetro” (10 profesores).
	Acciones para alentar el interés y la participación de los estudiantes (8 profesores).
	La práctica guiada (6 profesores).
	Clarificar el material luego de presentar la instrucción (5 profesores).
	Adaptar la enseñanza a las características de los alumnos (5 profesores).
	Ajustar lo planeado a los intereses y capacidades de los alumnos (5 profesores).
Dominio psicopedagógico	Poco dominio de las corrientes y postulados psicopedagógicos (13 profesores).
	Explicaciones del por qué se adscriben o no a determinados modelos psicopedagógicos (9 profesores).
	Críticas a lo psicopedagógico (5 profesores).
	Dominio y aplicación de lo psicopedagógico (2 profesores).

A continuación se analiza lo expuesto por los entrevistados agrupado en las categorías y subcategorías recién descritas.

Análisis de los resultados cualitativos

De los entrevistados, 14 consideraron que enseñar es una actividad “gratificante en sí misma”, por encima de otros factores externos; por eso quisieron dedicarse a ella y siguen dando clases; las siguientes afirmaciones reflejan precisamente esta visión: “Todo lo que se trate de docencia y de contacto con los estudiantes, para mí es muy gratificante. Si volviera a nacer, volvería a dar clases” (Profesor 7). Otro señaló: “Creo que una condición fundamental de dar clase es que te guste, creo que las clases que se dan bien es que se dan con ganas” (Profesor 5).

La categoría *Relación personal con los alumnos* no apareció en la revisión teórica realizada, pero se tuvo que incluir debido a las muchas referencias que hacían los entrevistados. Todos coincidieron en la relevancia de este factor; destacaron que buscan obtener una buena relación interpersonal con los alumnos, tienen una visión positiva de ellos y sobre todo fomentan la retroali-

mentación hacia su desempeño. Los estudiantes ocupan un lugar sumamente importante en su labor docente, ya que existe un deseo de querer conocerlos, que va desde aprenderse sus nombres, manifestar su preocupación por su bienestar y buscar atender sus necesidades particulares, es decir, de brindarles hasta donde sea posible un tratamiento individualizado. Uno de ellos lo expresó así:

Sí, creo que nos olvidamos mucho del alumno como persona, pero al alumno lo hace sentir bien cuando alguien se preocupa por sus necesidades, por sus temores; a mí lo que me ha funcionado es acordarme de cómo me sentía yo cuando llegué el primer día de clases cuando era estudiante (Profesor 14).

La importancia de la retroalimentación por parte de los estudiantes quedó demostrada con expresiones como la siguiente:

la retroalimentación que recibo de mis alumnos siempre la he tomado en cuenta porque parece que una clase no es una conferencia, una clase es un proceso en el cual tú estás tra-

tando de que alguien asimile algo que tú ya comprendiste, entonces si no tienes la información de que esa persona no lo está asimilando, no puedes saber qué tanto te están comprendiendo (Profesor 2).

Para reafirmar su importancia es preciso mencionar que la retroalimentación de los estudiantes fue considerada por los profesores su principal factor formativo de acuerdo con los resultados del cuestionario aplicado.

Resumiendo lo expresado en esta categoría, para estos buenos docentes los estudiantes ocupan un lugar destacado. Ellos son la razón de ser de muchas de las acciones realizadas, centradas en el cariño, aprecio y respeto que les tienen, ya que no los descalifican, menosprecian o ignoran, sino al contrario, sus opiniones son consideradas uno de los principales mecanismos para mejorar su enseñanza. Hay un profundo interés en darle un tratamiento particular a cada uno de ellos, quieren lograr unas buenas relaciones personales, tratarlos como personas y no como cosas. Sobre todo tienen una buena opinión de ellos e incluso consideran que en varios aspectos pueden saber más que el maestro.

Otra categoría que se tuvo que introducir por no encontrarse reportada en la literatura revisada fue el *Compromiso y responsabilidad docente*. Constituyen expresiones de los profesores donde denotan el apego que sienten hacia la institución, el respeto que les merece su trabajo, resaltando el lugar tan especial que los alumnos ocupan. Comprende la poca importancia que le dan a lo económico para realizar su trabajo. Implica señalamientos que muestran su deseo e interés por realizar una buena enseñanza, buscar cumplir con todos los contenidos del curso, así como no faltar ni llegar tarde y actualizarse continuamente.

