



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes del Programa de Maestría en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Un estudio descriptivo comparativo

Presenta:

Reyna Torres Juárez

Tutor:

Dr. Octaviano García Robelo

Lectores:

Dra. María Cruz Chong Barreriro

Dra. Alma Delia Torquemada González

Pachuca de Soto, Hgo., Junio, 2016



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Dirección

Maestría en Ciencias de la Educación

OF. NÚM. UAEH/ICSHU/AACE/111/16


**MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
PRESENTE.**


Estimado Maestro:

Con fundamento en lo establecido en el Capítulo VIII, Artículo 73, Fracción V del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; los que suscriben: integrantes de la Comisión Revisora, nos permitimos informarle que examinado el proyecto de investigación titulado **“Teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes del Programa de Maestría en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Un estudio descriptivo comparativo”** que para optar al grado de maestra en Ciencias de la Educación, presentó la **C. Reyna Torres Juárez** con número de cuenta, F04600 matriculada en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación Novena Generación 2014-2015, reúne las características de un trabajo de tesis; por lo que en nuestra calidad de sinodales designados como Jurado, manifestamos la aprobación de dicho documento.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que la candidata antes referida; se le otorga autorización para la impresión de la tesis y continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen de grado.

ATENTAMENTE
“AMOR, ORDEN Y PROGRESO”
Pachuca de Soto, Hgo., a 24 de junio de 2016


Dra. María Cruz Chong Barreiro
Presidenta


Dr. Octaviano García Robelo
Vocal


Mtra. Alma Delia Torquemada González
Secretaria


Dr. en D. Edmundo Hernández Hernández
Director del ICHSu

C.c.p.- Archivo
EHH/arp.

|
Agradecimientos

A mi padre Jaime y a mi madre Belen, por la vida, el amor y el ejemplo

A Blanca, Lidia, José y Joel, por su apoyo y presencia amorosa

*Al Dr. Octaviano García Robelo, y a la Dra. Leticia Canales Rodríguez
orientadores y cómplices de esta aventura*

A mis amigos y amigas, compañeros de camino y andanzas

Resumen

Se presenta una investigación relativa a indagar y contrastar las teorías implícitas que sobre la enseñanza y el aprendizaje tienen los docentes universitarios que pertenecen a cuatro residencias orientadas a la formación en psicoterapia del Programa de Maestría en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, en lo específico en lo relativo a tres dimensiones: qué es el aprendizaje, qué y cómo se aprende y qué y cómo se evalúa... Se realizó un estudio descriptivo comparativo, tomando como referentes teóricos las teorías implícitas. Para la recolección de datos se utilizó el cuestionario de dilemas el cual fue administrado a docentes que fungen como docentes universitarios en las residencias en Psicoterapia para Adolescentes, Psicoterapia Infantil, Terapia Familiar y Medicina conductual, la muestra compuesta por 35 docentes fue de tipo no probabilística, estratificada mediante asignación proporcional y con sujetos tipo. Los resultados refieren que los docentes asumen predominantemente una teoría constructiva en lo relativo a qué es aprender, mientras que en lo concerniente a qué y cómo se aprende, así como qué y cómo se evalúa muestran una tendencia a la teoría interpretativa. En cuanto al contraste entre residencias, los docentes que pertenecen a la residencia en medicina conductual muestran una mayor tendencia hacia la teoría interpretativa y la teoría directa, mientras que los docentes de la residencia en terapia familiar, mayoritariamente asumen una posición constructiva.

Palabras clave: teorías implícitas, aprendizaje, enseñanza, docentes, psicoterapia

ABSTRACT

One presents an investigation relative to investigate and confirm the implicit theories that on the education and the learning have the university teachers who belong to four residences orientated to the formation in psychotherapy of the Program of Mastery in Psychology of the National

Autonomous University of Mexico, in the specific thing in the relative thing to three dimensions: what is the learning, what and how it is learned and what and how it is evaluated. There was realized a descriptive comparative study, taking the implicit theories as theoretical modals. For the compilation of information there was in use the questionnaire of dilemmas which was administered to teachers that fungen as university teachers in the residences in Therapy for Teenagers, Infantile Therapy, Familiar Therapy and behavioral Medicine, the sample composed by 35 teachers was of type not nonprobability sample, stratified by means of proportional assignment and with fastened type. The results say that the teachers assume predominantly a constructive theory in the relative thing to what is to learn, whereas in the relating thing what and as it is learned, as well as what and how is evaluated show a trend to the interpretive theory. As for the contrast between residences, the teachers who belong to the residence in behavioral medicine show a major trend towards the interpretive theory and the direct theory, whereas the teachers of the residence in familiar therapy, for the most part assume a constructive position.

Keywords: Implicit theories, learning, education, teachers, psychotherapy

La utopía está en el horizonte.

Camino dos pasos,

ella se aleja dos pasos

y el horizonte se corre diez pasos más allá.

¿Entonces para qué sirve la utopía?

Para eso, sirve para caminar

Eduardo Galeano

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
--------------------	---

CAPITULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema	11
1.2 Objetivos de investigación.....	14
1.3 Justificación.....	15
1.4 Alcances de la investigación	17

CAPITULO II: MARCO HISTÓRICO, TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes.....	19
2.1.1 Antecedentes históricos de la enseñanza de la psicoterapia. Panorama internacional ..	20
2.1.2 Antecedentes históricos de la enseñanza de la psicoterapia en México	22
2.1.3 Regulación de la enseñanza y práctica de la psicoterapia, el panorama internacional y el local	25
2.2 La enseñanza de la psicoterapia	30
2.2.1 Investigaciones en el marco internacional sobre la enseñanza de la psicoterapia y las habilidades clínicas	31
2.2.2 Investigaciones en México sobre la psicoterapia y las habilidades clínicas	35
2.2.3 La psicoterapia	38
2.2.4 Habilidades clínicas en psicoterapia.....	40
2.2.5 La enseñanza de la psicoterapia	41
2.2.5.1 <i>Tres dimensiones de la enseñanza: lo teórico, práctico y personal</i>	41
2.2.5.2 <i>La figura del docente-supervisor</i>	42
2.2.5.3 <i>Estrategias de enseñanza-aprendizaje</i>	44
2.3 Teorías implícitas	46
2.3.1 Investigaciones sobre teorías implícitas	46
2.3.2 Teorías implícitas	49
2.3.3 Teoría crítica de la educación: la reflexividad del docente.....	54

CAPITULO III: MÉTODO

3.1 Método, técnica e instrumentos.....	57
3.2 Descripción del escenario y población	59
3.3 Procedimiento de recogida y análisis de datos.....	63

CAPITULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS

4.1 Análisis del contenido a partir de las teorías implícitas de los docentes	64
4.2 Análisis por dimensión, contrastando los resultados de las cuatro residencias	70
4.2.1 ¿Qué es aprender?.....	70
4.2.2 ¿Qué y cómo se aprende?.....	74
4.2.3 ¿Qué y cómo se evalúa lo aprendido?	81
4.3 Conclusiones y recomendaciones.....	86

REFERENCIAS.....	89
-------------------------	-----------

ANEXOS	95
---------------------	-----------

Anexo 1 Instrumento de recolección de datos	95
---	----

Índice de tablas

Tabla 1 Supuestos de las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza.....	51
Tabla 2 Dimensiones y categorías de análisis	57
Tabla 3 Selección de la muestra.....	62
Tabla 4 Distribución de frecuencia por dilema.....	66
Tabla 5 Dilema 1 ¿Qué es aprender?	71
Tabla 6 Dilema 2. Exploración de las ideas previas	72
Tabla 7 Dilema 3. ¿Qué se aprende?, sobre los contenidos	74
Tabla 8 Dilema 4. ¿Qué se aprende?, sobre los objetivos	76
Tabla 9 Dilema 5. ¿Cómo se aprende?, sobre las estrategias	78
Tabla 10 Dilema 6. ¿Cómo se aprende?, función del profesor.....	79
Tabla 11 Dilema 7. ¿Cómo se evalúa?.....	82

Tabla 12 Dilema 8. ¿Qué se evalúa?.....	84
---	----

Índice de figuras

Figura 1 Porcentaje de respuestas por teoría implícita.....	65
Figura 2 Frecuencia de respuesta por dilema	65
Figura 3 Predominio de teorías por Residencias	69
Figura 4 ¿Qué es aprender?	71
Figura 5 ¿Qué es aprender? Función de las ideas previas.....	73
Figura 6 ¿Qué se aprende?, Contenidos	75
Figura 7 ¿Qué se aprende?, objetivos	76
Figura 8 ¿Cómo se aprende?, estrategias	78
Figura 9 ¿Cómo se aprende? Función docente.....	80
Figura 10 ¿Cómo se evalúa?.....	83
Figura 11 ¿Qué se evalúa?.....	84

INTRODUCCIÓN

El proceso de globalización ha impactado el campo educativo, obligando a que éste sea repensado a la luz de planteamientos internacionales, que ha conllevado nuevos desafíos epistemológicos, teóricos y prácticos, siendo relevante, analizar tales implicaciones en campos específicos de la educación, como lo es la psicoterapia.

En tal sentido, se ha señalado la urgencia de mejorar los procesos de formación en psicoterapia, concordante con ello, son las iniciativas para su regulación jurídica, como es el caso de México, en lo específico en el Distrito Federal. Se puede reconocer que las problemáticas enunciada tienen matices específicos derivados de la naturaleza de los conocimientos en el campo referido, que surge en un ámbito de educación no formal¹, desde el cual se han configurado diversas prácticas actuales y que son retomadas en los programas educativos formales.

En Europa, solo ocho países han regulado la psicoterapia, uno de ellos es Alemania, quien junto con Suiza e Italia, asumen dicha práctica como un campo profesional de psicólogos y médicos, a diferencia de países como Finlandia, Francia, Suecia, Austria y Holanda quienes incorporan en su legislación la psicoterapia como una práctica que puede ser ejercida por diversos profesionales que cuenten con una formación especializada.

Ante el panorama anterior, es necesario reconocer que en la educación superior, existe una tendencia a la internacionalización, que implica entre otros aspectos, la formación y ejercicio de diversas profesiones desde estándares internacionales, a fin de garantizar el desarrollo de competencias globales. Sin embargo lo anterior implica retos educativos, en tanto en un terreno en el que la enseñanza se ha desarrollado históricamente en ámbitos de educación tanto formal, como no formal, el construir estándares internacionales para la formación profesional de los psicoterapeutas requiere una sistematización y análisis de los referentes que sobre la enseñanza y aprendizaje se tienen.

¹ La psicoterapia inicialmente surge en un ámbito de educación no formal, siendo el psicoanálisis la primera corriente teórica que al tener sus raíces en un paradigma hermenéutico, se desarrolló inicialmente al margen de las universidades.

Además en el caso de México, si se atiende que por más de 50 años, diversos organismos han venido formando a psicoterapeutas basados en criterios construidos a partir de sus propias nociones sobre el proceso terapéutico, su enseñanza y aprendizaje, se puede entender que dicho conocimiento no ha sido objeto suficiente de análisis, a fin de contrastar su idoneidad, que sirva a la mejora de la enseñanza y práctica de la psicoterapia.

Sobre la enseñanza de la psicoterapia Amador (2010), indica que "en la actualidad no existe ningún programa universalmente aceptado para preparar a la persona que ha de fungir como terapeuta" (pp. 3). La afirmación pone de relieve la multiplicidad de posturas derivada de los diversos enfoques teóricos pertenecientes a dos principales paradigmas, en dicha divergencia, se le suman además los contextos internacionales. En el caso de México, la formación en psicoterapia no está dirigida exclusivamente a los psicólogos clínicos, sino a profesionales de diversos campos, además de que se desarrolla tanto en instituciones de educación superior, como en colegios de psicoterapeutas que ofertan programas insertos en la educación no formal.

En tal sentido, resultan relevantes los aportes de la presente investigación en tanto permiten indagar las teorías implícitas que sobre la enseñanza y el aprendizaje poseen los docentes universitarios de cuatro residencias pertenecientes a un programa de posgrado, en una de sus líneas orientado a la formación en psicoterapia, así la pregunta que guía la investigación alude a ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre las teorías implícitas que tienen respecto a la enseñanza y el aprendizaje los docentes pertenecientes a cuatro residencias orientadas a la formación en psicoterapia del Programa de Maestría en psicología de Universidad Nacional Autónoma de México?

La investigación se enmarca en los estudios sobre las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje (Pozo et al. 2006), por lo que está centrada en indagar las concepciones que tienen los docentes en tres dimensiones: qué es aprender, qué y cómo se aprende y qué y cómo se evalúa.

El trabajo se organiza en cuatro capítulos y anexos. En el primer capítulo se presenta la problemática de investigación, haciéndose el planteamiento del problema, delimitándose los objetivos, y la justificación, así como los alcances de la investigación.

El segundo capítulo aborda los aspectos históricos, teóricos y conceptuales. Por un lado se analizan los principales antecedentes internacionales y nacionales que enmarcan la enseñanza de la psicoterapia, posteriormente a partir de los dos principales ejes que guían el trabajo (los relativos a la enseñanza de la psicoterapia y a las teorías implícitas), se analizan los aportes de la comunidad científica, así como las principales posiciones teóricas respecto a las teorías implícitas, que sustentan la presente investigación y permiten la comprensión de las mismas.

Más adelante en el tercer capítulo se plantea el método de investigación, describiéndose el tipo de estudio, las principales dimensiones y categorías que orientan el trabajo, así como se indican las técnicas e instrumentos que sirvieron para la obtención de datos, finalmente se concluye el capítulo describiendo el escenario, la población, el procedimiento de recogida y análisis de datos.

El cuarto capítulo se orienta a la presentación y análisis de los principales hallazgos de la investigación, el capítulo está estructurado en dos partes, la primera aborda los resultados encontrados a partir del análisis estadístico de la distribución de frecuencias y la moda para cada una de las teorías implícitas (la interpretativa, la constructiva y la directa), posteriormente en un segundo apartado se analizan los resultados a partir del contraste entre los cuatro programas de residencia, así por cada uno de los dilemas se van reconociendo semejanzas y diferencias con respecto a los datos generales y específicos. Por último, se abordan las conclusiones y recomendaciones centradas en la relevancia que tiene el seguir con las investigaciones que indaguen las concepciones que los docentes tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, en un campo específico de conocimiento como lo es la psicoterapia, a fin de hacer explícitas las teorías subyacentes en el abordaje de los procesos educativos por parte de los docentes, que en lo futuro permita mejorar su práctica.

CAPITULO I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Existe una coincidencia en afirmar como contenido central para quien se está formando como psicoterapeuta, la dimensión teórico-práctica. Cruz (2009) indica que la dimensión teórica es la base de la práctica y la formación de la persona permite abordar aspectos que podrían interferir en el hacer terapéutico, así como en la búsqueda de recursos personales.

Por lo que resulta comprensible que de los 145 créditos que tiene el programa de Maestría en psicología 103 son asignados a la parte práctica y solo 42 al ámbito teórico- metodológico. Siendo concordante con el énfasis que la práctica clínica tiene en la formación.

Un actor clave para el desarrollo de dicha práctica es el docente, que en el campo de la psicoterapia posee una doble figura, ser docente y supervisor, lo cual atendiendo las áreas anteriormente referidas (teórica, práctica y personal) configura una serie de tareas particulares en el proceso de guiar el aprendizaje de los alumnos. Para el caso del programa de la UNAM, además de este doble rol, se le suma el de ser investigador.

Lo anterior pone de relieve que la tarea docente se enmarca en una multiplicidad de figuras de las cuales el docente tiene que tomar consciencia a fin de ubicar los límites y responsabilidades entre cada una de éstas, así Cruz (2009), refiere que una de sus tareas es "ser activo en facilitar la puesta en escena del alumno" (pp. 136).

Por lo que el papel otorgado al docente en la orientación y supervisión de la práctica clínica es relevante. Sin embargo se observa que no necesariamente el docente es consciente de las teorías de las que hace uso en su práctica pedagógica, en tan el perfil de los docentes en éste campo corresponde a profesionales en psicología, o en su caso psicoterapeutas con alguna formación de posgrado, que si bien cuentan con experiencia clínica, no así con una formación en docencia, ejerciendo ésta desde supuestos derivados de la propia práctica, abordando el proceso de enseñanza-aprendizaje desde referentes empíricos, o en su caso desde teorías psicológicas².

² Lo que Díaz (2005), refiere como "psicologización de la educación", lo cual indica no permite reconocer la docencia como un campo profesional sustentado en teorías propuestas desde el campo educativo.

Al respecto Díaz (1997) señala que aun cuando el docente no posee una formación en docencia “Finalmente, el docente adopta (de forma consciente o no) una perspectiva educativa, cuando acepta o asume determinadas propuestas para elaborar los programas, o bien cuando busca alternativas frente a los mismos” (pp. 61). Es decir, se puntualiza la imposibilidad de abordar la enseñanza-aprendizaje sin un posicionamiento, el cual se va configurando a partir de las experiencias educativas del docente, ya sea en escenarios formales, como no formales.

Las implicaciones de las experiencias educativas del docente son destacadas por Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) y Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006), al señalar que éstos, aun cuando no tengan teorías formales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, van configurando a partir de sus experiencias educativas, teorías implícitas sobre las cuales sustentan sus decisiones pedagógicas.

Sin embargo asumir una teoría implícita sobre la enseñanza de la psicoterapia, es insuficiente cuando se requiere del docente intervenciones conscientes que direccionen el proceso de enseñanza-aprendizaje en quien se está formando como psicoterapeuta. Cabe decir que dicha conciencia resulta fundamental en tanto el docente debe atender las necesidades y factores específicos implicados en el aprendiz, en ámbitos teóricos, metodológicos y personales. Un vacío en dicho proceso, pone en riesgo la formación de los alumnos y con ello las futuras intervenciones que éstos pueden realizar en el ejercicio psicoterapéutico, que puede derivar en consecuencias iatrogénicas³ hacia el paciente.

Tener consciencia del posicionamiento que asume el docente frente a su práctica educativa, le permitirá generar procesos reflexivos que le posibiliten mejorar su práctica, ya que como señala Díaz (1997), la docencia implica un carácter reflexivo en tanto “la construcción metodológica responde a la fundamentación que se pueda realizar de la misma y, a la vez, requiere ser objeto de experimentación y revisión del mismo docente” (pp. 77).