Un ejemplo de que el salario no es la razón o motivación para dar clases se refleja en esta afirmación:

Independientemente de lo que pudieran pagarme, a estas alturas eso es completamente secundario, hasta podría dar clases gratis, si veo

que los alumnos están realmente interesados en aprender (Profesor 11).

Ejemplo de las razones de su apego a la institución son:

La UNAM nos da otras cosas, no es el pago lo que nos hace estar aquí. La UNAM da libertad de pensamiento, libertad de cátedra, da un ambiente académico, se respiran otras cosas, a diferencia de otras universidades; esta posibilidad de vivir es lo que te permite seguir estando en la UNAM (Profesor 8).

Su responsabilidad docente se muestra cuando señalan:

Cuando no les voy a dar clase, que es en contadas ocasiones, les aviso y luego trato de recuperar la clase, les pido una disculpa, ese tipo de cosas, y no llego a “¿Qué creen, que no pude preparar la clase y qué tal si platicamos de qué les pareció tal programa?”. ¡No lo haría jamás! Siempre llego y les doy mi clase, porque sé que ellos están esperando, creo que es el respeto que puedo tener por ellos; sus exámenes, los califico todos, los corrijo y les digo a uno por uno por qué sacaron esa calificación, “mira, te equivocaste aquí” (Profesor 3).

La relevancia de las categorías anteriores quedó de manifiesto cuando se les pidió definir al buen docente, porque volvieron a mencionar que “es alguien que respeta y reconoce a los alumnos como individuos”, que está atento a sus conductas y necesidades; es empático y cercano a ellos. Por ejemplo: “(el buen docente)...ve a sus alumnos como personas; no son recipientes o un disquito virgen al que uno va a meter o recargar de información, sino que son personas, están aprendiendo todo” (Profesor 2); pero un buen docente también posee un amplio dominio disciplinar y es experto en un tema. Uno de los entrevistados lo resumió así: “Considero que si tú sabes y logras interesar al alumno, es lo básico” (Profesor 14). También es responsable y comprometido con su trabajo y lo que eso implica ya que: “(Dar una buena clase) también nos obliga a mucho más trabajo” (Profe-

sor 6). Tiene asimismo un adecuado manejo pedagógico de la materia, porque busca adaptar la enseñanza considerando el tipo de temas y las características de los alumnos, tiene bien organizada y estructurada su clase; es claro al exponer. Un entrevistado resumió el conjunto de estas cualidades:

¿Qué tiene para mí un buen docente?, no es sólo una gente que sabe mucho, sino que sabe transmitir lo que sabe, quien lo expresa de manera clara, que se actualiza, no solamente

sabe los contenidos de memoria y los repite, ¡no! Quien hace con ellos cosas creativas y los presenta de muy diversas formas, como para lograr por una o por otra que el aprendizaje sea significativo (Profesor 6).

Estas cualidades coinciden con lo sugerido por Hativa (2000) y Bain (2004).

Para el eje de análisis sobre *pensamiento didáctico* se utiliza un cuadro donde se comparan las clasificaciones que se hacen para cada docente.

Cuadro 3. Comparación intra entrevistado acerca de los fines y concepto de enseñanza, definición de aprendizaje y la evaluación

Profesor	Fines	Enseñanza	Aprendizaje	Evaluación
Profesor 1	Integral	Transmisiva/desarrollo personal	Directo	Retroalimentación
Profesor 2	Integral	Transmisiva/hacer que ocurra el aprendizaje	Constructivista	Retroalimentación
Profesor 3	Integral	Transmisiva/adiestramiento en habilidades	Interpretativo	Desacuerdo con ella
Profesor 4	Compartir experiencias	Transmisiva/hacer que ocurra el aprendizaje	Constructivista	Comprobación
Profesor 5	Promover el gusto por el conocimiento	Transmisiva/diálogo	Constructivista	Desacuerdo con ella
Profesor 6	Integral	Transmisiva/diálogo	Constructivista	Retroalimentación
Profesor 7	Integral	Diálogo	Interpretativo	Proceso
Profesor 8	Integral	Transmisiva/adiestramiento habilidades	Directo	No la valora
Profesor 9	Integral	Hacer que ocurra el aprendizaje/relación con los alumnos	Directo	Proceso
Profesor 10	Integral	Transmisiva/adiestramiento habilidades	Constructivista	Desacuerdo con ella
Profesor 11	Integral	Transmisiva	Interpretativo	Retroalimentación
Profesor 12	Comprender el tema	Transmisiva	Directo	Proceso
Profesor 13	Integral	Transmisiva/adiestramiento habilidades	Directo	Retroalimentación
Profesor 14	Integral	Hacer que ocurra el aprendizaje	Interpretativo	Proceso
Profesor 15	Transmitir experiencias	Transmisiva/relación con los alumnos	Directo	Retroalimentación

Para elaborar este cuadro se catalogaron las respuestas de los entrevistados en las categorías desprendidas del marco teórico de esta investigación. Analizando sus resultados se encuentra que casi todos los profesores consideran que sus fines transcenden su asignatura o tema para incidir en la formación integral del alumno. Con respecto a sus concepciones de enseñanza, se confirma lo encontrado en otras investigaciones de que los docentes no tienen una sola visión de la enseñanza, sino que coexisten varias; sin embargo, lo más común es verla como transmisión de conocimientos. En relación a su visión del aprendizaje, la mayoría de ellos considera que es hacer una copia de la realidad, donde lo importante es que el estudiante reciba lo expuesto por el profesor (teoría directa). Por lo que toca a la evaluación, la mayor parte de las posturas se centran en considerarla como un proceso o enfatizan su función retroalimentadora. Sin embargo, se da el caso de que varios de ellos no la valoran o tienen opiniones negativas sobre ella.

Con respecto a la *práctica docente* que dicen efectuar, ésta se distingue por aplicar las siguientes acciones: presentar al inicio del curso un panorama global sobre el mismo, donde también se establecen las reglas, responsabilidades y compromisos por parte del profesor y del grupo así como de la forma de aplicar las reglas. Es importante señalar que estas reglas no se imponen sino se negocian, y hay un mutuo acuerdo con ellas. Una parte significativa de estos docentes (10), manifestaron que crean una atmósfera favorable para el aprendizaje.

De igual manera, se encontró en todos un estilo personal para enseñar; la práctica docente que dicen efectuar se distingue por buscar formas para simplificar el material, de manera que los alumnos puedan entender de mejor manera los contenidos y adaptan su enseñanza a las características y necesidades de ellos. Igualmente, reportaron diversas formas para alentar el interés y la participación de los estudiantes.

En diez de ellos se corroboró el mecanismo encontrado por Hativa (2000) llamado "barómetro", a través del cual el docente

identifica las reacciones de los alumnos y con base en esa información toma decisiones para cambiar la dinámica de la clase. Tal como lo expresó un profesor:

Es muy obvio, si tú tienes unos chavales que de pronto no te están ya viendo, ni nada, si están viendo al suelo o así (agachados), empiezan a bostezar, la atención está ya en otro lado, entonces para que sigues hablando, me detengo y hago un cambio (Profesor 4).

Diez de los 15 entrevistados mostraron un parcial o nulo dominio de las corrientes y postulados psicopedagógicos, ya que a partir de lo expresado puede notarse que tienen un limitado conocimiento acerca de esos temas. Por ejemplo, al pedirle que justificara por qué eligió el modelo sociocultural, la respuesta de uno de ellos fue:

bueno, a ver si lo entendí bien. Porque es un modelo de enseñanza en el cual lo que busco es que lo que les esté enseñando, tenga implicaciones o tenga como referente la parte social, ¿lo entendí mal, verdad? (Profesor 3).

Con lo cual se apoya la aseveración de Jalife (1989) de que como resultado de la escasez de programas de formación docente en psicología, la mayoría de estos buenos docentes no tienen un dominio de las teorías psicopedagógicas e incluso cinco de ellos las critican al considerarlas simplistas.