Sin éste carácter reflexivo del docente, la práctica educativa del docente, es asumida acríticamente y sin un posicionamiento teórico-metodológico, o en su caso en tanto la psicoterapia al fundamentarse en teorías psicológicas, el docente reproduce en su práctica

³ La iatrogenia implica que el tratamiento causa un daño mayor al que el paciente presentaba antes de dicho tratamiento.

educativa planteamientos psicológicos, que no necesariamente implica que sea consciente de ello, o tenga asumida una postura producto de una reflexión.

Lo anterior se enmarca en una problemática de orden general en educación: La falta de especificidad de la labor docente (Díaz, 1997). Al respecto Carr (1996), Colom y Núñez (2005) indican la configuración de una distancia entre teoría y práctica, que en el campo docente se traduce en una distancia entre lo que las teorías formales refieren sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo que el docente hace en su práctica educativa.

Así la distancia enunciada se puede comprender mediante el reconocimiento y análisis de la teorías implícitas que los docentes tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto se asume que la práctica educativa, implícitamente expresa la postura que el docente tiene sobre la docencia, sus ideas, creencias y supuestos en torno a su rol y al del alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Díaz, 2005).

Por lo anterior, se puntualiza la necesidad de indagar las teorías implícitas que los docentes tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza, muestra de ello, son investigaciones realizadas en España sobre la actividad docente en psicoterapia (Virués, Santolaya, García y Buela, 2003) y sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje (Tortella-Feliu, Serva y Llabrés, 2007), se ha indicado la necesidad de sistematizar y analizar suficientemente dicho conocimiento, en tanto el docente mayormente no tiene un reconocimiento de las teorías implícitas que guían sus actividades de enseñanza.

En tal sentido, ante la necesidad de mejorar la enseñanza de la psicoterapia a nivel internacional y en lo particular en México, resulta relevante conocer, analizar y contrastar las teorías implícitas que tienen los docentes pertenecientes a cuatro residencias orientadas a la formación en psicoterapia del Programa de Maestría en psicología de Universidad Nacional Autónoma de México.

1.2 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Describir y contrastar las teorías implícitas que sobre la enseñanza y el aprendizaje tienen los docentes pertenecientes a cuatro programas de Residencias del Programa de Maestría en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, a fin de reconocer las semejanzas y diferencias.

Objetivos particulares

1. Identificar las concepciones que los docentes tienen respecto a qué es aprender, qué y cómo se aprende, y qué y cómo se evalúa lo aprendido.
2. Analizar las teorías implícitas que el docente tiene sobre la enseñanza y aprendizaje.
3. Contrastar las teorías implícitas que los docentes de los programas referidos tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, a fin de reconocer diferencias y semejanzas.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre las teorías implícitas que tienen respecto a la enseñanza y el aprendizaje los docentes pertenecientes a cuatro residencias orientadas a la formación en psicoterapia del Programa de Maestría en psicología de Universidad Nacional Autónoma de México?

Preguntas complementarias

¿Cuáles son las concepciones que los docentes tienen respecto a qué es aprender, qué y cómo se aprende, y qué y cómo se evalúa lo aprendido?

¿Cuáles son las teorías implícitas que subyacen en dichas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de los docentes?

¿Cómo se diferencian o asemejan las teorías implícitas de los docentes pertenecientes a cuatro residencias orientadas a la formación en psicoterapia del Programa de Maestría en psicología de Universidad Nacional Autónoma de México?

Supuesto de investigación

Las teorías implícitas que sobre la enseñanza y el aprendizaje tienen los docentes de los programa de Residencia orientados a la psicoterapia, de la Maestría en Psicología en la UNAM, muestran una tendencia isomorfa⁴ entre el modelo psicológico a enseñar y los principios pedagógicos utilizados para ello.

⁴La tendencia isomorfa refiere a que las teorías implícitas de los docentes guardan estrecha similitud con el modelo psicoterapéutico que se está enseñando. Un ejemplo factible de reconocer es el caso de grupos psicoanalíticos, quienes utilizan métodos de enseñanza-aprendizaje basados en técnicas psicoanalíticas y los alumnos son mirados desde teorías y conceptos derivados de éstos planteamientos teóricos.

1.3 JUSTIFICACIÓN

En un marco internacional, el reconocimiento de las teorías implícitas que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, los docentes que participan en un programa educativo orientado a formar a psicoterapeutas, permite generar conocimientos que tributen al reconocimiento, sistematización y análisis de la práctica educativa en la psicoterapia, que permitan aportes para el sustento en la toma de decisiones de los agentes escolares inmersos en ella.

Los referentes que se han abordado apuntan a señalar una necesidad de estudiar las teorías implícitas que orientan a los docentes en la enseñanza de la psicoterapia, en lo específico en lo relativo a qué es aprender, qué y cómo se aprende y qué y cómo se evalúa. En tal sentido ésta investigación posee un valor teórico, en tanto aporta conocimientos al campo de la enseñanza en psicoterapia, por lo que se enmarca en un estudio en el ámbito de las didácticas específicas.

La pertinencia de investigar la enseñanza de la psicoterapia se justifica en tanto las investigaciones analizadas ha indicado que aun cuando la investigación en este sentido es central para la mejora de la calidad profesional, resulta ser de las temáticas menos abordadas (Rey, Martínez, & Guerrero, 2009). Los estudios analizados hacen hincapié en la recomendación de realizar investigaciones sobre la enseñanza de la psicoterapia debido a la importancia que tiene el contar con elementos teórico -metodológicos que guíen el proceso educativo a fin de que se mejore la calidad de la formación psicoterapéutica.

Lo anterior es relevante en tanto un proceso psicoterapéutico tiene impacto directo en la salud mental de las personas que solicitan el servicio, por lo que los resultados de la investigación en lo futuro, tiene implicaciones prácticas para el campo de la salud mental, en tanto servirá a mejorar la enseñanza de la psicoterapia en ambos programas referidos, a fin de prevenir procesos iatrogénicos (daños al paciente), así los aportes tienen relevancia social, ya que permite abonar a garantizar los derechos de los usuarios de servicios psicoterapéuticos.

En tal sentido esta investigación es pertinente en tanto la enseñanza de la psicoterapia es un tema en discusión debido a la cantidad de aproximaciones teóricas que dan sustento a los diversos modelos y técnicas, en las que se concluye no existe un modelo integrador. Lo que

implica que “los alumnos deberían llevar a cabo un ejercicio de reflexión sobre estas corrientes y de esta manera, desarrollar sus propias teorías de cambio para adaptarse a sus propias experiencias, al aprendizaje, a los clientes y contextos” (Vargas, et al., 2011, pp. 119). Por lo que es trascendental que el docente posibilite este espacio de análisis y reflexión sobre las teorías implícitas que guían la enseñanza de la psicoterapia.

Lo anterior es concordante con lo señalado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), “Conocer las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza es de vital importancia si se quiere un cambio en los programas y promover la calidad de la educación desde una perspectiva innovadora” (pp. 82). Esto implica que el identificar y comparar las teorías implícitas que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, los docentes de las Residencias en: Terapia Familiar, Psicoterapia Infantil, Psicoterapia para Adolescentes y Medicina Conductual de la Maestría en Psicología en la UNAM, permitirá reconocer las diferencias y semejanzas entre ambos programas a fin de reconocer las posibilidades y propuestas para la mejora del desarrollo de las habilidades psicoterapéuticas de los alumnos, sobre todo en aquellos que presentan dificultades.

Lo anterior es sostenido también por Pozo (2006), quien puntualiza que un cambio en la educación requiere necesariamente cambiar las representaciones que tanto docentes y alumnos tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, y en tal sentido se requiere previamente conocer dichas representaciones que conforman una teoría implícita.

1.4 ALCANCE O DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La problemática educativa que atiende ésta investigación, refiere a la necesidad de mejorar la formación de psicoterapeutas en México, en lo particular favorecer los procesos reflexivos sobre la práctica docente. Por lo que la propuesta se enmarca en los estudios referentes a didácticas específicas, en lo particular al campo de la psicología y tributa a los estudios que abordan la mirada del docente respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de la psicoterapia.

El estudio pretende en lo específico, comparar las teorías implícitas que respecto a las concepciones que sobre la enseñanza y el aprendizaje tienen, a fin de reconocer las diferencias y semejanzas entre docentes de cuatro programas de Residencia en psicoterapia de la Universidad

Nacional Autónoma de México: Residencia en Terapia Familiar, Residencia en Psicoterapia Infantil, Residencia en Psicoterapia para Adolescentes y Residencia en Medicina Conductual.

Si bien se ha indicado que los estudios sobre teorías implícitas desde la mirada del docente, requieren para una comprensión más profunda de los procesos didácticos, ser complementados con aportes que refieran a la mirada del alumno, a fin de comparar las teorías que el docente tiene sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y la postura que el alumno tiene sobre dicho proceso. Se ha considerado oportuno que inicialmente se indague sobre la postura del docente, ya que como lo ha señalado Díaz (2010), Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), la posición que sobre el proceso enseñanza-aprendizaje adopta el docente, resulta central en la dirección de la práctica educativa, en tal sentido si se requiere hacer modificaciones a fin de mejorar el logro de los aprendizajes en los alumnos, será necesario que el docente haga consiente sus teorías implícitas a fin de reflexionar sobre su pertinencia en el aula.

La investigación se delimita al estudio de cuatro casos específicos; Los docentes de tiempo completo pertenecientes a cuatro residencias orientadas a la formación en psicoterapia, pertenecientes al Programa Maestría en Psicología en la UNAM, ubicada en el Distrito Federal en México. En todos los casos se indagaran las teorías implícitas de los docentes que se encuentran en ejercicio y que dentro de su práctica educativa aborden el proceso de enseñanza y aprendizaje de la psicoterapia.

Los resultados si serán válidos para las cuatro poblaciones referidas, además constituyen un aporte significativo a los estudios sobre la enseñanza de la psicoterapia, ya que dicho programas a nivel nacional cuentan con reconocimiento y ésta inscrito en el Padrón de Programas de Excelencia de CONACyT.

CAPITULO II: MARCO HISTÓRICO, TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1 ANTECEDENTES

La incorporación del Estado en la regulación del ejercicio de la psicoterapia, que atañe a un ámbito de salud mental, ha sido reciente. En el panorama internacional en las últimas dos décadas países como Francia, Alemania, España, Chile, Argentina, entre otros, han planteado la necesidad de que el Estado garantice las condiciones para la protección y ejercicio de los derechos de los usuarios de dichos servicios. En tal sentido se han iniciado procesos para su regularización jurídica y normativa tanto en su enseñanza, como en su práctica, evidenciando la necesidad de contar con investigaciones que permitan una mirada internacional respecto a los convergencias y divergencias sobre ¿cómo se está abordando el proceso de enseñanza-aprendizaje de la psicoterapia?

Respecto a su regulación, algunas investigaciones (Roudinesco, 2005), han puesto de manifiesto sus contradicciones en las relaciones establecidas entre los actores involucrados, señalando como principales dificultades, la ausencia de mecanismos efectivos que permitan la regularización formal de quienes actualmente enseñan y/o ejercen la psicoterapia, debido a que al ser una práctica que surge en Europa y se instituye inicialmente en un ámbito no formal de la educación (a finales del siglo XIX), el Estado permaneció al margen de su regulación jurídica, siendo un terreno propicio para su ejercicio sin alguna credencial del Estado, condición que ha puesto en tela de juicio la idoneidad de su enseñanza.

Las contradicciones ponen de manifiesto la relevancia de profundizar en el conocimiento de los procesos de aprendizaje y enseñanza de la psicoterapia. Los aportes de la investigación se enmarcan en el ámbito de las didácticas específicas, en lo particular a los estudios sobre el pensamiento del docente. Los antecedentes inician presentando un panorama histórico sobre la enseñanza y aprendizaje de la psicoterapia, a fin de comprender las condiciones en las que se ha configurado la problemática de estudio, se incluyen además referentes sobre el estado actual de las investigaciones que lo abordan.

2.1.1. Antecedentes históricos de la enseñanza de la psicoterapia. Panorama internacional

La enseñanza de la psicoterapia, se enmarca en una multiplicidad de enfoques teóricos psicológicos en los que se sustentan las prácticas psicoterapéuticas pertenecientes a dos principales paradigmas: el hermenéutico y el positivista, en tal sentido Caparrós señala que:

Vygotsky somete la multiplicidad de psicologías a una crítica radical. La crisis revela la escisión de la Psicología entre dos concepciones irreconciliables: la científico-natural y la científico-fenomenológica; de las que luego surgieron múltiples escuelas de pensamiento (Caparrós, 1980, pp. 141).

Dicha tensión ha venido configurando el desarrollo de la enseñanza de la psicoterapia, en tanto se reconocen dos tradiciones que han guiado los principios teórico-metodológicos.

Se ha señalado a la corriente psicoanalítica de corte hermenéutico, como la pionera en el campo de la psicoterapia (García, 2008), la cual surge a finales del siglo XIX en el ámbito de la educación no formal, siendo actualmente un espacio al que tradicionalmente se ha asociado la enseñanza de la psicoterapia, no solo de orientación psicoanalítica, sino también de otras corrientes hermenéuticas como la humanista.

Es en el siglo XIX, en Viena alrededor de 1890 cuando Freud desarrolla el psicoanálisis como primer corriente psicoterapéutica, ésta al poseer una orientación fenomenológica centrada en el análisis de estructuras internas de la psique y de aspectos inconscientes, no observables por los sentidos, no medibles y menos cuantificables, no encuentra cabida en las tendencias hegemónicas que acompañaron el positivismo decimonónico de aquella época, cuyos planteamientos de acuerdo a Wallerstein (2007) pugnarón por una separación entre la filosofía y la ciencia.

Esta concepción cercana a la tradición Aristotélica, fue relegada por el paradigma positivista argumentando carecer de criterios de científicidad, lo que obligó a que “los psicoanalistas crearan estructuras de reproducción institucional totalmente fuera del sistema universitario” (Wallerstein, 2007, pp. 31).

Las condiciones de reproducción del psicoanálisis, permiten comprender cómo es que el primer escenario educativo en el que se enseña la psicoterapia es en el ámbito de educación no

formal, cuyos currículos, métodos y criterios de acreditación fueron establecidos por los propios círculos de psicoanalistas.⁵

Es hasta el siglo XX y en Estados Unidos, en el marco de la segunda guerra mundial en que la enseñanza y ejercicio de la psicoterapia se desarrolla en el ámbito de educación formal, lo cual obedeció de acuerdo a Wallerstein (2007) a razones político-ideológicas, ya que como señala Caparros, “se hizo necesario brindar atención psicológica a los reclusos de la guerra” (1980, pp. 42). Así inicialmente se admitió al psicoanálisis como una opción de atención, sin embargo ésta corriente fácilmente se vio desplazada por un enfoque conductual que se desarrolla en la década de 1940, y cuya orientación científico-positivista, fue afín a los intereses del Estado debido a que permitió el control de los pacientes, la brevedad del tratamiento y la atención de forma masificada. Dichas condiciones derivaron en el apoyo político-económico del Estado a la investigación y enseñanza de la psicoterapia conductual, que ya desde 1910 había comenzado su desarrollo de la mano de Watson.

El Conductismo que surge en Estados Unidos, tuvo un gran desarrollo y apoyo financiero del gobierno estadounidense en la década de los 40's, ya que como señala Caparros (1980), “se hizo necesario brindar atención psicológica a los reclusos de la guerra” (pp. 42). De esta forma la psicoterapia conductual como campo de aplicación, encuentra el apoyo institucional del Estado para su enseñanza.

Con la incursión del Estado en el apoyo a la práctica y enseñanza de la psicoterapia, ésta se asumió como un campo de conocimiento factible de abonar a la consolidación de los intereses político-económicos del Estado, lo cual permitió que las instituciones de educación superior se mostraran con apertura para enseñar dichos conocimientos, siendo el conductismo una de las principales corrientes a desarrollarse en éste ámbito, ya que en aquel momento el psicoanálisis había consolidado ya organismos externos al campo formal, en los cuales reproducir sus teorías y prácticas.

⁵ cabe decir que algunas de las prácticas actuales utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la psicoterapia desde diversas corrientes, fueron configuradas desde éstos escenarios, como lo es el método de la supervisión en vivo de casos reales.

Las condiciones de surgimiento de las corrientes pioneras en psicoterapia, tendrán una trascendencia en la enseñanza y ejercicio de ésta, ya que los enfoques terapéuticos que se desarrollaron con posterioridad desde la tradición hermenéutica como la Gestalt, la terapia existencial-humanista, entre otras, se reproducirán encontraran en un ámbito de educación no formal, la reproducción y validación de su enfoque, a diferencia de corrientes derivadas de la posición positivista como el conductismo y el enfoque cognitivo-conductual que se desarrollaran en mayor medida en campos universitarios.

Si bien las corrientes psicoterapéuticas enmarcadas en la tradición positivista se desarrollaron en campos de educación formal, no han quedado exentas del cuestionamiento de su estatus de científicidad, ya que actualmente siguen pugnando por un reconocimiento de su estatus científico, esto se puede comprender en función de que al asumir los planteamientos del positivismo, vieron reducido su objeto de estudio (la conducta) a criterios de observación, medición, verificación, experimentación y generación de leyes, así el conductismo a fin de producir conocimiento científico desde un paradigma positivista, presentó algunas problemáticas que derivaron en una polémica sobre su estatus de científicidad, la cual sigue siendo vigente.

2.1.2 Antecedentes históricos de la enseñanza de la psicoterapia en México

La enseñanza de la psicoterapia en México ubica su inicio en la mitad de los años 50's y concordante con el panorama internacional, la primera corriente a reproducirse es el psicoanálisis, posteriormente en los 60's se va incorporando el conductismo como la segunda corriente con mayor fuerza. En el caso del enfoque sistémico es hasta finales de los años 60's que se asume como una corriente alternativa.

Primeramente con respecto al psicoanálisis en México, se puede indicar que entre los años 50's a los 70's tuvo gran auge ésta corriente, sobre todo en la ciudad de México, esto es corroborado por Sánchez (2000), quien indica que “el trabajo psicoterapéutico en la ciudad de México estaba regulado y controlado por grupos psicoanalíticos: la Asociación Psicoanalítica Mexicana (APM) y el Instituto Mexicano de Psicoterapia Psicoanalítica (AMPP) y la Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupo (AMPAG)” (pp. 225).

La formación durante éste periodo, evidencia además que existía una fuerte tendencia a asumir la psicoterapia como parte de la medicina, lo que pudiera entenderse debido a que la psicoterapia retoma el modelo médico de atención, así se habla de: Diagnostico, síntomas, paciente y tratamiento.