DISCUSIÓN

Al buscar responder la pregunta que guió esta investigación para identificar qué cualidades tenían los buenos docentes que enseñan psicología, y las razones por las cuales son tan apreciados por sus alumnos, se encontraron aspectos que coinciden con la literatura revisada tanto como otros que no coinciden. De éstos últimos destaca el peso tan importante que los entrevistados le dieron a los factores socioafectivos de la docencia, por eso es uno de los hallazgos más sobresalientes de esta investigación que, hasta el momento, no ha recibido la importancia

que al parecer tiene, ya que la mayoría de las propuestas de innovación docente en educación superior se han centrado en proporcionar actualización disciplinaria así como nuevas “estrategias” o “técnicas didácticas”; mientras que en los profesores entrevistados hubo consenso en que lo más importante para ellos es disfrutar el dar clase, buscar unas buenas relaciones interpersonales con los alumnos y el compromiso y responsabilidad con la que realizan su labor, quedando así como poco relevantes los reconocimientos, los programas de estímulos o el salario recibido. Este último fue citado como uno de los aspectos menos influyentes en su labor. Sólo en uno de ellos, el motivacional, hay coincidencias con lo encontrado en otras investigaciones hechas en otras latitudes y con diferentes disciplinas como las reportadas por Hativa (2000) y Hernández (1995), entre otros. Esto pudiera indicarnos que tal vez sea un factor general o amplio y no está circunscrito a los aspectos contextuales, disciplinarios o de nivel educativo, lo cual debería de ser tomado en cuenta en cualquier programa de formación docente.

Otro hallazgo original es el papel tan destacado que los entrevistados le dan a los estudiantes, al ser mencionados en varias categorías y subcategorías, ya que cuando se les preguntaba acerca del factor más gratificante de su trabajo, 12 de ellos respondieron que los alumnos. Es importante recordar que para los docentes también era prioritario obtener unas relaciones interpersonales adecuadas con ellos, aunque tal vez la relevancia aquí encontrada pueda deberse a factores disciplinarios y quizás este resultado no se obtendría si se estudiara a docentes efectivos de otras disciplinas.

Donde también hay coincidencia con lo encontrado en otras investigaciones es el papel crucial que juega la retroalimentación en la enseñanza. Por ejemplo Bain (2004: 172) aseveró que “los maestros excelentes desarrollan sus habilidades a través de una constante autoevaluación, la reflexión y el deseo de cambiar”. En nuestro caso, 13 entrevistados destacaron que su principal factor formativo como docentes fueron los comen-

tarios y sugerencias recibidos por sus estudiantes a su forma de enseñar y no, por ejemplo, los cursos de formación docente, como sería factible suponer. Por eso es posible decir que al buen docente lo forman sus alumnos, siempre y cuando el profesor lo promueva al estar abierto a sus críticas y comentarios para realizar cambios en su enseñanza, lo que produce un proceso de mejora continua y se evita, así, el estancamiento o la auto complacencia. Ello aunando a su motivación, el compromiso que tienen con su labor y hacia la institución de pertenencia.

Ahora bien, analizando las concepciones de enseñanza se puede señalar que los resultados encontrados apoyan la afirmación de Boulton-Lewis y otros (2001), de que los docentes no tienen una sola visión de la misma sino que coexisten varias, aunque una de ellas sea la predominante, como fue el caso encontrado con mayor frecuencia en relación a concebirla como una transmisión de conocimientos; esto coincide con lo encontrado con profesores de educación superior de otras latitudes (Hativa, 2000 y Ramsden, 1992). Igualmente se confirma la amplitud de formas de concebirla, ya que aunque aquí se utilizaron las propuestas por Ramsden (1992), Scardamalia y Bereiter (1989) y Kane y otros (2002) por ajustarse a las características del nivel superior, éstas fueron insuficientes y fue menester construir otra categoría para incluir lo aseverado por varios docentes en el sentido de concebir a la enseñanza como un proceso horizontal y dialógico, donde el alumno es considerado como un participante que está al mismo nivel que el profesor. Este aspecto fue mencionado por varios de los entrevistados y resultados semejantes se encontraron en una investigación sobre este tema con profesores de educación media superior y superior de diferentes disciplinas y lugares de México (Carlos, 2003). Lo anterior podría indicar que quizás para nuestros docentes se aprecia más este tipo de relación y puede ser un rasgo propio y distintivo que no se encuentra en otros lugares. Esta amplia gama de concepciones sobre la enseñanza torna difícil

el estudio del pensamiento didáctico, ya que hay pocas coincidencias y por ello resulta problemático encontrar consensos o visiones de la enseñanza ampliamente compartidas.

Con respecto a los fines de su enseñanza, lo aquí hallado confirma lo reportado por Kane y otros (2002) y por Díaz Barriga (1993) acerca de que los profesores conciben la finalidad de sus actos más allá de simplemente enseñar contenidos particulares, aunque esto no se soslaya, pero para la mayoría de ellos lo que da sentido a su labor es formar integralmente a los estudiantes.

Al realizar una comparación intra-entre-vistados acerca de sus definiciones de lo que es enseñar y sus fines, incluyendo su concepto de aprendizaje y evaluación, fue posible identificar que la mayoría de ellos muestran consistencia en su visión de estos conceptos. Es decir, los profesores que definen la enseñanza como transmisiva, conciben al aprendizaje como teoría directa y resaltan la función retroalimentadora de la evaluación. No obstante, se dio el caso de que en otros hay una aparente contradicción, lo cual pudiera ser un indicador de su poco dominio de los aspectos psicopedagógicos.

Claro que no sólo es importante estar motivado, tener adecuadas relaciones interpersonales con los estudiantes, dominar su disciplina y estar comprometido con su trabajo, sino también saber cómo llevar a cabo una enseñanza efectiva, aspecto que, al parecer, los entrevistados saben hacerlo, ya que se encontró en esta investigación que lo reportado por los profesores respecto a su práctica docente coincide en gran medida con lo descrito por Bain (2004) y Hativa (2000), incluyendo el uso del denominado "barómetro". La gran diferencia es que, en comparación con aquellos, nuestros docentes carecen de un adecuado dominio de los enfoques psicopedagógicos y de los mecanismos del aprendizaje, ya que es muy probable que basen su accionar en lo adquirido por su experiencia y como resultado de los cambios realizados a partir de la retroalimentación recibida de sus alumnos. Al parecer no nece-

sitaron el dominio psicopedagógico para ser docentes eficaces.

Se concluye con dos reflexiones: una de ellas es que si se asumen plenamente los factores identificados en esta investigación, a reserva de probar su grado de generalidad, esto plantearía un problema interesante para la formación y actualización de los docentes, porque aparte de adiestrar a los futuros profesores en estrategias y técnicas instruccionales, sería mucho más importante inculcarles el amor a su profesión y a la institución donde trabajan, donde es esencial asumir a la docencia como una misión y no sólo como un trabajo más. Igual de importante es saber dominar lo interpersonal, tener aprecio por sus alumnos y valorar sus observaciones, cuando, por otra parte, hay algunos profesores que no desean ser evaluados por sus estudiantes y otros consideran a la docencia como una actividad circunstancial o provisional. Es decir, de acuerdo con los resultados reportados por esta investigación, la labor docente está determinada en buena parte por aspectos socio-afectivos, y un reto para los programas de formación docente es cómo incluirlos y darles el valor que al parecer tienen; sin duda éste es un paso a seguir para cumplir con la finalidad de que la identificación de las buenas prácticas de enseñanza ayude a otros a mejorar su docencia.

Finalmente, a partir de lo expuesto en el marco teórico de este trabajo, y sobre todo basándose en los resultados obtenidos, se confirma lo expresado por diversos autores de que la enseñanza es un acto complejo y multidimensional, por ser una actividad en la que de manera propositiva y deliberada se pretende que alguien aprenda de otro, lo cual desmiente la idea simplista de ser una actividad que cualquiera puede realizar y que sólo requeriría, cuando mucho, el dominio del contenido por enseñar. Modificar estas visiones de la docencia es sin duda un punto de partida en la búsqueda de mejores formas de lograr que los estudiantes adquieran la amplia y profunda gama de contenidos y procesos que nuestra época les demanda dominar.