Por otro lado, con respecto a la terapia conductual, Ribes et al. (1980), señala que tuvo una rápida incorporación en las universidades. Cómo ya se había señalado anteriormente en el panorama internacional, esto pude comprenderse debido a que dicha práctica está sustentada en un paradigma científico positivista, acorde al modelo educativo imperante en aquella época.

Ante el panorama anterior en los años 60's se ubica el inicio de la formación de psicoterapeutas sistémicos en México y concordante con el desarrollo inicial de otros enfoques de orientación hermenéutica, surge en el ámbito no formal de la educación.

El primer programa surge en un ámbito no formal en 1969, esto es concordante con el surgimiento de la psicoterapia de corte psicoanalítico, los documentos rastreados señalan que fue un grupo de especialistas formado en el extranjero en la corriente sistémica, quienes conformaron un grupo que ofrecía una formación en éste enfoque, cabe decir que al finalizar el programa no se otorgaba alguna acreditación del mismo, sino un diploma sellado por el grupo (Eguiluz, 2004). Posteriormente dicho grupo seguirá trabajando y formando psicoterapeutas quienes posteriormente se insertaran como docente de programas orientados a la formación de psicoterapeutas en el marco de la educación formal, así es común ver en los antecedentes históricos del desarrollo de la psicoterapia en México, que los primeros pioneros se formaban en el extranjero y reproducían el enfoque inicialmente en ámbitos no formales de la educación para posteriormente una vez que había una demanda creciente en la formación, se abrieran espacios en la educación formal.

Así el primer programa desde la corriente sistémica en el ámbito formal de la educación se inicia a nivel de maestría en 1980, ofertándose en un ámbito privado⁶, en la Universidad de las Américas (UDLA) en el campus del Distrito Federal, con duración de dos años, cabe destacar que el programa contó con práctica supervisada en vivo para el cual se establecieron convenios

⁶ Será una tendencia de los actuales programas de formación para psicoterapeutas con orientación sistémica, el desarrollarse primordialmente en instituciones privadas.

con Hospitales y Clínicas. La relevancia de contar con supervisión de la práctica que tienen los alumnos, se observa como central en diversos programas, además de los vínculos con instituciones de salud como escenarios para la realización de prácticas.

El primer programa en terapia familiar con orientación sistémica que surge en el ámbito de la educación pública fue el Diplomado ofertado en 1989⁷, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el departamento de educación continua, por lo que fue un programa de educación no formal, sin embargo el tiempo de duración (2 años) se equipara al ofertado en la maestría de la UDLA, Eguiluz (2004), describe las características de éste diplomado:

A finales de la década de los ochenta, la Universidad Nacional Autónoma de México abre una nueva modalidad de enseñanza: los diplomados. Éstos son cursos profesionales de entre 100 y 150 horas que se desarrollan a razón de cuatro o cinco horas, una vez por semana y con duración aproximada de un año académico (pp. 235).

La modalidad ofertada por la UNAM, permitió el acceso público a la formación de psicoterapeutas sistémicos, con lo que las posibilidades de acceso crecieron para distintas poblaciones. Posteriormente es creado en la UNAM, la Maestría en Psicología Clínica, con residencia en terapia familiar sistémica. Ambas modalidades referidas anteriormente continúan ofertándose.

Posteriormente fueron surgiendo otras escuelas y grupos que ofertaron algún programa en terapias familiar sistémica, al respecto Eguiluz (2004), indica tres periodos: el primero es en 1980 donde surgen los primeros programas en el ámbito privado; el segundo en entre 1980 y 1990 en el que surgen cinco más, en los que se observa una centralización en la capital del país; fue hasta el periodo de 1990 a 2000 donde se extendió la oferta hacia otros estados y en instituciones de educación pública.

En cuanto a la investigación sobre la psicoterapia sistémica las escuelas públicas han colaborado en hacer de ésta un factor prioritario, además de resaltar el carácter práctico de la

⁷ El Diplomado es propuesto por Rosario Espinosa, Susana González y Luz de Lourdes Eguiluz, quienes actualmente son referentes en el desarrollo de la psicoterapia sistémica.

enseñanza "se busca vincular la práctica clínica, la investigación y la enseñanza: para enseñar todo esto, los docentes, tutores y supervisores del programa deben saber hacerlo y practicarlo" (Eguiluz, 2004, pp. 257).

2.1.3 Regulación de la enseñanza y práctica de la psicoterapia, el panorama internacional y el local.

a) El perfil de quien ejerce la psicoterapia

Sobre la pertinencia del nivel educativo propicio para la formación de psicoterapeutas, durante mucho tiempo al no existir consensos ésta no tuvo una regulación con respecto a si correspondía a un grado de licenciatura o era parte de una especialización a nivel de posgrado.

En el caso del Estado, la reforma a la Ley General de Salud publicada en 2013, faculta para el ejercicio de la psicoterapia, a quien cuente con una cedula en psicología, o en su caso un posgrado en psicología clínica o en psicoterapia (independientemente de la formación profesional).

Para el caso de los programas de educación no formal analizados, el perfil profesional para el ingreso, no señala como requisito una formación previa en el ámbito psicológico, en tal sentido se oferta para cualquier persona interesada en cursar dicho programa. Caso contrario al de la UNAM, ya que tanto en la maestría como en la especialidad se requiere una formación previa en un ámbito de la salud.

La anterior condición legal varía para el caso del Distrito Federal, donde en 2011 se publicó la ley de salud mental para el Distrito Federal, que regula la formación y ejercicio de la psicoterapia, la cual indica que "la formación especializada y avanzada necesaria para convertirse formalmente a un psicoterapeuta o consejero se produce en un posgrado cursado después de la licenciatura" (Sánchez, 2012, pp. 24). Ésta condición es similar en países como España, Chile y Alemania en los cuales el ejercicio de la psicoterapia es a nivel de posgrado.

Lo anterior es coincidente con el panorama internacional, los Estados han asumido la regulación jurídica de la enseñanza y ejercicio de la psicoterapia, mostrando una tendencia en

cuanto a la formación se indica la formación a nivel de posgrado, sea una especialización o maestría en el área de la psicología clínica o de la psicoterapia como necesaria para la práctica de la psicoterapia.

b) Las instituciones facultadas para formar a psicoterapeutas

En lo que respecta a las instituciones facultadas para formar a los psicoterapeutas, implícitamente se descalifican los programas de educación no formal, al no estar facultadas para extender las credenciales necesarias para el ejercicio de la psicoterapia (títulos profesionales), por otro lado la legislación, al indicar que es necesario que el enfoque teórico este basado en evidencia científica, condiciona algunas programas a la marginación de la reproducción de sus planteamientos teóricos.

Ambos aspectos centrales de las legislaciones, han propiciado entre las comunidades de psicoterapeutas de tradición hermenéutica, severas críticas y una postura política de rechazos a la normatividad al indicar que ésta privilegia a una corriente epistemológica, en lo concreto a la de orientación positivista, la cual es susceptible por sus condiciones históricas de desarrollo asociada a los interés político-ideológicos del Estado y del mercado, contar con suficiente evidencia científica, en tal sentido denuncian lo que para Foucault (2004), constituye una práctica de Biopoder, ya que en nombre de la salud mental de los pacientes que acuden a terapia, se despliega una forma de gobierno para determinar y controlar las conductas de mujeres y hombres en el espacio de lo privado, a fin de consolidar la hegemonía de las ideas de una elite asociado a fines de control social.

Para Roudinesco (2005), le exigencia del Estado, sobre la práctica de la psicoterapia basada en evidencia científica, implica colocar la conducta por sobre el sujeto, en donde la libertad que tiene el paciente de elegir un enfoque psicoterapéutico queda disminuida frente al poder del Estado. Lo que para Foucault (1978) implica la gubernamentalidad, como el despliegue del poder hegemónico por sobre otros poderes y saberes, en tal sentido una práctica de Biopoder mediante la cual el Estado se impone por sobre los sujetos.

La regulación de los Estados en torno a la enseñanza y ejercicio de la psicoterapia, no ha atendido la diversidad de condiciones en las que se han desarrollado las psicoterapias, ignorando

además los interés político-ideológicos que subyacen en ellas, presentando el debate en torno a su regulación como de orden puramente científico, des-ideologizando su aspecto político y social.

Un caso en concreto que muestra ésta intención des-ideologizante que se pretende en la legislación, es la iniciativa internacional que en 2001, el ministerio de Salud de Francia realizo, sobre la evaluación de la efectividad de tres psicoterapias en los trastornos mentales, así solicita al Instituto Nacional de Salud e Investigación Médica (INSERM), la realización de un estudio, cuyos resultados avivan el debate de la regulación de las psicoterapias y los criterios para ello, ya que el estudio muestra que de los 16 trastornos analizados, en quince el enfoque cognitivo-conductual de orientación positivista demostró ser efectivo, mientras que los de corte hermenéutico (el psicoanálisis) solo en uno fue efectivo.

Dichos resultados cuestionaron la práctica del psicoanálisis como una corriente efectiva en el tratamiento de las enfermedades mentales, lo cual causa polémica entre los partidarios de ésta corriente, a la redacción de un manifiesto presentando en 2003, en el que denuncia cómo con base en el estudio realizado, el gobierno aprueba un plan global sobre la salud mental que beneficia los intereses del mercado farmacéutico, demandando en tal sentido la participación de grupos psicoanalistas en foros para la elaboración de dicho plan, a fin de generar acuerdos. El resultado del manifiesto conllevó la retirada del informe presentado por el INSERM.

c) Las credenciales que avalan la formación y el proceso de acreditación.

En el caso de las Instituciones de Educación Superior (IES), el debate y las demandas sobre la educación, en los últimos años han estado enmarcados en una política de estandarización a nivel internacional. En este marco las propuestas asumidas para mejorar la educación superior se han orientaron a dos iniciativas principales: la evaluación y la acreditación, que lejos de representar una mejora han configurado otras problemáticas.

En el ámbito formal de la educación, como es el caso de la UNAM cuyo programa de residencia en Terapia Familiar Sistémica se encuentra reconocido por el CONACyT, la evaluación minuciosa se ha transformado en una pesada carga burocrática para las trayectorias académicas de docentes e investigadores; se plantea también que la transferencia de poder en las

instituciones de educación superior ha favorecido a los grupos burocráticos antes que a los académicos, y, finalmente, se ha señalado que los nuevos modelos de gestión y gobierno no se han articulado apropiadamente con las tradiciones universitarias locales (Acosta, 2006; Ibarra, 2002; Gil, 2000 citados en Tuiran, 2010, pp.120).

La situación hace evidente que la implementación de estas políticas está signada por las prácticas y significados configurados en el sistema educativo, al respecto Tuiran (2010), señala que siguen vigentes las prácticas académicas, reproduciéndose las redes clientelares, las prácticas de trabajo individual y competitivo.

Internacional.

Las anotaciones sobre la configuración de las problemáticas asociadas a la implementación de políticas de evaluación, acreditación y certificación, se reflejan también en el terreno de la psicoterapia, ya que la certificación ha configurado una lucha de poder entre los distintos gremios de asociaciones, privilegiado prácticas de discriminación hacia otros grupos, además de un terreno propicio para el logro de intereses económicos, como lo anota Aguilar, Maldonado y Vargas “actualmente, ya podemos ver como se ofrecen diversos programas que preparan para la certificación y que tienen una motivación principalmente económica” (2008, pp. 179).

En otro análisis Aguilar y Vargas puntualizan otras problemáticas derivadas del vacío jurídico y de los procesos de certificación por parte de instancias formadoras, señalando que “las organizaciones de psicólogos en México están involucradas en una lucha por el poder y el control de los medios de producción de la psicología, tanto como una disciplina, modelo o paradigma científico, como en el ejercicio de la profesión” (2007, pp. 22).

Este panorama enfrenta el reto de pensar mecanismos apropiados al contexto nacional, que permitan mejorar la educación en el campo de la psicoterapia, ya que ésta tiene un impacto directo en la salud mental de las personas.

En el ámbito de educación formal, la exclusión inicial de la psicoterapia psicoanalítica fuera de la educación formal, configuro un espacio propicio para la conformación de

organizaciones que han asumido desde distintos enfoques la enseñanza, investigación y validación de los procesos formativos en psicoterapia.

Estas organizaciones señalan Aguilar y Vargas (2007); Sánchez (2012), son quienes en México en mayor medida han asumido en los últimos 50 años, la tarea de formar y certificar la formación de psicoterapeutas, así como de divulgar y realizar investigación, teniendo un legitimidad por parte de la comunidad de psicoterapeutas, quienes las reconocen como instancias pertinentes para la formación.

Algunos de los principales organismos, se encuentran agremiados en red, las más consolidadas son:

Comité Mexicano para la Práctica Internacional de la Psicología (COMPIP), integrado por la sociedad Mexicana de Psicología, A. C., la Facultad de Psicología de la UNAM, el Colegio Nacional en Psicología, la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A. C., el Centro de Investigaciones del Comportamiento de la Universidad de Guadalajara, el Centro de Investigaciones en Fisiopsicología, la Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México, A. C. (FENAPSIME), entre otras (Aguilar, Maldonado y Vargas, 2008).

Cabe decir que son éstas organizaciones las que también han asumido tareas políticas de cabildeo con el Estado, a fin de que este garantice las demandas sociales del ejercicio de la profesión.

Sin embargo también la inicial ausencia del Estado en la regulación jurídica generó en el ámbito no formal, condiciones propicias para “la proliferación de instancias formadoras de terapeutas de enorme dudosa calidad profesional y seriedad ética” (Sánchez, 2012, pp. 32). Lo cual ha implicado serios riesgos tanto para quienes se forman en estos organismos, como para los usuarios de los servicios psicoterapéuticos.

En lo que respecta al ámbito de educación formal en psicoterapia y en psicología clínica, se ha puntualizado la necesidad de mejorar la calidad de la educación Ducoing (2005), en un metanálisis, indica que las investigaciones en este campo se han orientado al estudio de la

formación, con énfasis en la psicología clínica⁸, indican la preocupación por elevar el desempeño de los egresados, en tanto que al tratarse de un campo tan sensible como el de la salud, un mal desempeño tiene efectos graves.

2.2 LA ENSEÑANZA DE LA PSICOTERAPIA

En este apartado se presentan los principales aportes de la comunidad científica que permiten contextualizar el objeto de estudio. Se han analizado veinticinco investigaciones, de los cuales quince son internacionales y diez nacionales. Se tratan de ocho tesis (de licenciatura, maestría y doctorado, ubicadas en TESIUNAM, TESEO y Tesis en Red), un capítulo de libros de la colección: La investigación Educativa en México 1992-2002 publicados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), dos metanálisis referentes a la psicoterapia, además de catorce artículos de revistas electrónicas de diversos organismos e instituciones educativas. (Redalyc, ScIELO, Revista Científica Electrónica de Psicología, UAEH, Iztacala, UNAM). El periodo en el que se han publicado los estudios es entre 1994 y el 2012.

Las palabras clave para su localización han sido: teorías implícitas, habilidades clínicas, enseñanza de la psicoterapia, psicoterapia sistémica. El análisis de las investigaciones permiten puntualizar hallazgos en tres ejes: la psicoterapia, las habilidades clínicas y las teorías implícitas sobre la enseñanza.

Primeramente sobre la psicoterapia se encontró que las investigaciones se han centrado en indagar la efectividad de la psicoterapia en relación al modelo terapéutico, los resultados muestran que independientemente del modelo, es el vínculo terapéutico el que explica mejor el éxito de una terapia, lo que implicaría que las habilidades sociales que posee un terapeuta son centrales para establecer y mantener dicho vínculo, por lo que su investigación en relación a su enseñanza en el campo de la psicoterapia resulta oportuna.

⁸ La recomendación referida si bien es en el campo de la psicología clínica, ya se ha especificado la relación que existe entre ésta y la psicoterapia, quienes comparten planteamientos teóricos y prácticos.

De los hallazgos significativos con respecto a las habilidades clínicas es que se reconocen centrales no solo en la psicoterapia o en el campo de la salud, sino para todas las profesiones que involucran el establecimiento de relaciones interpersonales.

Finalmente los hallazgos sobre las teoría implícitas muestran que éstos estudios permiten comprender cómo los docentes configuran sus ideas, creencias y supuestos en torno al proceso de enseñanza y cómo dicha configuración guía su práctica educativa.

2.2.1 Investigaciones en el marco internacional sobre la enseñanza de la psicoterapia y las habilidades clínicas

Se analizan nueve investigaciones sobre procesos educativos referentes a la psicoterapia, se ha considerado oportuno categorizarlos por país, debido a que existe una diferencia en las tendencias de los estudios sobre éste tema, debido a un aspecto central que diferencia la enseñanza y práctica de la psicoterapia en cada país

Con respecto a España Virués, Santolaya, García y Buela (2003), analizan el estado actual de la actividad clínica de docentes y residentes del programa de formación en para Psicólogos Internos Residentes (PIR). La investigación se desarrolla en el Sistema Público de Salud de España (en el 61.76% de las áreas docentes acreditadas), y tuvo como objetivo indagar la actividad clínica y docente en el procesos de formación de especialistas en salud mental a nivel nacional. La investigación es de tipo cuantitativa, para la obtención de los datos se diseñó un cuestionario denominado C-PIR, cuyas áreas temáticas son: 1) características del proceso de acceso a la formación especializada; 2) actividad clínica de los especialistas en formación; 3) recepción de docencia y actividad investigadora de los especialistas en formación; 4) actividad clínica de los supervisores de los especialistas en formación; 5) presencia relativa de modelos psicoterapéuticos y actividad clínica característica; y 6) dificultades percibidas asociadas al proceso de formación especializada. Para éste último se utilizó un cuestionario construido mediante el método de las comparaciones binarias de Thurstone. Para los fines de ésta investigación se tomaron en cuenta los hallazgos respecto al papel del docente en el proceso de formación de psicoterapeutas.

Sobre los modelos psicoterapéuticos se encontró que quienes sustentan su práctica en un enfoque sistémico son solo el 11.32% por debajo incluso de los que se adscriben con una orientación ecléctica (20.63%), mayoritariamente los supervisores son de orientación cognitivo-conductual (37.55%), seguidos por los de un enfoque dinámico (29.04%).

Los resultados muestran que la valoración que los residentes hacen sobre los supervisores son en dos ámbitos, como docentes y como terapeutas, siendo en este último aspecto donde alcanza un mayor puntaje, ya que en un 73.1% se consideró positiva, sin embargo al referirse a su labor como docentes esta percepción disminuye a un 57.8% lo que implicaría que los alumnos valoran positivamente a los supervisores más por su capacidad terapéutica que por su habilidad docente.