REFERENCIAS

- ACLE, G. (1989), "Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza de la psicología", en J. Urbina (comp.), *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva*, México, UNAM, pp. 121-130.
- AIZENCANG, N. y R. Baquero (2000), "El juego y el aprendizaje escolar. Concepciones y prácticas docentes", en *Ensayos y experiencias*, mayo/junio, año 6, núm. 66, pp. 48- 65.
- AMEZCUA, K. (2000), *Las estrategias de los docentes de la Facultad de Psicología según la opinión de los alumnos*, Ponencia presentada en el VII Coloquio de Formación del Psicólogo Educativo en la Práctica Profesional, Facultad de Psicología, UNAM.
- AMEZCUA, K. (2004), *Evaluación docente por medio de los estudiantes en el nivel de enseñanza superior: una experiencia en la Facultad de Psicología*, UNAM, Tesis de licenciatura no publicada, Facultad de Psicología, UNAM.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (2008), *Estadísticas básicas del sistema de educación superior*, en línea en: www.anuies.mx (Consulta: 4 de marzo de 2008).
- BABBIE, E. (2000), *Fundamentos de la investigación social*, México, Thomson.
- BAIN, K. (2004), *What the best College Teachers do?*, USA, Harvard University Press.
- BERMÚDEZ, M., A. Orozco y D. Domínguez (1990), *Análisis de la situación laboral de los egresados del área educativa, generación 84/88 de la Facultad de Psicología de la UNAM*, Tesis de licenciatura no publicada, Facultad de Psicología, UNAM.
- BOULTON-Lewis, G., A. Smith, A. McCrindle, P. Burnett y K. Campbell (2001), "Secondary Teacher's Conceptions of Teaching and Learning", *Learning and instruction*, núm. 11, pp. 35-51.
- BUNGE, M. y R. Ardila (2002), *Filosofía de la psicología*, México, Siglo XXI Editores.
- CARLOS, J. (2003), *Pensamiento didáctico de los profesores y factores que han contribuido a su formación*, Ponencia presentada en el XI Congreso Mexicano de Psicología, Campeche.
- CARLOS, J. (2006), *El pensamiento didáctico de los profesores considerados como buenos por los alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM*, Tesis de maestría no publicada, Facultad de Psicología, UNAM.
- CASTAÑEDA, S. (1999), "Algunos referentes para un análisis crítico de la preparación profesional del Licenciado en Psicología en México. Una experiencia colegiada", en G. Vázquez y J. Martínez (ed.), *La formación del psicólogo en México*, México, Universidad Latinoamericana, pp. 25-41.
- Comisión para el Cambio Curricular (1997), *Hacia el cambio curricular. Diagnóstico del currículum actual de la Facultad de Psicología*, vol. I y II, México, UNAM.
- CONTRERAS, P., O. Desatnik y A. González (1992), "Evaluación de un proyecto de educación superior a través del seguimiento de egresados de la carrera de psicología de la ENEP Iztacala. Estudio I", *Educativa*, vol. 1, (3), septiembre-diciembre, pp. 37-42.
- COVARRUBIAS, P. (1997), "El currículum vivido en diez universidades de la zona metropolitana que imparten la carrera de psicología", *Memoria electrónica del IV Congreso Mexicano de Investigación Educativa*, Mérida, Yuc.
- DÍAZ Barriga, A. (1993), *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*, México, Nueva Imagen-UNAM.
- ESCANDÓN, S., A. Guerrero, M. Herrán, J. Martínez y M. Montenegro (1997), "Las áreas de interés y competencia profesional del personal académico de la Facultad de Psicología", en *Comisión para el cambio curricular. Hacia el cambio curricular. Diagnóstico del currículo actual de la Facultad de Psicología*, Facultad de Psicología, vol. II, México, UNAM, pp. 967-1056.
- FIERRO, F. y S. Luna (1990), *Diagnóstico de necesidades de educación continua del psicólogo educativo en el campo de la educación*, Tesis de licenciatura no publicada, Facultad de Psicología, UNAM.
- GALVÁN, E. (1989), "Actividades de los prestadores de servicio social en las instituciones del sector público", en J. Urbina (comp.), *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*, México, UNAM, pp. 523-538.
- GIRÓN, B., J. Urbina e I. Jurado (1989), "La evaluación docente y de las asignaturas desde la perspectiva estudiantil", en J. Urbina (comp.), *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*, México, UNAM, pp. 217-238.