Dos investigaciones efectuadas con posterioridad en España abordan el proceso de enseñanza-aprendizaje, analizando la metodología docente.

El primero de ellos es realizado en 2007 por Tortella-Feliu, Serva y Llabrés, la investigación es de tipo cuantitativa y aborda la eficacia y la efectividad de dos estrategias de enseñanza-aprendizaje en una asignatura de quinto curso de Psicología durante dos años académicos. Los indicadores que se evaluaron fueron el rendimiento del alumno y la disposición de éste a seguir las metodologías.

Los resultados sobre el rendimiento del alumno apuntan a señalar una mayor eficacia de la metodología docente basada en seminarios y evaluación continuada. En el segundo indicador el 40.28% mostraron disposición a seguir las metodologías docentes ofrecidas, el 40,28% optaron por el grupo basado en seminarios, sin embargo se refiere que solo el 55,17% de los inscritos asistieron regularmente a las sesiones de seminario y completaron la evaluación (Tortella-Feliu, et al. 2007).

Atendiendo este último dato, los resultados sobre la efectividad de la metodología basada en seminarios tendrían que tomarse con reserva los resultados de la investigación ya que no se explican los factores asociados con la ausencia a las sesiones del seminario y la medida en que este hecho afecta los resultados sobre la efectividad de la metodología docente en relación a la disposición de los alumnos.

En una segunda investigación analizada García, Orellana y López (2009), analizan los estilos docentes de dos profesores noveles en asignaturas de psicoterapia y afines, la investigación es de tipo cualitativa y utiliza como enfoque metodológico la investigación-acción, los hallazgos muestran que ambos docentes refieren estilos basados en su formación profesional en psicología, no en fundamentos didácticos, así uno de ellos basa su estilo en principios sistémicos, específicamente en la teoría de la comunicación humana de Paul Watzlawick, mientras que otro es menos claro el enfoque en el que sustenta su estilo docente.

El anterior estudio es relevante en tanto permite una aproximación respecto al estudio sobre los docentes y sus marcos de referencia en los que basan sus decisiones didácticas, encontrándose que éste tiene una estrecha correspondencia con su formación profesional, en este caso desde el campo de la psicología. Lo que Díaz (2005) señala como la psicologización de la educación.

Investigaciones realizadas en Latinoamérica se analiza un estudio realizado en Chile por Ramírez, Álvarez y Vargas (2010), cuyo objeto el estudio son las destrezas básicas en psicoterapia desde un enfoque psicoanalítico, los sujetos de investigación son nueve médicos en formación de postgrado, el estudio es exploratorio de tipo cualitativo. Para identificar las destrezas al inicio y término de la pasantía, se adaptó la Pauta de evaluación “Psychotherapy Supervision Evaluation” del Baylor College of Medicine que evalúa destrezas básicas o fundamentales para psicoterapia y destrezas específicas para psicoterapia expresiva o de apoyo (ibídem).

Es relevante anotar que las destrezas consideradas fundamentales están relacionadas estrechamente con las habilidades clínicas del psicoterapeuta como lo son: el establecer el contrato terapéutico, alianza terapéutica, mantener límites y encuadre, reconocer las resistencias y defensas, clarificar metas y distinguir orientaciones teóricas pertinentes. Estas habilidades son consistentes con las referidas por Botella y Corbella (2004), y Moncada (2007), en los estudios analizados con anterioridad.

Los resultados muestran que las habilidades que presentaron mayor cambio entre el inicio y final del entrenamiento son: establecimiento de límites personales, encuadre y contrato terapéutico y la habilidad para detectar y contener los afectos del paciente.

Otro estudio realizado en Chile por Cruz (2009), indaga en un estudio cualitativo, la formación de psicoterapeutas en una especialidad clínica de la Escuela de Psicología de la Universidad Central en Chile, específicamente en una asignatura de atención infanto-juvenil con orientación sistémica.

Los resultados puntualizan la existencia de tres grandes áreas de la formación: lo teórico, lo práctico y lo personal. Sobre la formación personal y el rol del docente-supervisor Cruz (2009) anota “La experiencia de supervisión, entonces, requiere el acompañar este proceso, estimulando al estudiante a seguir más allá, proponerse cambios, conocer y valorar sus recursos” (pp. 135).

En este caso la investigación permite diferenciar dos figuras que asume el docente, la primera es como docente propiamente, así como supervisor, reconociéndose en la figura de supervisor donde mayormente se involucran tareas que permiten el desarrollo del alumno en las tres áreas referidas, así se menciona como desafío del supervisor “cuidar la creatividad y el estilo personal, a fin de promover el crecimiento desde la autocrítica.” (ídem). En tal sentido se reconoce una labor central del docente-supervisor en el desarrollo de habilidades sociales.

Respecto a las técnicas utilizadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje se indican: la lectura dirigida, investigación bibliográfica y presentación de información, presentación clínica, construcción de fichas clínicas, atención en espejo, observación, análisis de caso (Cruz, 2009).

Otro de los hallazgos significativos para la investigación es que los resultados hacen constatar que existe un isomorfismo entre el modelo terapéutico y el modelo utilizado en la enseñanza de la psicoterapia, esto es consistente con el estudio de García et al. (2009), analizado con anterioridad. En el caso de la investigación realizada por Cruz (2009), se observó una orientación del proceso educativo desde el enfoque sistémico, específicamente el modelo estratégico de Erickson.

Otro de los temas abordados con respecto al ámbito educativo son estudios sobre la construcción del conocimiento psicoterapéutico, cuya orientación es epistemológica. Ambos estudios indagan la construcción de los conocimientos psicoterapéuticos durante la práctica profesional del psicólogo.

La primera investigación (López, 2009) es realizada en Cuba, en la Universidad de la Habana, y tuvo como objetivo describir los sentidos que la construcción del conocimiento científico sobre la Psicoterapia adquiere para seis psicoterapeutas vinculados a la Facultad indicada anteriormente. Los resultados apunta a que señalar que la psicoterapia se construye por parte del psicoterapeuta y está mediada por un constante proceso reflexivo y crítico desde diversos referentes teóricos, pero sobre todo los prácticos, además de conferir una constante actualización de los mismos en la medida de dicha reflexión. Esto es confirmado por Campillo (1994), que indica como fundamental que el método para la enseñanza de la psicoterapia contemple dos aspectos”1º. La claridad en el mapa teórico desde el cual se va a plantear la intervención, y 2º. La vinculación de la teoría con la práctica” (pp. 115).

El otro estudio que confirma lo anterior es realizado por Benito (2010), quien investiga a egresados de trece escuelas de psicología a fin de conocer cuáles y de qué tipo son las prácticas en psicoterapia que se realizan, encontrándose que no existieron diferencias entre los egresados de las distintas escuelas, pero si en las generaciones que contaron con un entrenamiento práctico en psicoterapia.

2.2.2 Investigaciones en México sobre la psicoterapia y las habilidades clínicas

Las investigaciones realizadas en México, una de ellas efectuada por Amador (2010) y corresponde a una tesis de licenciatura de tipo exploratorio, en la que se analiza la labor del psicólogo clínico en México en cuanto a sus proceso de formación, las habilidades terapéuticas requeridas desde un enfoque cognitivo-conductual en comparación con uno Gestáltico, además analiza la supervisión de casos terapéuticos como práctica para el desarrollo de las habilidades terapéuticas.

Los hallazgos coloca la relación terapéutica como sustancial en la terapia al ser un factor central para producir el cambio, esto es consiste con otros estudios realizados en Iberoamérica y en España indicados anteriormente (Moncada 2007; Botella y Corbella, 2004).

Respecto a la supervisión de casos que se reconoce como una estrategia didáctica común en los procesos de formación psicoterapéutica desde distintos enfoques. Amador (2010), refiere

el vacío teórico que sustente y que norme el ejercicio de éste método de enseñanza al respecto indica “se encontró que no existe información que fundamente una metodología específica para llevar a cabo la supervisión de casos” (pp. 72). Sin embargo más adelante reconoce que si bien existe esta falta de sustento teórico, éste representa ventajas en el proceso de enseñanza de la psicoterapia, indicando “también se encuentra que su práctica evidentemente genera, desarrolla y perfecciona algunas habilidades necesarias para la práctica y el establecimiento de la relación terapéutica” (ibídem, pp. 73).

Dicho reconocimiento también es señalado en una investigación previamente referida, en la cual con base en diversos estudios (Orlinsky y Ronnestad, 2005; Fontbona y Martínez, 2003; Salvo, 2003; Skovholt, Jennings y Mullenbach, 1996; Pekarik, 1994. Beutler, Malik, Alimohamed, Harwood, Talebi, Noble y Wong, 2003. Citados en Moncada, 2007) se indica como el método más importante en la formación a la supervisión, ya que éste permite el desarrollo de habilidades prácticas.

La anterior anotación respecto al vacío teórico que sustente la supervisión de casos permite puntualizar la pertinencia de indagar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde los supuestos teóricos y prácticos que la orientan.

En otra investigación Viñas y Hernández (2012), indagan las características y estrategias formativas orientadas a fortalecer la formación del psicólogo clínico en el ámbito de la psicoterapia, la investigación se realizó en el Centro Universitario de Atención Psicológica e Investigación (CUAPI) que forma parte de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Cabe decir que en algunos centros de formación suelen contar con una clínica donde se desarrolla la práctica psicoterapéutica de los alumnos en formación.

Los resultados muestran que las estrategias utilizadas son cinco 1) Práctica de la psicoterapia con diversidad de personas y problemas psicológicos; 2) Supervisión clínica en los casos que se conducen en el CUAPI; 3) Seguimiento de los casos para la planeación del tratamiento; 4) Vinculación de la teoría, la práctica y la investigación, y 5) Implementación de las estrategias anteriores en escenarios externos a la universidad (Viñas y Hernández, 2012).

Las estrategias utilizadas permiten reconocer nuevamente que están centradas en la relación teoría-práctica, mediados por la reflexividad, además de reconocer la terapia como un proceso continuo de investigación. Señalar la supervisión como método central, lo cual es consistente referido por Amador (2010), referido anteriormente.

Además es relevante anotar que en la práctica resulta central la experiencia en relación a escenarios fuera de la universidad que implica una enseñanza situada en la comunidad donde se abordan las problemáticas de ésta.

Algunas puntualizaciones que pueden hacerse con respecto a las investigaciones referentes a la enseñanza de la psicoterapia en el ámbito internacional como latinoamericano, son las siguientes:

- a) En mayor medida se abordan desde un enfoque cualitativo y se orientan a indagar las estrategias de enseñanza, la construcción de conocimientos en psicoterapia, el papel del docente como supervisor y en su caso investigador.
- b) Se reconoce que los procesos de enseñanza de la psicoterapia no son restrictiva a los profesionales en psicología, sino a otros profesionales de la salud.
- c) Existe una tendencia isomorfa entre el modelo terapéutico a enseñar y los métodos utilizados para ello, es decir los principios aplicados en que los docentes sustentan su práctica educativa son de tipo psicológico.
- d) Respecto a los métodos de enseñanza-aprendizaje, la supervisión se destaca como uno de los centrales para el desarrollo de las habilidades en psicoterapia.
- i) Se reconocen tres áreas de formación en psicoterapia: teórica, práctica y personal, siendo ésta última la que en mayor medida se relaciona con las habilidades sociales del terapeuta.
- j) La reflexión media la construcción del conocimiento en psicoterapia, el cual se reconoce como un proceso continuo.

2.2.3 La psicoterapia

La psicoterapia se ha caracterizado por tener una gran cantidad de corrientes, por lo que su definición ha sido polémica, un criterio para su definición esta en relación al rol que asume tanto el paciente como el cliente, así Zaldívar (1991), la define como:

Una relación de comunicación particular, dirigida al cambio, en un contexto ético profesional entre dos individuos que hacen interactuar expectativas: el paciente, quien se presenta en la consulta demandando ayuda profesional ante la vivencia de una determinada problemática; y el psicoterapeuta, quien con un conjunto de recursos teóricos y prácticos persigue atender las demandas del paciente, así como lograr un mejor estado psicológico en el mismo (pp. 34).

La anterior definición permite comprender las tareas que involucran tanto al terapeuta como al paciente que los lleva a establecer una relación mediada por la comunicación, puede ayudar a clarificar la relación terapéutica que existe en psicoterapias con diversa orientación teórica.

Otras definiciones suelen atenuar el carácter práctico de la psicoterapia, además de incluir en su definición las modalidades de intervención, en tal sentido Clavijo (2002) la define como:

Un conjunto de métodos terapéuticos de tipo psicológico para personas enfermas o en riesgo de estarlo, el cual a través de distintos recursos de la comunicación interpersonal busca el alivio o la recuperación de una dolencia o el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, las familias y los grupos (pp. 181-182).

La anterior definición centra la comunicación interpersonal como clave en el proceso terapéutico lo cual es común en los diversos enfoques teóricos, no así la modalidad de intervención, ya que desde el psicoanálisis la psicoterapia es a nivel individual, siendo una diferencia significativa respecto a otras aproximaciones como la terapia sistémica o la humanista.

Así se puede entender que desde las diversas corrientes teóricas se defina la psicoterapia, como por ejemplo desde un enfoque cognitivo-conductual se define como “una forma de intervención en la que destaca de forma prominente la reestructuración cognitiva, la promoción de una alianza terapéutica colaborativa y métodos conductuales y emocionales asociados mediante encuadre estructurado”. (Caballo, 1991, citado en Amador, 2010 pp. 33).

Es notable que la definición anterior enmarca la psicoterapia desde su dimensión cognitiva, emocional y conductual, aspectos centrales del enfoque referido. Esta diversidad de marcos teóricos desde los cuales se define la psicoterapia ha implicado puntualizar algunos aspectos e ignorar otros en función de la teoría que la sustenta.

Atendiendo a que los fines de la investigación atiende como foco de interés el vínculo terapéutico en relación a las habilidades sociales del psicoterapeuta, aspecto que es común en las diferentes psicoterapias, se atenderá a una definición que permita comprender los aspectos generales de la psicoterapia, presentes en diversos enfoques. Así se asumirá la postura de Wolberg (1967, citado en Ibáñez, et al. 2011), que la ha definido como:

El tratamiento, por medios psicológicos, de problemas de una naturaleza emocional en la que una persona entrenada establece deliberadamente una relación profesional con el paciente con el objeto de (1) Eliminar, modificar o retardar los síntomas existentes; (2) Mediar los patrones alterados de conducta y (3) Promover el crecimiento y desarrollo positivo de la personalidad (pp. 120).

Esta definición es incorporada debido a que destaca tres elementos centrales en las psicoterapias: a) la existencia de un problema de tipo emocional que hace necesario, b) una intervención profesional orientada al cambio, c) mediante el establecimiento de una relación terapeuta-paciente mediada por medios psicológicos, siendo estos las técnicas propuestas en cada corriente.

Debido a que la formación y práctica de la psicoterapia es una de las principales labores que el psicólogo clínico, se considera pertinente incluir una descripción de ésta área de la psicología, que nos permita comprender dicha relación, Resnick (1991, citado en Trull y Phares, 2003) la describen como:

El campo de la psicología clínica comprende investigación, enseñanza y servicios importantes para las aplicaciones de los principios, métodos y procedimientos para el entendimiento, la predicción y el alivio de la desadaptación, la discapacidad y la aflicción intelectual, emocional, biológica, psicológica, social y conductual, aplicados a una gran variedad de poblaciones (pág. 7).

Si se observa en la definición anterior se encontrarán elementos semejantes en relación a la psicoterapia como: una orientación hacia la aplicación de métodos derivados de principios psicológicos, dirigidos a fines terapéuticos, esto es hacia la mejora o prevención de una situación conflictiva, esto permite entender el vínculo estrecho entre la psicoterapia y la psicología clínica.

Es pertinente aclarar que si bien la psicoterapia se enmarca desde la psicología clínica, no es una práctica exclusiva de ésta, sino que la misma puede ser asumida por profesionales de otros campos quienes pueden acceder a una formación especializada.

López (2009), refiere que "como práctica, no es privativa de una profesión determinada en el campo de la salud mental: puede ser practicada tanto por psiquiatras como por psicólogos" (pp. 5). Más adelante señala que es en razón de sus fundamentos teóricos sobre el ser humano en los que se apoya, lo que permite que otros profesionales desarrollen ésta práctica, al respecto se indica "es importante tener en cuenta que la psicoterapia es una disciplina aplicada, y como tal, se desprende de proposiciones teóricas más generales acerca del cambio humano, el bienestar y la conformación de la subjetividad" (ídem).

En resumen, tenemos que existen diferentes enfoques teóricos que fundamentan la psicoterapia, por lo que existen semejanzas y diferencias entre éstos. Algunos puntos central en los que confluyen es en reconocerla como una disciplina aplicada, en la que el establecimiento del vínculo entre paciente y terapeuta es central, en tal sentido éste último dispone de un conjunto de técnicas para producir el cambio. En cuanto a las diferencias se pueden indicar que son las siguientes: la duración del tratamiento como puede ser breve o larga; la modalidad que podría ser individual, familiar o grupal; la orientación hacia el cambio en este caso el psicoanálisis de orienta a develar los deseos inconscientes, mientras que un enfoque cognitivo-conductual centra su interés en cambiar la conducta, modificando las cogniciones y las emociones, en el caso del enfoque sistémico el cambio se sitúa en las interacciones.

2.2.4 Habilidades clínicas en psicoterapia

Respecto a la relación terapéutica, se ha señalado que constituye un vínculo central en el éxito de la terapia, así desde un enfoque cognitivo- conductual Cormier y Cormier (2006), subrayan que "no solo constituye el principal medio para obtener y manejar los sentimientos e ideas significativas que se persigue para que cambie la conducta del cliente, sino también por que con frecuencia determina si el consejo terapéutico se producirá o no" (pp. 33).

Si se considera la relevancia del vínculo terapéutico en producir el cambio, es oportuno comprender su relación con las habilidades clínicas del psicoterapeuta, reconociendo las principales que éste necesita desarrollar. Al respecto se presentan los aportes de diversos autores que refieren las características principales de la relación y las habilidades del terapeuta para poder establecerla.

Ellies y Harper (1975), consideran tres factores básicos que ayudan a iniciar y mantener la relación terapéutica: la confianza básica, el rapport y la colaboración terapéutica. Se observa que tanto el papel del terapeuta como el del paciente son relevantes, sin embargo es el primero el que tiene que generar las condiciones oportunas para que se establezca el vínculo.