- GRADOS J. (1989), "Las funciones del psicólogo del trabajo", en J. Urbina (comp.), *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*, México, UNAM, pp. 661-680.
- HATIVA, N. (2000), *Teaching for Effective Learning in Higher Education*, Dordrecht/ Boston/ Londres, Kluwer Academic Publishers.
- HERNÁNDEZ, P. (1995), *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*, Madrid, Narcea.
- HERNÁNDEZ, R., C. Fernández y P. Baptista (2003), *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw-Hill Interamericana.
- JALIFE, A. (1989), Psicopatología del vínculo profesor-alumno, en *Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología ENEP Iztacala*, México, UNAM-Iztacala, pp. 203-211.
- KANE, R., S. Sandretto y Ch. Heath (2002), "Telling Half of the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics", *Review of Educational Research*, verano, 72 (2), 177-228.
- KERLINGER, F. y H. Lee (2001), *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*, México, McGraw-Hill/ Interamericana.
- KORTHAGEN, F. (2001), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, USA, Lawrence Erlbaum Associates.
- KVALE, S. (1996), *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- MARTÍN, E., M. Mateos, P. Pérez e I. Pozo (2003), *Un estudio de las concepciones del profesorado sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos: la formación del profesorado y el cambio conceptual*, Memoria de investigación del Proyecto 06/0031/1999, Comunidad de Madrid.
- MARTÍNEZ, R. y E. Ramírez (1981), *El psicólogo en el sector público: una aportación al perfil del psicólogo*, Tesis de licenciatura no publicada, Facultad de Psicología, UNAM.
- MARTÍNEZ, J. (1990), *El campo profesional del psicólogo*, Tesis de licenciatura no publicada, Facultad de Psicología, UNAM.
- MEIRIEU, P. (2006), *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*, Barcelona, Graó.
- MONEREO, C. e I. Pozo (2003), "La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos", en C. Monereo e I. Pozo (eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, Madrid, Síntesis.
- PRECIADO, H. y L. Rojas (1989), "Notas sobre la enseñanza de la psicología: estado actual y perspectivas de desarrollo", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 72, octubre-diciembre, pp. 45-60.
- RAMSDEN, P. (1992), "Learning to Teach in Higher Education", en P. Ramsden, *Theories of Teaching in Higher Education*, Londres, Routledge, pp. 109-119.
- RANGEL, A. (1998), "La práctica profesional del psicólogo. Síntesis de investigaciones", trabajo presentado en el V Coloquio "La práctica profesional en psicología educativa", celebrado en la Facultad de Psicología, UNAM.
- RUBIN, H. e I. Rubin (1995), *Qualitative Interviewing*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- RUEDA, M. (2001), "Una propuesta de cuestionario dirigido a los estudiantes para evaluar la función docente en la universidad", en M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (comps.), *Evaluación para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, UAM-UNAM y UABJO, pp. 125-138.
- SAROYAN, A. (2001), "Evaluation of Teaching for Improvement: A Myth or a Reality?", en M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (comp.), *Evaluación para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, UAM-UNAM y UABJO, pp. 151-160.
- SCARDAMALIA, M. y C. Bereiter (1989), "Conceptions of Teaching and Approaches to Core Problems", en M. Reynolds (ed.), *Knowledge Base for Beginning Teachers*, Gran Bretaña, Oxford, Pergamon, pp. 42-65.
- VALDERRAMA, P., I. Lavalle y J. Hernández (1989), "Un acercamiento al estudio de la dinámica del campo laboral del psicólogo recién egresado", en J. Urbina (comp.), *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*, México, UNAM, pp. 539-554.