Así Cormier y Cormier (2006), consideran que el terapeuta debe poseer las siguientes habilidades: competencia intelectual, flexibilidad, apoyo, conocimiento de sí mismo, competencia, intimidad. Desde el mismo enfoque Ellies y Grieger (1979, citados en Amador, 2010), refieren como habilidades la aceptación, empatía y autenticidad. Además de que Ellies y Harper (1975), señala otras como: el humor y la flexibilidad. Por otra parte Beitman y Yue (2004 citados en Amador, 2010), indican como relevante la conducta no verbal, señalando tres aspectos: congruencia, sensibilidad y sincronización.

Si observamos las características y habilidades necesarias en un terapeuta para establecer y mantener un vínculo terapéutico, se observa que la flexibilidad es una de las principales además de la empatía, la autenticidad y la sensibilidad, las cuales tiene una estrecha relación con las habilidades clínicas.

2.2.5 La enseñanza de la psicoterapia

2.2.5.1 Tres dimensiones de la enseñanza: lo teórico, práctico y personal

Existe una coincidencia en afirmar tres dimensiones de la enseñanza de la psicoterapia: una teórica, otra práctica y una personal, de las cuales la relación entre teoría y práctica cobra relevancia en tanto el alumno tiene que desarrollar habilidades y capacidades de intervención sustentadas en decisiones con base en una teoría.

Cruz (2009), coincide con la anterior afirmación, indicando que la dimensión teórica es la base de la práctica y la formación de la persona permite abordar aspectos que podrían interferir en el hacer terapéutico, así como en la búsqueda de recursos personales, sobre éste último aspecto retoma algunos autores que han puntualizado la relación con la práctica indicando "la formación en psicoterapia surge desde el sujeto formándose, desde sus experiencias emocionales y relacionales" (Nolla, Palés & Gual, 2002, citado en Cruz, 2009. pp. 130).

Por lo que la formación personal se hace necesaria ya que tendría una relación estrecha con la práctica. De acuerdo a Moncada (2007):

Es ineludible que el terapeuta se haga cargo de sí, de su historia, de sus repertorios, y de sus circunstancias para enfrentar su quehacer, ya que postulamos que a mayor autoconocimiento mayor comodidad habrá en el ejercicio del rol lo que redundaría en pericia y eficacia (pp. 5).

En cuanto a la relación entre teoría y práctica, un autor radical en cuanto a la postura de asumir como elemento central la práctica, incluso por encima de la teoría es Moncada (2007), quien asume que el proceso terapéutico cara a cara con el paciente es lo que permite un aprendizaje mayor sobre la psicoterapia, por lo que es puntual en afirmar que un terapeuta se hace desde la práctica con sus pacientes.

2.2.5.2 La figura del docente-supervisor

Una de las características centrales del docente en el campo de la psicoterapia, es que posee una doble figura, ser docente y supervisor, lo cual atendiendo las áreas anteriormente referidas (teórica, práctica y personal) configura una serie de tareas particulares en el proceso de guiar el aprendizaje de los alumnos. Además es importante que el docente mantenga hacia los alumnos un objetivo educativo, lo que le implica tomar distancia de asumirse como terapeuta de sus alumnos.

Así Alonso (2000, citado en Ramírez et al. 2010) señala ésta complejidad, "los supervisores enfrentamos con más crudeza, el constante desafío de ver con ojos de clínico y

hablar con boca de docente. Vale decir mantener el rol de supervisor, cuidándonos de no realizar intervenciones psicoterapéuticas a nuestros supervisados" (pp. 476).

Lo anterior pone de relieve que la tarea docente se enmarca en una multiplicidad de figuras de las cuales el docente tiene que tomar consciencia a fin de ubicar los límites entre cada una de éstas. Sin embargo en la literatura se observa una tendencia de asumir que el docente es a su vez supervisor y como tal Cruz (2009), refiere que una de sus tareas es "ser activo en facilitar la puesta en escena del alumno" (pp. 136).

En referencia a las tareas que asume el docente en una formación psicoterapéutica con orientación sistémica, Des Champs (2001) propone los siguientes puntos:

- a) Mejorar y ampliar el conocimiento del terapeuta en formación en áreas específicas de su trabajo.
- b) Reducir sus distorsiones cognitivas, y al mismo tiempo ampliar sus marcos de referencia.
- c) Mejorar sus habilidades como terapeuta.
- d) Ayudar al terapeuta en el manejo de casos, (pp. 130).

Para el logro de éstas tareas una acción central del docente es la observación hacia la práctica del alumno a fin de retroalimentarla, esto lo consigue de acuerdo a Cruz (2009), "entregándole meta observaciones, que le permiten una reformulación y por tanto el surgimiento de nuevas formas de concebir su trabajo terapéutico, y sus acciones como terapeuta" (pp. 92).

En tal sentido la función del docente-supervisor, está orientada a generar procesos reflexivos en el alumno que le permitan ir ganando en autonomía respecto a la toma de decisiones en psicoterapia, además de ir configurando una identidad como psicoterapeuta.

Amador (2010), indica que dicha reflexión este centrada en dos niveles, sobre las creencias y atribuciones del propio desempeño, así como las referidas al caso clínico atendido. Dicha afirmación pone de relieve una vez más, tanto la dimensión teórica-práctica asociada al caso clínico, como la formación personal que aterriza en la identidad del terapeuta en formación.

La idea es apoyada por Cruz (2009), quien indica que "la experiencia de supervisión, entonces, requiere el acompañar este proceso, estimulando al estudiante a seguir más allá, proponerse cambios, conocer y valorar sus recursos" (pp. 135). Por lo que la tarea del supervisor

respecto a la identidad del psicoterapeuta necesariamente esta mediada por un proceso reflexivo constante que lleve a los alumnos a definir un estilo personal como psicoterapeutas.

De acuerdo a Ceberio (2002), "Cuanto mayor sea el repertorio de recursos, mayor sería su libertad, plasticidad y creatividad" (pp. 65). Así se considera que una de las tareas fundamentales del supervisor es guiar al alumno en el reconocimiento y desarrollo de sus capacidades como psicoterapeuta.

2.2.5.3 Estrategias de enseñanza-aprendizaje

Uno de los principales métodos de enseñanza que se utilizan en el proceso educativo es la supervisión de casos, ya que permite integrar la dimensión teórica, práctica, personal. Así Cruz (2009), refiere que "la supervisión, representan un plus en la formación, tanto para el modelamiento de conductas como la posibilidad de entrenamiento en vivo" (pp. 134). Al respecto Moncada (2007), indica que desde la perspectiva de los docentes "es el método más importante de asegurar que los terapeutas desarrollen competencia y habilidad [...] siendo la supervisión una instancia privilegiada de reflexión" (pp. 5).

Es en la supervisión de casos donde el docente puede observar las decisiones clínicas que toma el psicoterapeuta en formación, contrastando dichas acciones con los fundamentos teóricos que las sustentan, a fin de guiar a los alumnos en la mejora de las intervenciones realizadas, así como en su comprensión de la psicoterapia y de sus bases teóricas.

Generalmente la supervisión en vivo se apoya de una cámara de Gesell,⁹ desde la cual de acuerdo con Schlippe y Schweitzer (2003, citado en Cruz, 2009), "el supervisor y el grupo de supervisión observan el asesoramiento, e intervienen en el proceso por medio de observaciones o propuestas" (pp. 134). Esto permite monitorear las intervenciones en vivo durante una sesión de terapia, a fin de que los terapeutas en formación puedan expresar sus aportes respecto al caso.

⁹La cámara de Gesell es una herramienta que por su diseño permite observar la intervención en vivo desde una cámara alterna a donde se ésta desarrollando la entrevista, a través de un espejo unidireccional.

Si bien una de los principales métodos de enseñanza es la supervisión de casos, al respecto Amador (2010), indica otras como: el juego de roles, preguntas exploratorias, revisión de la hipótesis de trabajo. Utilizándose como herramientas además de la cámara de Gesell, la videograbación.

Lo anterior coincide con Cruz (2009), quien observa técnicas como: lectura dirigida, investigación bibliográfica y presentación de información, trabajo de casos, presentación clínica, construcción de fichas clínicas, atención en espejo, observación, análisis del caso.

Si bien se ha indicado que la supervisión es uno de los principales métodos de enseñanza, un aporte de Amador (2010), evidencia un punto crítico en la fundamentación teórica de éste método, refiriendo que “la supervisión como método de enseñanza, no cuenta con una metodología establecida que norme los criterios de aplicación” (pp. 72), sin embargo reconoce su utilidad en el desarrollo de capacidades terapéuticas, indicando más adelante “también se encuentra que su práctica evidentemente genera, desarrolla y perfecciona algunas habilidades necesarias para la práctica y el establecimiento de la relación terapéutica” (ibídem pp. 73).

Si se toma en cuenta que la supervisión es uno de los métodos principales en la formación de terapeutas, pero carece de fundamentos teóricos que la orienten, es relevante anotar que existe un gran vacío en cuanto a la sistematización sobre los planteamientos didácticos que han guiado el proceso de enseñanza de la psicoterapia.

En razón a lo anterior, se asume como congruente lo referido por Cruz (2009), respecto a la necesidad de normar la mínima formación que deberá tener cualquier programa de formación e psicoterapia, señalando como principales razones el mejorar la calidad de la atención.

2.3 TEORÍAS IMPLÍCITAS

2.3.1 Investigaciones sobre teorías implícitas

Con respecto a las investigaciones sobre teoría implícitas, éstas se inscriben en el paradigma del pensamiento del profesor, para fines de esta investigación se han categorizado de acuerdo a los sujetos de investigación, que puede corresponder al pensamiento del docente, las que relacionan el pensamiento del docente con su `práctica educativa, y finalmente las que indagan las teorías implícitas de los alumnos, el análisis de las investigaciones han permitido reconocer los aportes que en este sentido ha realizado la comunidad científica, que permiten la comprensión del proceso educativo desde los referentes construidos social e históricamente, por lo que se contemplaron investigaciones realizadas en diversos campos de conocimiento. Cabe decir que en mayor medida las investigaciones sobre teorías implícitas se han realizadas desde un enfoque cualitativo y han utilizado el estudio de caso.

Los estudios sobre las teorías implícitas desde la perspectiva del profesor colocan como central para la comprensión de los procesos educativos el análisis sobre las teorías implícitas del docente sobre la enseñanza, siguiendo ésta perspectiva Romero (2010), identifica las teorías implícitas que 22 profesores de 14 instituciones de educación pertenecientes a la Asociación de Instituciones de Enseñanza de la Arquitectura de la República Mexicana (ASINEA) tienen sobre la enseñanza de la arquitectura, el método utilizado es la entrevista enfocada.

Los resultados sobre las teorías implícitas identificadas fueron: la teoría tecnológica, la tradicional, la práctica y la constructivista, siendo éstas últimas dos las que se presentaron con mayor frecuencia, específicamente la teoría constructivista humanista y la teoría constructivista practica (Romero, 2010). Ambas teorías colocan un papel central en el alumno y el docente como facilitador, la diferencia entre una y otra es que la segunda, hace énfasis en aspectos vinculados a situaciones y escenarios reales, mientras que la primera enfatiza la relación entre el docente y el alumno.

Otros estudios indagan que han indagado las teorías implícitas en los profesores, vinculan además ésta teorías con su correspondencia en la práctica educativa. Así O´Shanahan (1996),

estudia las teorías implícitas de dos profesoras y su relación con las prácticas de enseñanza del lenguaje oral, el enfoque es de tipo cualitativo y se utiliza como método el estudio de casos, el análisis se realizó mediante la técnica “Análisis Secuencial de Sucesos” (Sackett, Rujyihental y Gluck, 1979, ibídem pp. 105).

Los resultados evidencian que el estudio de las teorías implícitas permiten comprender el tipo de orientación en la que los docentes enmarcan su pensamiento y su relación con un enfoque teórico, al respecto O’Shanahan (1996), indica que las ideas implícitas no corresponden a toda la complejidad de la teoría, además de que los hallazgos refieren que existe una relación entre lo que los docentes piensan, lo que dicen y lo que hacen el salón. Sin embargo se indica que si bien existe una relación, esta observa diferencias con respecto a la acción.

La investigación referida anteriormente demuestra que el análisis desde las secuencias de acción permite integrar para su análisis lo que el docente piensa, dice y hace en relación a la enseñanza de algún contenido.

En otro estudio (Soto y Barrios, 2011) analizan las teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje en relación a la influencia que tienen la practica educativa de 5 profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, el estudio es de tipo descriptivo-interpretativo y los instrumentos utilizados son cuestionarios y el registro de observación.

Los resultados permiten reconocer que las teorías implícitas de los docentes en relación a las prácticas educativas de éstos, varían de un caso a otro, así se tiene que en dos casos existe un correspondencia entre lo que el docente afirma de hace, lo que piensa y lo que hace no así en tres de los casos analizados, donde se observa una discrepancia significativa.

Zapata (2010), realiza una investigación cualitativa de tipo etnográfica en la que se comparan las teorías implícitas de dos docente de química en la Universidad Central de Venezuela, con las que utiliza en su práctica educativa, utilizando como técnicas la observación y registro de clases y la aplicación de cuestionarios que sirvieron para identificar diferentes teorías pedagógicas dominantes. Inicialmente se indagó la estructura didáctica presente en el discurso del docente, para posteriormente con base en las características identificadas, inferir el tipo de teoría didáctica que incorpora en su práctica.

Los resultados del cuestionario muestran que ambos docentes tienen una concepción activa/constructivista sobre el proceso de enseñanza, sin embargo esto no es corroborado en el análisis sobre la práctica docente, donde existió en ambos casos un predominio de las teorías tradicional y técnica.

Las investigaciones sobre teorías implícitas que se han analizado hasta el momento corresponden a las asumidas por los docentes, sin embargo en un estudio realizado por Macchiarola y Martín (2007), se indagan no solo la perspectiva del docente, sino de diversos actores escolares, 48 directores de escuelas primarias y medias, 22 psicopedagogos, 182 docentes, y 323 estudiantes de licenciatura en docencia. El contenido analizado son las teorías implícitas que sobre la planificación educativa se tienen, en relación a las decisiones y juicios en los actores. La metodología a diferencia de las otras investigaciones e de tipo cuantitativa y corresponde a un diseño *ex post facto* retrospectivo.

Los resultados identifican en las teorías implícitas tres estructuras conceptuales, la teoría teleológica democrática, la técnico-eficientista y la perspectiva autocrítica (Macchiarola y Martín, 2007).

Estos hallazgos permiten hacer visible que el estudio de las teorías implícitas resulta oportuno para indagar las concepciones que los sujetos tienen sobre un tema en particular, profundizar en la comprensión, evidenciando que en el campo educativo, las teorías implícitas juegan un papel decisivo en las concepciones que el docente tiene. En tal sentido los resultados muestran que las teorías científicas no son incorporadas, sino que éstas pasan por un proceso de reconstrucción que el sujeto hace a partir de su experiencia y que tienen a pasar desapercibidas por éste.

Los anterior permite analizar que cuando son confrontados con la práctica, en algunos casos se puede observar una discrepancia entre lo que Shön (1998), refiere como “teoría expuesta” y “teoría en uso”. Mostrándose que los docentes no son plenamente conscientes de sus teorías en uso sobre la enseñanza.

Además las recomendaciones que se realizan aportan en cuanto a que los programas de actualización o formación docente, tendrían que incorporan necesariamente no solo un abordaje

teórico de la docencia, sino a su vez visibilizar, reflexionar sobre la teorías implícitas en relación a la práctica educativa.

2.3.2 Teorías implícitas

Las teorías implícitas abordan los procesos de pensamiento en los actores involucrados en la educación, no solo del docente, sino han aportado elementos para la comprensión del pensamiento de alumnos y autoridades educativas, en este sentido se reconoce desde las teorías implícitas que las creencias y pensamientos de los sujetos son un factor importante en la comprensión de sus actos.

Dos principales aproximaciones teóricas sobre las teorías implícitas han sido las propuestas por Rodrigo et al. (1993), y Pozo et al. (2006), ambas propuestas coinciden en afirmar el carácter individual de las teorías implícitas, construidas en un contexto sociocultural.

Por un lado Rodrigo et al. (1993), afirma que “las teorías implícitas son representaciones individuales basadas en la acumulación de experiencias personales que se obtienen en contacto con ciertas pautas socioculturales definidas por prácticas culturales y formatos de interacción social” (pp. 102).

Más adelante Pozo, et al. (2006), define a las teorías implícitas como “un conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social” (pp. 64). En tal sentido, la definición que incorpora la investigación sobre las teorías implícitas adopta ésta última definición en tanto además de señalar el carácter cultural se indica que dichas representaciones guían la acción.

En tal sentido ambas propuestas indican la relevancia que tienen las prácticas culturales en la configuración de las teorías implícitas, ya que dichas prácticas son reconstruidas por el sujeto, para ser expresadas a nivel individual. Siguiendo a Pozo et al. (2006), refiere sobre el carácter implícito lo siguiente:

De este modo, articula así unas representaciones muy básicas, de carácter principalmente implícito, por lo tanto inconsciente, acerca de cómo funcionan las personas: que las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e, incluso cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias (ídem).

El carácter implícito implica que no están mediadas por la conciencia, ni por procesos reflexivos sobre lo que se piensa, más bien originadas por la cotidianeidad, como a su vez lo expresa Gimeno (1991), quien propone como concepto el de “concepciones espontáneas” para referirse a las concepciones que se originan en la cotidianeidad, que permiten al docente marcos para explicar las situaciones concretas y prácticas, en tal sentido también tienen el carácter de ser adquiridas de forma implícita, como producto de la cultura.

Si se atiende que de acuerdo a estas concepciones, las teorías implícitas sobre el aprendizaje implican un origen no consciente, es oportuno indicar un concepto que permita una diferenciación de aquellas teorías conscientes. En tal sentido Pozo et al. (2006), indica que las teorías implícitas se conforman a partir de un conjunto de representaciones no conscientes por lo que son difíciles de cambiar de forma deliberada, se desarrolla principalmente desde la educación informal y poseen principalmente una función pragmática, a diferencia de las teorías explícitas que corresponden a un aprendizaje explícito, mediadas por la reflexión y comunicación social en el ámbito formal y que tienen una función epistémica y que al ser conscientes son más fáciles de controlar y de cambiar de forma deliberada.

La diferenciación permite comprender que los docentes pueden concebir el aprendizaje no solo desde un marco teórico particular basado en fundamentos epistémicos, aprendidos en una educación formal, sino que además construyen dichas representaciones desde sus propias experiencias socioculturales, esto puede ayudar a comprender cómo los docentes sin una formación docente poseen representaciones sobre el aprendizaje que no son mediadas por la conciencia, que le permiten explicar lo que sucede en el proceso educativo, reconstruyendo representaciones sobre su propio papel docente, el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como sobre el alumno.

A partir de cómo están configuradas las relaciones entre los actores y componentes del aprendizaje, Pozo et al. (2006), propone tres tipos de teorías implícitas sobre el aprendizaje: La

directa, interpretativa y la constructiva. En el siguiente cuadro se indican los principales supuestos de las teorías enunciadas.

Teorías			
Supuestos	Directa	Interpretativa	Constructiva
Epistemológicos	Realismo ingenuo	Realismo interpretativo	Constructivismo
	Dualismo	Pluralismo	Relativismo
<i>¿Cuál es la relación entre el conocimiento y el sujeto?</i>	El conocimiento refleja el objeto con fidelidad, aunque con diversos grados de plenitud o exhaustividad. Hay conocimientos parciales y conocimientos completos.	El conocimiento refleja el objeto de manera algo borrosa o distorsionada. Esa distorsión puede reducirse, o incluso eliminarse, mediante el empleo de técnicas adecuadas de detección, medición, contrastación, etc.	El conocimiento es una construcción elaborada en un contexto social y cultural en relación con ciertas metas. Esa construcción proporciona modelos tentativos y alternativos para interpretar el objeto, cada uno de ellos con diferentes niveles de adecuación según el contexto en que se apliquen y su potencia explicativa.
Ontológicos	Estados y sucesos	Procesos	Sistemas
<i>¿Qué clase de entidad es el aprendizaje?</i>	Los resultados del aprendizaje se conciben en términos de estados. La generación de esos resultados se concibe en términos de sucesos aislados y recortados.	Se concibe el aprendizaje en términos de procesos, que van aumentando en número y complejidad, determinados por diversos factores: evolutivos, cognitivos, motivacionales, etc.	Se interpreta el aprendizaje a partir de relaciones complejas entre componentes que forman parte de un sistema que a su vez interactúa con otros sistemas.
Conceptuales	Datos y hechos	Causalidad lineal, De simple a compleja	Interacción
<i>¿Qué tipos de relaciones conceptuales hay entre los elementos que componen la teoría y cómo se</i>	Se establece una relación lineal y directa entre unas condiciones (edad, motivación, contacto con el objeto, etc.) y los resultados del aprendizaje.	La eficacia del aprendizaje depende de una serie de factores que, por separado o sumados, actúan de modo unidireccional	Las interacciones entre el sistema de aprendizaje y los otros sistemas (psicológicos, educativos, sociales) en los que está inscrito,

<i>estructura ésta?</i>	sobre los resultados.	definen el marco de interpretación del aprendizaje.
-------------------------	-----------------------	---

Tabla 1. Supuestos de las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza

Fuente: Tomado de Pérez Echeverría et al., 2001, pp. 159

Sobre la teoría directa, ésta concibe el aprendizaje como producto de una serie de contingencias que el docente implementa para que ocurra el aprendizaje en el alumno, el cual posee un lugar de mero receptor que acumula el conocimiento. De acuerdo a Pozo et al. (2006), los supuestos epistemológicos que subyacen a esta teoría son cercanos a una concepción dualista sobre el conocimiento, esto es a una teoría conductista sobre el aprendizaje, que otorga al condicionamiento un papel central, dejando al sujeto de aprendizaje un rol secundario en el proceso.

En cuanto a la teoría interpretativa, reconoce un papel más activo en el sujeto que aprende, sobre todo en los procesos cognitivos que éste tiene, sin embargo el aprendizaje se sigue concibiendo de forma lineal en tanto se concibe que el alumno tiene que llevar a una representación mental de la realidad lo más aproximada, a partir de las complejas acciones mentales de las que dispone. Ésta teoría de acuerdo a Pozo et al. (2006), es cercana al modelo de procesamiento de la información, en razón de que los procesos cognitivos son reconocidos como puentes entre la elaboración activa del sujeto sobre el aprendizaje y la entrada de información.

Finalmente la teoría constructiva propone que el aprendizaje no ocurre de forma lineal, sino que el sujeto reconstruye su realidad a partir de procesos mentales internos, que transforman no solo las concepciones sobre el mundo, sino sobre su propia actividad de aprendizaje. En ésta concepción el papel del sujeto que aprende es relevante en tanto no solo se dirige a que aprenda, sino que desarrolle procesos de metacognición que le permitan ser consciente sobre su aprendizaje, así como regularlo. Pozo et. al (2006), refiere que una diferencia con las anteriores teorías es que epistemológicamente, se asume que el sujeto significa su aprendizaje al momento de reconstruirlo, por lo que éste puede variar de un sujeto a otro.

Las clasificación anterior sobre las teorías implícitas permiten reconocer una influencia marcada sobre las teorías psicológicas que han fundamentado teóricamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, así se puede ver que las teorías implícitas refieren a una visión epistémica sobre el aprendizaje, esto es una concepción sobre el conocimiento en relación a cómo se aprende.

Sin embargo la anterior clasificación solo propone tres tipos de teorías implícitas, otra clasificación desde las cuales se describen cinco teorías, es la propuesta por Rodríguez et al. (1993), quienes las clasifican en: tradicional, activa, crítica, técnica y constructiva. Es oportuno decir que la clasificación se fundamenta a partir de teorías pedagógicas a diferencia de la clasificación anterior.

La primera teoría propuesta es la tradicional, desde la cual el conocimiento es universal y el docente posee una figura central en la dirección del aprendizaje, quien posee autoridad sobre el alumno, siendo éste último asumido de forma pasiva, en la que hay que depositar el conocimiento, dos de los representantes de ésta concepción son Comenio y Lucke (ibídem).

La teoría activa tiene como principales representantes inicialmente a Rousseau y con posterioridad a Dewey, una de los postulados principales es que la enseñanza debe estar centrada en las necesidades del alumno, para quienes la educación debe potencializar y apoyar su naturaleza hacia la indagación y hacia el aprendizaje por experiencia (ibídem).

Otra de la teorías sistematizadas por Rodríguez et al. (1993), es la Crítica, que se concibe a partir de las ideas de Marx y que se desarrolla desde la sociología de la educación, por lo que la educación se enmarca en un análisis histórico y social, teniendo como principales representantes a Giroux, Apple y Freire. Ésta concepción a diferencia de las otras concepciones, cuestiona la ideología dominante que subyace en la educación, así como sus fines, pugnando por que ésta sea anti-autoritaria y esté orientada hacia la liberación del hombre de las ideologías que los oprimen.

En cuanto a la teoría técnica, ésta es una de las teorías más difundidas dentro de la cultura docente, Rodríguez et al. (1993), indican que desde ésta corriente el proceso enseñanza-aprendizaje es abordado desde procedimientos y diseños muy estructurados, que tienen su base

en las teorías del condicionamiento clásico y operante de Skinner y Watson, así como en las teorías de Tyler. Uno de los principales aportes es la planeación por objetivos.

Finalmente la teoría constructivista (ibídem), se consolida con los aportes de Piaget, la escuela nueva y la pedagogía operatoria. El postulado principal es que la educación implica un proceso de adaptación del niño al mundo social del adulto. Además de pensar al sujeto con capacidad de significar el conocimiento.

Ésta última clasificación tiene sus principales referentes teóricos en el campo de la educación, por lo que las cinco categorías constituyen las teorías que dentro de la cultura escolar se han socializado, por lo que han configurado un campo simbólico que influye en la configuración de las teorías implícitas que los docentes asumen sobre la enseñanza y el aprendizaje.

2.3.3 Teoría crítica de la educación: la reflexividad del docente

Carr (1996), problematiza la construcción del conocimiento en el campo educativo evidenciando la distancia entre teoría y práctica. En dicho planteamiento se sostiene que la reflexividad es un componente central y necesario para avanzar hacia la comprensión del conocimiento y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sustentando el planteamiento anterior sobre Granja (2000), reconoce en ella un fin epistemológico, al plantear que la función de la teoría es la reflexividad. Por otra parte Gadamer (2011), afirma que “el educar-se implica un carácter reflexivo” (pp. 90), colocando el acento en el carácter práctico del proceso educativo, específicamente en el sujeto que aprende. Por otro lado Gimeno (1999), puntualiza el papel de la reflexión en el sujeto que enseña, indicando la relevancia de que el docente reflexione sobre su práctica educativa.

Adoptar dicha postura reflexiva permite al docente cuestionarse estar alerta sobre el carácter reconstructivo del conocimiento, que permita ir cerrando la distancia entre la teoría y la práctica, ya que como señala Díaz (2005):

En el ámbito del conocimiento vivimos una época de profundas transformaciones, no solo por la cantidad de conocimientos que se genera día tras día, sino por la necesidad de modificar sustantivamente los enfoques con los que se aborda su tratamiento en los programas de estudio y en la actividad de enseñanza (pp. 84).

En tal sentido cuando los procesos de enseñanza-aprendizaje no atienden la naturaleza dinámica del conocimiento, no se atiende al carácter reflexivo del docente, el cuestionamiento del “práctico” sobre la relación teoría-práctica pasa necesariamente por la reflexión sobre la utilidad de la teoría en la práctica, entre posibilidad y realidad, en tal sentido Gimeno (1999), habla de una promesa incumplida de la teoría hacia la práctica que no ha alcanzado a permitir la comprensión de lo que sucede en la práctica y menos aún de dar dirección, ya que la teoría resulta estar desligada de las condiciones en las que se desarrolla la práctica. En tal sentido los docentes no incorporan el carácter dinámico del conocimiento.

La reflexividad en la práctica educativa se propone como un factor central para pensar las problemáticas en el campo educativo, que implica que los teóricos- prácticos de la educación, asuman una postura epistemológica, teórica y práctica acorde con los avances sobre la concepción del conocimiento.

Gimeno (1999), refiere que está cargado de significados sociales y culturales. Por lo que el análisis sobre cómo se ha construido el pensamiento sobre la educación y las funciones que ésta ha tenido implica asumir que los teóricos tienen que ser a su vez prácticos de la educación y que este proceso está mediado por la reflexividad.

La propuesta de Carr (1999), es radical en tanto plantea como necesario el cuestionamiento y desmantelamiento de los fundamentos teóricos que han sostenido la teoría de la educación, anclados en disciplinas alejadas de la práctica educativa. Esto de acuerdo al autor, permitirá emerger un nuevo campo de la teoría de la educación que enlace teoría y práctica.

Así la educación se asume como una actividad práctica, reconociendo como deseable el perfeccionamiento de la eficacia práctica de las teorías que emplean los profesores para conceptualizar sus propias actividades. Colocando a los docentes en un terreno emancipador y como teóricos de la educación.

Por lo anterior, es necesario pensar que la educación al ser un terreno humano, presenta un ámbito indeterminado que necesariamente tiene que ser recuperado en su abordaje teórico. Al abordar la teoría de la educación como parte de las Ciencias de la Educación Colom y Núñez (2005), resaltan nuevamente el carácter práctico de ésta, señalándola como un nuevo modelo conceptual mixto que permite integrar el saber y el hacer, que se transforma en un saber hacer, proponiendo que esta tiene un carácter pragmático y otro fundamentalmente racional resaltando su aspecto teórico.

En correspondencia al carácter reflexivo del docente Gadamer (2011), apunta que éste tendrá que estimular la capacidad de iniciativa y autonomía del alumno para educarse, planteándoles situaciones que representen un reto y que evidencien una carencia que los oriente a la búsqueda, además de señalar la conversación con otros como el medio para educarse, que implica un carácter dinámico y reflexivo. En tal sentido se reconoce que no existen conocimientos estáticos e inamovibles sino que es justo en el dialogo donde de evidencia el carácter construido del conocimiento. Por lo que desde ésta postura, el carácter reflexivo del docente se expresa en la comunicación que se genera y se estimula en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPITULO III: MÉTODO

3.1 Método, técnicas e instrumentos

Tipo de estudio

La investigación se orienta a indagar las teorías implícitas que sobre la enseñanza y el aprendizaje, tienen los docentes que participan en cuatro programas de Residencia de la Maestría en Psicología de la UNAM, a fin de contrastarlos. Por lo que la investigación es de carácter cuantitativo, ya que se orienta al tratamiento de datos, y se enmarca en un estudio de tipo descriptivo comparativo, en tanto buscan “describir un fenómeno dado, analizando su estructura y explorando las asociaciones relativamente estables de las características que lo definen” (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996, pp. 186), así la investigación se orientó en describir diferencias en las variables que se presentan de forma natural entre dos o más casos, lo que permitió distinguir semejanzas y diferencias entre los cuatro casos planteados. En cuanto a la recogida de información fue de tipo transaccional, ya que se recolectaron datos en un solo momento.

En resumen lo que se buscó fue contrastar las teorías implícitas de los docentes que participan en cuatro de cuatro programas de Residencia de la Maestría en Psicología de la UNAM, a fin de reconocer diferencias y semejanzas entre las nociones que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje. Para tal efecto el instrumento utilizado para la generación de datos estadísticos fue el cuestionario de dilemas (Tabla 2).

Dimensiones	Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructiva
Categorías			
Concepto de aprendizaje			
Tipo de entidad que se le otorga al conocimiento. ¿Qué es aprender?			
Condiciones de aprendizaje			

Factores del docente, alumno, instrumentos y/o contexto involucrados en el desarrollo de aprendizajes. Así como el modo en que el docente considera que operan en él. ¿Qué factores inciden en el aprendizaje? ¿Cómo operan esos factores?
Proceso de aprendizaje Actividad desarrollada para poder aprender. Uso de métodos y estrategias didácticas ¿Cómo se aprende?
Resultado de aprendizaje Producto del aprendizaje. ¿Qué se aprende? ¿Cómo saber que se ha aprendido?

Tabla 2. Dimensiones y categorías de análisis

Fuente: Elaboración propia con referencia a la propuesta de Boatto, Vélez & Bono (2011)

Instrumento de recolección de datos: Cuestionario de dilemas

El cuestionario de dilemas en diversas investigaciones se indica como uno de los instrumentos pertinentes para indagar las teorías implícitas, ya que posibilita recopilar información profunda al plantear dilemas, que enfrentan al sujeto a situaciones prácticas de aprendizaje específicas, correspondientes al dominio que se pretende estudiar y en el que tendrá que asumir una postura (Macchiarola, 2008; Scheuer & Martín, 2006).

Para la recolección de datos se utilizará el Cuestionario de dilemas sobre la enseñanza y el aprendizaje de Villanova et al. (2011), que ha sido adaptado y validado a partir del cuestionario propuesto por Martín et al. (2004) y que tiene como marco teórico, las teorías implícitas.

La selección del instrumento ha seguido el criterio de pertinencia, ya que es afín en la obtención de datos para la investigación, a decir, la identificación de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, además se ha elegido debido a que ha sido validado (Villanova et al. 2011) y posee una fiabilidad aceptable de .618 (Coeficiente Alpha de Cronbach), lo que permite demostrar estabilidad y consistencia en los resultados arrojados por el cuestionario.

El cuestionario indaga 4 dominios: Concepto de aprendizaje, condiciones de aprendizaje, proceso de aprendizaje y resultados del aprendizaje. Se adaptó el instrumento, conformándose finalmente por ocho de los diez dilemas, indagándose a su vez tres de los cuatro dominios (Concepto de aprendizaje, condiciones de aprendizaje y resultados del aprendizaje) ya que son el objeto de la presente investigación. En el dilema el docente tiene que elegir de tres opciones, la que considere más a fin a su percepción y que se corresponde con una de las tres teorías implícitas expuestas por Pozo et al. (2006), a saber: Directa, interpretativa y constructiva. En resumen, el cuestionario está estructurado a partir de tres dimensiones y tres categorías para cada una de las dimensiones.

3.2 Descripción del escenario y población

La selección de los casos es de tipo intencional, ya que son seleccionados en referencia a criterios estratégicos que permitan la obtención de la información necesaria para la investigación. El escenario en el caso de México corresponde al Programa de Maestría en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuya duración es de 4 semestres. Con respecto a la maestría está inscrita en el padrón del CONACyT, como un programa consolidado, y en tal sentido es de tiempo completo, tiene una duración de 4 semestres que están conformados por un tronco común teórico-metodológico, un Programa de Residencia Profesionalizante (PRP) y la presentación del Examen de Competencias Profesionales para obtener el grado.

En el programa de Residencia (en escenarios reales) permite al estudiante, bajo la supervisión de expertos, desarrollar competencias y destrezas para el ejercicio profesional, están divididos en tres áreas: a) Residencias aplicadas a procesos sociales, organizacionales y ambientales, b) Residencias aplicadas a la educación y al desarrollo humano y c) Residencias aplicadas a la salud. Las que interesan a la presente investigación están conformadas en ésta última área que cuenta con las siguientes Residencias: Trastornos del dormir, Neuropsicología clínica, Psicología de las adicciones, Psicoterapia para adolescentes, Psicoterapia infantil, Terapia familiar y Medicina conductual. En razón a los objetivos de la investigación del área de Residencias aplicadas a la salud se han seleccionado únicamente los 4 programas que refieren a

la formación en psicoterapia. (UNAM, Plan de Estudios de la Maestría en Psicología, consultado el 21 de junio de 2014).

En el caso de la Residencia en Terapia Familiar, se basa en un enfoque sistémico y construccionista, y tiene como objetivo

“capacitar al estudiante en una especialidad de la Psicología de alta calidad en el área de salud. Esta especialidad, con su visión integrativa, permite abordar los problemas clínicos desde un ángulo interaccional entre el individuo y los otros sistemas sociales (pareja, familia, sociedad), así como desde el Construccionismo Social y los modelos que se derivan de esta perspectiva, tomando en cuenta los diferentes contextos en los que se desenvuelven (contexto social, institucional, cultural, político y económico, etc.), el lenguaje y la construcción de significados. Los estudiantes conocerán y aplicarán las modalidades de intervención de los modelos de terapia, así como su evolución histórica, desde los enfoques centrados en estructura, en proceso, y en la construcción del significado. Conocerán también los fundamentos teóricos y filosóficos que los sustentan” (UNAM, Plan de Estudios de la Maestría en Psicología, Residencia en Terapia Familiar, consultado el 21 de junio de 2014).

Como se puede observar, el programa tiene una orientación práctica, en la que se contempla la atención por parte de los alumnos de procesos psicoterapéuticos con pacientes reales, siendo la supervisión una estrategia central de la formación (1656 horas de entrenamiento).

La población total de docentes asignados al programa, la constituyen 22 docentes quienes en la mayoría de casos fungen como profesores investigadores de tiempo completo, con un perfil profesional en psicología y con posgrados en psicoterapia sistémica, cuentan con experiencia clínica¹⁰ y sus ámbitos de formación educativa han sido tanto en espacios formales como no formales (algunos de ellos son reconocidos como pioneros en el campo de la terapia familiar sistémica en México).

Cabe decir que los docentes, están formados en la corriente sistémica cuyos fundamentos epistemológicos y teóricos se encuentran en las teorías sistémicas, cibernéticas (Bateson, 1998), la de comunicación humana (Watzlawick, 1989), y en corrientes epistemológicas como el constructivismo radical (Glaserfeld, 2000) el construccionismo social (Berger y Luckmann, 1983) y constructivismo social aplicado a la terapia (Hoffmal, 1996). Dichos marcos les sirven

¹⁰ Es necesario señalar que la práctica de la psicoterapia no es exclusiva de los psicólogos clínicos, sino en razón de la corriente teórica, profesionales de campos distintos al de la salud, pueden tener una formación en psicoterapia, como podrían ser en enfoques psicoanalíticos y humanistas.

para articular su postura profesional en la comprensión de la psicoterapia, y un supuesto de la investigación es que dichas teorías les sirven para configurar su práctica educativa, colocando como punto central de análisis las interacciones, la comunicación y la construcción de realidades en el aula a partir del lenguaje y de las narraciones predominantes.

Por otro lado la Residencia en Psicoterapia para adolescentes, se basa en un enfoque teórico psicoanalítico y tiene como objetivo:

“Formar psicólogos/psicoterapeutas con un alto nivel de conocimientos y habilidades teórico-metodológicos para diagnosticar trastornos y/o problemas psicológicos en adolescentes, realizar intervenciones psicoterapéuticas que permitan la atención oportuna del problema o trastorno, evaluar la efectividad de los tratamientos terapéuticos empleados e investigar problemas relevantes al campo de la salud psicológica, con base en los principios éticos que reclama el ejercicio de la Psicología y con una actitud de respeto e interés en la comprensión y solución de los problemas que son foco de su atención (UNAM, Plan de Estudios de la Maestría en Psicología, Residencia en Psicoterapia para Adolescentes, consultado el 21 de junio de 2014).

Como se puede observar, el programa tiene una orientación también práctica, en la que se contempla la atención por parte de los alumnos de procesos psicoterapéuticos con pacientes, la población total de docentes asignados al programa, la constituyen 17 docentes quienes en la mayoría de casos fungen como profesores investigadores de tiempo completo.

Así mismo la Residencia en Psicoterapia infantil, no indica un enfoque teórico específico, solo se indica que la formación se realiza “empleando las teorías y avances más recientes de la psicoterapia infantil” (UNAM, Plan de Estudios de la Maestría en Psicología, Residencia en Psicoterapia Infantil, consultado el 21 de junio de 2014).

A su vez se indica como objetivo:

“es formar profesionales competentes en los campos axiológico, metodológico y disciplinar dentro de la psicoterapia de juego infantil, capaces de trabajar en el diagnóstico y tratamiento de los problemas emocionales “*per se*” y los asociados a diferentes trastornos que presentan los niños, empleando las teorías y avances más recientes de la psicoterapia infantil.”(Ídem).

Con respecto a los alumnos, su egreso considera el desarrollo de conocimientos, competencias profesionales y actitud para identificar, solucionar, evaluar e investigar problemas que afectan a la población infantil en su desarrollo psicológico, así como competencias que les permitan

desarrollarse dentro del ámbito de la docencia presencial, la práctica clínica, la supervisión, la asesoría mediante un sistema tutorial y la investigación en el campo de la psicoterapia infantil.

El número de horas de práctica supervisada suman un total de 2184 horas acumuladas en la residencia, casi un tercio más que en la residencia en terapia familiar, en el programa participan diez docentes que fungen como profesores investigadores de tiempo completo.

Finalmente la Residencia en Medicina Conductual, se oferta en dos sedes diferentes, la FES Iztacala, y la Facultad de Psicología, la orientación se fundamenta en la medicina conductual que “asume un enfoque de desarrollo de las etapas de la vida a la salud y al cuidado de la salud, trabajando con infantes, adolescentes, adultos y ancianos individualmente y en grupos, así como en comunidades” (ídem), en el programa participan 20 docentes universitarios.

Muestra

La muestra es de tipo no probabilística, estratificada mediante asignación proporcional y con sujetos tipo. Los sujetos fueron elegidos de manera tal que estuvieran representadas los docentes que cumplieran con el principal criterio de selección; ser docente activo en alguno de los 4 programas de formación en psicoterapia con los que cuenta la Maestría en Psicología de la UNAM, además se tomaron criterios de antigüedad en la institución, dedicación en horas a la docencia así como dedicación de horas a la práctica clínica (Tabla 3).

La muestra quedó conformada de la siguiente manera:

Nombre del Programa de Residencia	Número total de docentes	Número de docentes seleccionados	Porcentaje del total de la muestra
Residencia en Psicoterapia para Adolescentes	17	9	8.62
Residencia en Psicoterapia Infantil	10	5	5.07
Residencia en Terapia familiar	22	11	11.16
Residencia en Medicina Conductual	20	10	10.14
TOTAL	69	35	100%

Tabla 3. Selección de la muestra
Fuente: Elaboración propia

3.3 Procedimiento de recogida y análisis de datos

Debido a que interesa el análisis de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de los docentes participantes en un programa de formación de psicoterapeutas, se decidió administrar el cuestionario con los sujetos tipo que accedieran a su llenado de manera voluntaria, para ello se utilizaron dos medios de aplicación, 1) de manera presencial y 2) Mediante medios electrónicos. Así, del total de la muestra, 21 cuestionarios fueron aplicados de manera presencial e individual y 14 por vía electrónica mediante correo.

Posterior a la administración del cuestionario, para el análisis de datos, se establecieron dos dimensiones de análisis, el primero respecto al contenido de la teorías implícitas y el segundo referente a la contrastación entre las cuatro diferentes Residencias: Psicoterapia para adolescentes, Psicoterapia infantil, Terapia familiar y Medicina conductual.

Para el análisis del contenido relacionado con las teorías directa, interpretativa y constructiva, el procedimiento utilizado corresponde a lo siguiente: a) Con base en las respuestas totales, se calculó la frecuencia, así como moda a fin de identificar la teoría con mayor representatividad, posterior a ello b) se analizó descriptivamente los resultados a partir de cada uno de los dilemas, mediante una distribución de porcentaje de frecuencias. Posterior a ello para la contrastación entre las cuatro diferentes Residencias, se analizó por cada uno de los dilemas la representatividad de cada una de las teorías a partir de la pertenecía a cada uno de los cuatro programas de Residencia, identificándose semejanzas y/o diferencias, posteriormente al igual que el análisis de contenidos, se analizó descriptivamente los resultados.

CAPITULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los aportes de la presente investigación permiten indagar las teorías implícitas que sobre la enseñanza y el aprendizaje poseen los docentes universitarios de cuatro residencias orientadas a la formación de psicoterapeutas, y que se encuentran adscritas a un programa de posgrado, así la pregunta que guía la investigación alude a ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre las teorías implícitas que tienen respecto a la enseñanza y el aprendizaje los docentes pertenecientes a cuatro residencias orientadas a la formación en psicoterapia del Programa de Maestría en psicología de Universidad Nacional Autónoma de México?

En este capítulo se presenta el análisis de los datos obtenidos mediante la administración del cuestionario de dilemas orientado a indagar las teorías implícitas, el cual fue aplicado a 35 docentes que conformaron la muestra, los cuales corresponde a docentes en activo que participan en uno de los cuatro Programas de Residencia seleccionados, a saber: Residencia en Terapia Familiar, Residencia en Terapia para Adolescentes, Residencia en Terapia Infantil y Medicina Conductual. El análisis permite en un primer momento identificar a partir de las tres categorías (teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructiva) las concepciones que los docentes tiene respecto a qué es aprender, qué y cómo se aprende, y qué y cómo se evalúa lo aprendido, analizando la frecuencia por cada una de las teorías y reconociendo las similitudes y divergencias encontradas a partir del análisis de las tres categorías en cada una de las dimensiones. Posteriormente y a partir de la identificación de las teorías implícitas, en un segundo momento, se presentan los resultados del contraste entre los cuatro programas de residencia participantes, analizando entre estos las diferencias y semejanzas por cada una de las dimensiones de análisis, a saber: qué es aprender, qué y cómo se aprende, y qué y cómo se evalúa lo aprendido.

4.1 ANÁLISIS DEL CONTENIDO A PARTIR DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS DOCENTES

A fin de analizar las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza, se hizo una distribución de frecuencias a partir de todas las respuestas dadas al cuestionario de dilemas

(gráfica 1), posteriormente se realizó una distribución por los 8 dilemas (Figura 2) a fin de reconocer la frecuencia de respuestas entre cada uno de ellos, cabe decir que los dilemas que componen el cuestionario, permiten elegir al docente de entre tres opciones igualmente válidas.

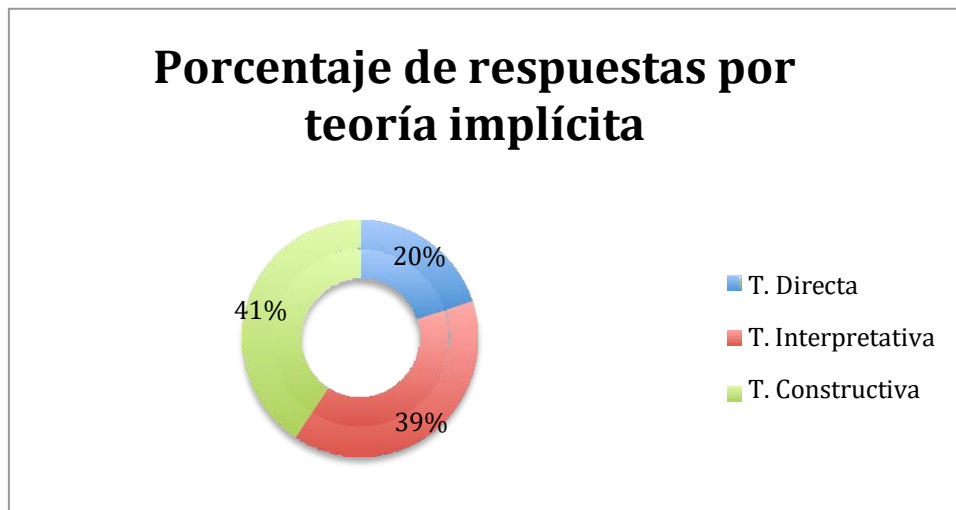


Figura 1. Porcentaje de respuestas por teoría implícita
Fuente: Elaboración propia

En la Gráfica 1 podemos observar que las respuestas a los 8 dilemas planteados se agrupan principalmente entre la teoría constructiva (41%) y la interpretativa (39%), teniendo la teoría directa solo un 20% de representatividad, es decir se posee una visión reproductiva del aprendizaje. Sin embargo los datos cobran matices específicos cuando se muestran desagregados por dilema (Figura 2).

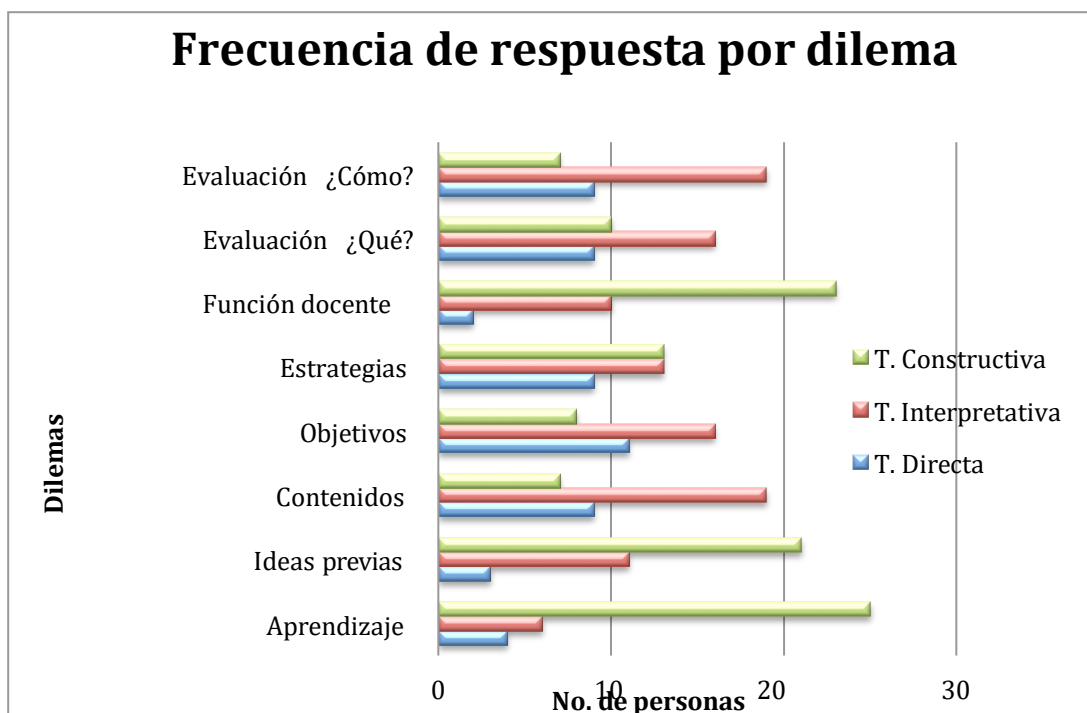


Figura 2. Frecuencia de respuesta por dilema
Fuente: Elaboración propia

Los ocho dilemas están agrupados en tres dimensiones, así los dilemas 1 y 2 refieren a qué es aprender, los dilemas 3, 4, 5 y 6, corresponden al qué y cómo se aprende, y finalmente los dilemas 7 y 8, se orientan a qué y cómo se evalúa lo aprendido. Como se puede observar en la gráfica 2, los resultados muestran que existen diferencias en la tendencia hacia las concepciones que poseen los docentes, a partir de cada uno de los dilemas.

Teoría	Aprendizaje	Ideas previas	Contenidos	Objetivos	Estrategias	Función docente	Evaluación ¿Cómo?	Evaluación ¿Qué?
T. Directa	4	3	9	11	9	2	9	9
T. Interpretativa	6	11	19	16	13	10	16	19
T. Constructiva	25	21	7	8	13	23	10	7
TOTAL	35	35	35	35	35	35	35	35

Tabla 4. Distribución de frecuencia por dilema
Fuente: Elaboración propia

Así se puede observar tanto en la Figura 2, como en la distribución de datos de la tabla 3, que cuando se indaga la primera dimensión, existe una preponderancia de la teoría constructiva, en tal sentido con respecto al aprendizaje (tabla 4) 25 de los 35 docentes opinan que *aprender es*

recrear el objeto de aprendizaje, necesariamente transformándolo, por lo que los docentes reconocen la condición reconstructiva del aprendizaje y en tal sentido las respuestas otorgadas al siguiente dilema con respecto a las ideas previas de los alumnos, son correspondientes, 21 de los 35 docentes considera mayoritariamente que dichas ideas *son importantes fundamentalmente para el alumno, porque conocerlas le permite reflexionar sobre sus propias ideas, contrastarlas con los modelos científicos y construir a partir de ellas su nuevo aprendizaje*.

En cuanto a la segunda dimensión, respecto a qué se aprende, en cuanto a los contenidos (dilema 2) y los objetivos (dilema 3), los docentes consideran mayoritariamente (19 y 16 casos respectivamente) que se debe a) *enseñar todos los contenidos que surgen de la lógica de la disciplina, sin descuidar que los alumnos razonen y comprendan lo más posible*, y b) *procurar que los alumnos razonen y comprendan lo más posible, aunque no siempre lo logren en el caso de los contenidos más complejos*, ambas posturas corresponde a la teoría interpretativa, llama la atención que la teoría constructivista ocupa la menor representatividad, por lo que los docentes privilegian los procesos de razonamiento asociados al aprendizaje de un contenido concreto y correcto.

No obstante al abordar el cómo se aprende, donde se abordan las estrategias, el posicionamiento constructivo nuevamente tiene representatividad, quedando igualitario a la teoría interpretativa (13 casos para cada uno), mientras la teoría directa queda cercana con 9 casos. Cabe señalar que es una dimensión que cobra interés por el área de conocimiento en el que se desarrolla la investigación, ya que corresponde a docentes participantes en un programa de maestría en psicología, que para el caso de las residencias, se orienta a la formación de psicoterapeutas, por lo que la dimensión práctica y la figura del docente cobran relevancia. En dicho contexto es que en el caso de las estrategias, las posturas de los docentes quedan divididas entre las tres teorías, en todas se aborda la relevancia que tiene el enfrentar a los alumnos a situaciones prácticas, la diferencia corresponde a si el docente debe o no explicar con claridad lo que se debe hacer y esperar que el alumno lo haga (teoría directa), o si el docente debe fungir como mero orientador y permitir que el alumno explore las situaciones (teoría constructiva) y en un punto medio algunos docentes consideran que se debe de explicar con claridad al alumno lo que tiene que hacer, pero es necesario enfrentarlo a nuevas situaciones. Más adelante cuando se exponga el análisis a partir de la pertenencia a una residencia, se puede tener más claridad de la

discrepancia encontrada en este dilema, ya que lo que se le demanda al alumno va en correspondencia al tipo de terapia que aprende a partir del programa de residencia en el que se inscribe. Finalmente, el último dilema relativo al cómo se aprende, en cuanto a la función del docente, se muestra una tendencia claramente constructiva, ya que 23 de los 35 docentes considera que su función es *favorecer situaciones en las que el alumno desarrolle capacidades para realizar comparaciones, argumentar y desarrollar un pensamiento crítico respecto del tema a aprender*. Nuevamente se observa que se dota al docente de una condición de orientador sin embargo y como ya se indicó anteriormente esto no es correspondiente con las concepciones relativas a cómo se aprende y como veremos a continuación, al qué y cómo se evalúa.

Finalmente en la tercera dimensión relativa a la evaluación los docentes refieren una posición interpretativa acorde a la tendencia hallada en los hallazgos de la dimensión de qué y cómo se aprende, así 16 docentes consideran que se evalúan aprendizajes únicos, si bien se puede acceder a ellos por distintas vías (a diferencia de la teoría interpretativa, que considera un único camino) y respecto al cómo 19 docentes aluden que es mediante el planteamiento de una situación problemática en la que el alumno tendrá que hacer uso de un procedimiento para su solución (nuevamente una solución única).

En resumen existe una diferencia entre las dimensiones, mientras que en la primera los docentes reconocen la condición constructiva del conocimiento, al momento de plantear contenidos, estrategias y el proceso de evaluación, las concepciones de la teoría interpretativa predominan, además que las relativas a la teoría directa van aumentando en frecuencia, por lo que se puede indicar una brecha y una contradicción entre lo que los docentes refieren. Por un lado el docente asume que el aprendizaje conlleva una condición transformadora del conocimiento, sin embargo al plantear elementos concretos para su abordaje, se considera que el alumno deben aprender los contenidos fundamentados básicamente en la disciplina de estudio y a su vez la evaluación tiene rasgos reproductivos. En tal sentido, se observa que las fronteras entre los tres tipos de teorías no son totalmente delimitadas, ya que existe una contradicción entre los supuestos ontológicos, epistemológicos y conceptuales subyacentes, existiendo una necesidad de que los docentes generen procesos reflexivos sobre las concepciones que guían el proceso de aprendizaje.

La teoría constructiva muestra una mayor frecuencia en lo relativo a las concepciones sobre el aprendizaje, la función docente y la utilidad de abordar las ideas previas, en el caso de la teoría interpretativa muestra mayor frecuencia en los dilemas relativos a los contenidos, los objetivos y la evaluación, es decir en lo que refiere a lo que se debe enseñar y lo que se evalúan los docentes consideran que son contenidos únicos y concretos, finalmente la teoría directa muestra su mayor frecuencia en el dilema relativo a los objetivos, así 11 de los 35 docentes considera que lo principal en una asignatura es que los alumnos adquieran conocimientos básicos y fundamentales de la disciplina.

Los resultados son consistentes con los encontrados en estudios relativos a las concepciones que tienen docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje (García y Villanova, 2008; Villanova, Mateos Sanz & García, 2011; Martín et al, 2006) en las dimensiones relacionadas al qué y cómo se aprende y a qué y cómo se evalúa, al igual que la presente investigación se encontró un predominio de la teoría interpretativa, mientras que en lo concerniente a qué es el aprendizaje, una tendencia a la teoría constructiva.

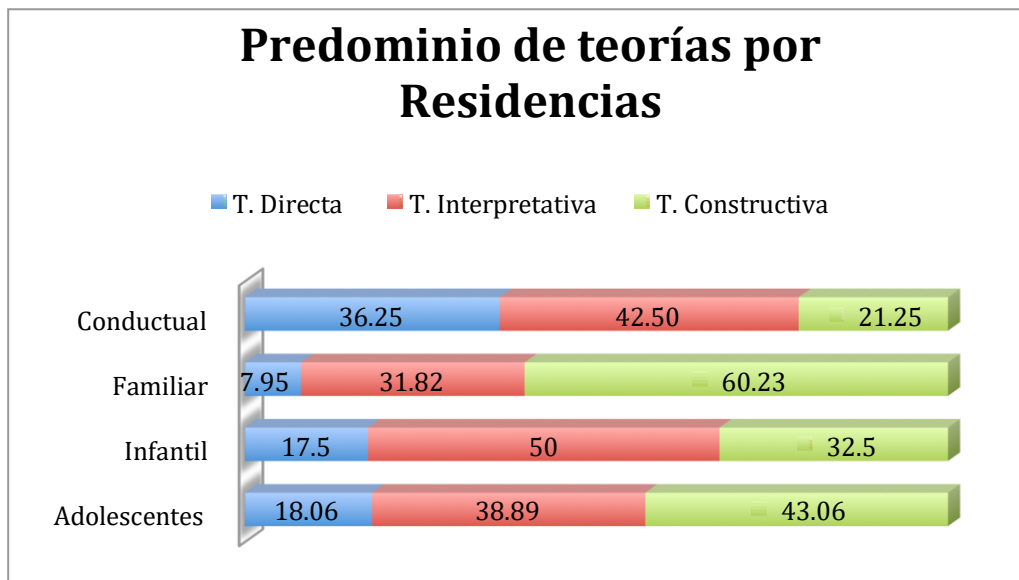


Figura 3. Predominio de teorías por Residencias
 Fuente: Elaboración propia

Al comparar a los docentes por pertenencia a cada una de las residencias, se observan algunas semejanzas y diferencias (Figura 3) en relación a los datos generales presentados anteriormente. Por un lado, respecto al predominio de cada una de las teorías, la T. Directa sigue ocupando el tercer lugar en todos los casos, sin embargo los porcentajes varían significativamente, en la residencia en terapia familiar (RTF) es del 7.95%, seguida de la residencia en terapia infantil (RTI) y la residencia en terapia para adolescentes (RTA) con porcentajes similares, 17.5% y 18.06% respectivamente y finalmente con un porcentaje mayor la residencia en medicina conductual (RMC), con un 36.25%.

Donde se observan cambios relevantes es en el segundo lugar, ya que en los casos de la RTA y RTF, la teoría interpretativa ocupa el segundo lugar, siendo en esta última donde mayoritariamente los docentes tienen concepciones constructivistas sobre la enseñanza y el aprendizaje (60.23%), mientras que en la RTA existe una equivalencia cercana entre las concepciones interpretativas (38.89%) y constructivistas (43.06%), mientras que en las residencias en TI y MC predominan mayormente concepciones de la teoría interpretativa, con un 50% y 42% respectivamente. Sin embargo es en la residencia en MC en la que se observa un marcado predominio de la teoría directa, con el porcentaje mayor 36.25%, esto 16.25 puntos arriba de los datos generales.

Lo anterior hace evidente diferencias a partir de la pertenencia a residencias, lo cual puede sugerir una posible relación entre ésta y las teorías implícitas que poseen los docentes respecto a la enseñanza y el aprendizaje, en tal sentido los fundamentos teóricos conceptuales del área de estudio pueden tener una influencia en dicha relación, a saber la residencia en medicina conductual, posee una orientación cercana a la concepción positivista de la ciencia, mientras que en la residencia en terapia familiar sustenta sus postulados en las teorías sistémicas, cibernéticas y constructivista sobre el conocimiento, mientras que en las residencias en terapia para adolescentes y terapia infantil existe una diversidad en las concepciones epistemológicas que orientan la intervención en el ámbito terapéutico. Sin embargo los hallazgos encontrados en la presente investigación no permiten contar con información suficiente para ahondar en ello, por lo que se sugieren investigaciones que profundicen dicha relación.

4.2 ANÁLISIS POR DIMENSIÓN, CONTRASTANDO LOS RESULTADOS DE LAS CUATRO RESIDENCIAS

A continuación se presenta el análisis de los datos obtenidos contrastando entre las cuatro residencias los hallazgos obtenidos, para ello primeramente por cada uno de los dilemas que componen las dimensiones, se presenta un análisis estadístico mediante el cálculo de la distribución de frecuencias para cada teoría implícita (gráficos), así como el cálculo de la moda (tablas), tomando como referencia las respuestas que cada docente dio a cada uno de los dilemas, identificándose la respuesta predominante. Posteriormente se discuten los resultados por dimensión de análisis a saber: qué es aprender, qué y cómo se aprende y qué y cómo se evalúa.

4.2.1. ¿Qué es aprender?

En la tabla 5, podemos observar que con respecto a ¿Qué es aprender?, los docentes de los programas de RTA, RTI y RTF tienen una concepción claramente constructivista, predominando en 25 de los 35 casos, así la moda corresponde a la opción: aprender es recrear el objeto de aprendizaje, necesariamente transformándolo. Al ver los datos desagregados por residencia (Figura 4) en el caso de la RTI el 100% de los docentes asume el carácter constructivo del aprendizaje, una diferencia significativa para este dilema es el caso de la RMC, ya que aunque predomina la concepción interpretativa (40%), existe una distribución cercana entre la concepción directa (30%) y la constructivista (30%).

Dilema 1. ¿Qué es aprender?			
Residencia	T. Directa	T. Interpretativa	T. Constructiva
Terapia para Adolescentes	1	1	7
Terapia Infantil	0	0	5
Terapia Familiar	0	1	10
Medicina Conductual	3	4	3
TOTAL	4	6	25
			35

Tabla 5. Dilema 1 ¿Qué es aprender?

Fuente: Elaboración propia

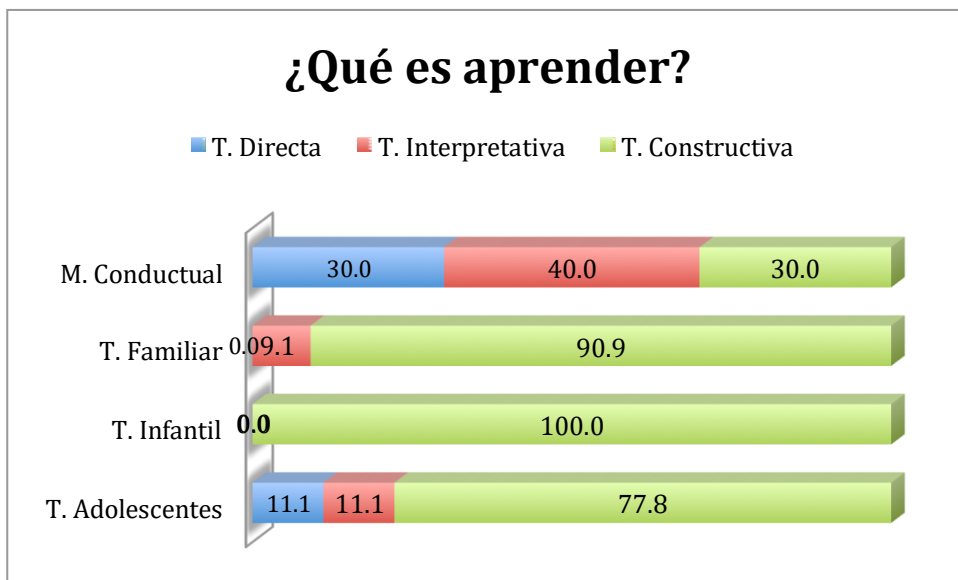


Figura 4. ¿Qué es aprender?
Fuente: Elaboración propia

En resumen, los docentes de la residencia en medicina conductual muestran una tendencia más o menos equitativa entre las tres concepciones sobre el aprendizaje, dato significativamente distinto con respecto a los tres programas restantes, en los que la concepción directa e interpretativa es nula o poco representativa.

Con respecto a la función de las ideas previas, de los datos analizados se observa que consistente con la concepción sobre el aprendizaje, la teoría constructivista es la que predomina en la moda (21 casos, ver tabla 6), en tal sentido los docentes consideran que las indagación de las ideas previas son relevantes primordialmente para el alumno, ya que ello le permite procesos reflexivos, y la construcción de nuevos aprendizajes. Sin embargo al analizar la distribución de frecuencias (figura 5), se observa que si bien la teoría constructiva predomina en 3 de las cuatro residencias (RTF, RTI, RTA), las brechas con respecto a la teoría interpretativa son más cortas (en referencia al dilema 1) para el caso de la RTI y la RTA, llama la atención que en el caso de la teoría directa, solo es representada con 1 caso en la RTA y 2 en la RMC. Y nuevamente la RTF es la que posee una mayor frecuencia de respuestas relativas a la teoría constructiva.

Dilema 2. Exploración de las ideas previas			
Residencia	T. Directa	T. Interpretativa	T. Constructiva
Terapia para Adolescentes	1	2	6
Terapia Infantil	0	3	2
Terapia Familiar	0	2	9
Medicina Conductual	2	4	4
TOTAL	3	11	21
			35

Tabla 6. Dilema 2. Exploración de las ideas previas
Fuente: Elaboración propia

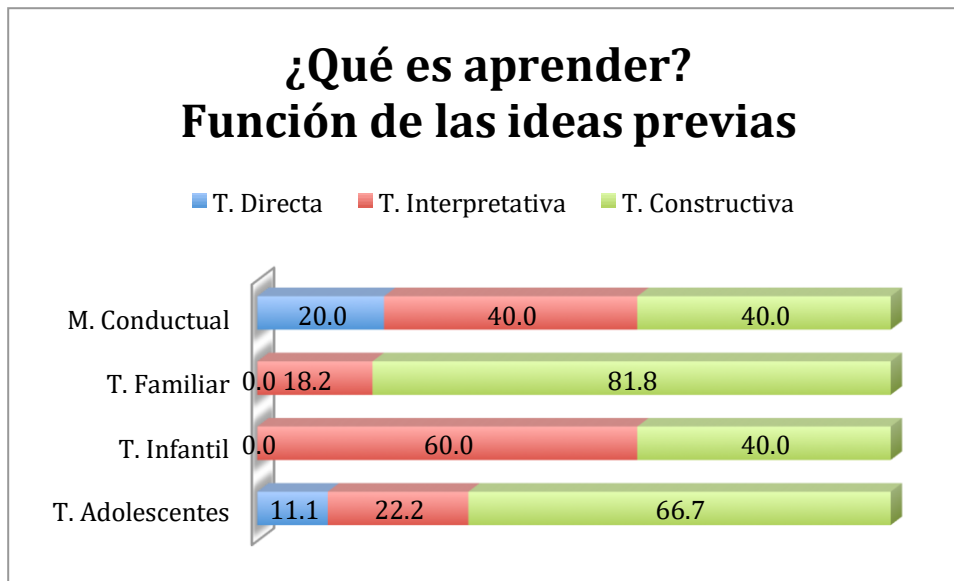


Figura 5. ¿Qué es aprender? Función de las ideas previas
Fuente: Elaboración propia

El análisis relativo a qué es el aprendizaje, necesariamente alude a tres dimensiones a saber, lo epistemológico, lo ontológico y lo conceptual. Así los resultados muestran que los docentes conciben mayoritariamente la relación entre el conocimiento y el sujeto, desde un posicionamiento constructivo, en tal sentido “el conocimiento es una construcción elaborada en un contexto social y cultural en relación con ciertas metas” (Pérez, et al. 2001, pp. 159), por lo que el conocimiento no es único, ni completo, sino se construye a partir de la interacción entre sujeto y objeto, en cuanto a la dimensión ontológica, los docentes siguiendo a Pérez (ídem), el

aprendizaje es interpretado a partir de relaciones complejas entre sistemas, lo que lleva a que conceptualmente se reconozca un carácter interactivo que permite un marco de interpretación del aprendizaje.

No obstante cabe resaltar que en el caso de la TMC la predominancia equitativa entre una visión constructiva e interpretativa respecto al aprendizaje es relevante, en tanto desde la T. Interpretativa (Pérez, ídem) se resalta una concepción epistemológica realista, por lo que los docentes esperan que los alumnos desarrollen conocimientos “correctos”, aceptando el grado de distorsión de los mismos, en correspondencia la función de la indagación de los aprendizajes previos es necesaria para que el docente, pueda corregir la distorsión entre las ideas del alumno y las del campo científico.

4.2.2. ¿Qué y cómo se aprende?

Relativo al dilema 3 ¿qué se aprende?, que alude a los contenidos, nuevamente se observa una correspondencia en la tendencia de los docentes de los programas de RTA. RTI y RTF quienes tienen una concepción mayoritariamente igualitaria, sin embargo a diferencia de la concepción sobre qué es aprender (con una posición constructivista) en este caso predomina una postura interpretativa, siendo la moda esta opción, así los docentes refiere en 19 de los 35 casos (tabla 7), que los programas deben orientarse a enseñar todos los contenidos que surgen de la lógica de la disciplina, sin descuidar que los alumnos razonen y comprendan lo más posible. Al analizar los datos desagregados por residencia (Figura 6) se muestra una concordancia entre la RTA y la RTI, que muestran porcentajes similares para cada una de las tres teorías (entre 20%, 60% y 20%), en el caso de la RTF ningún docente adopta una postura de la teoría directa, mostrándose una equivalencia cercana entre la teoría interpretativa (54.5%) y la constructiva (45.5%), finalmente en el caso de la RMD, queda excluida la teoría constructiva.

Dilema 3. ¿Qué se aprende? Sobre los contenidos			
Residencia	T. Directa	T. Interpretativa	T. Constructiva
Terapia para Adolescentes	2	6	1
Terapia Infantil	1	3	1
Terapia Familiar	0	6	5
Medicina Conductual	6	4	0
TOTAL	9	19	7

Tabla 7. Dilema 3. ¿Qué se aprende?, sobre los contenidos
Fuente: Elaboración propia

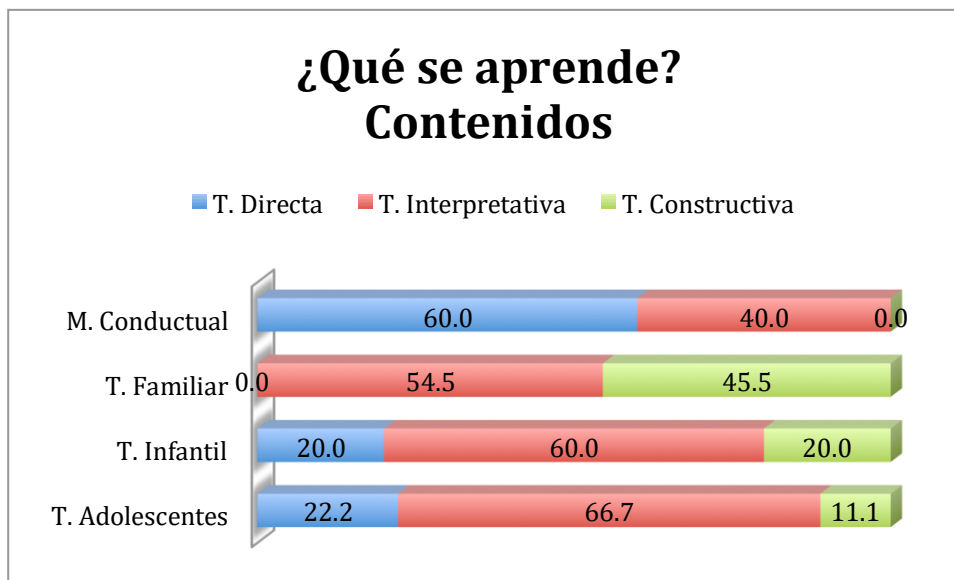


Figura 6. ¿Qué se aprende?, Contenidos
Fuente: Elaboración propia

El segundo dilema que compone la dimensión ¿qué se aprende?, refiere a los objetivos, en el que se sigue observando una correspondencia en la tendencia de los docentes de los programas de RTA, RTI y RTF quienes tienen una concepción igualitaria, predominando una postura interpretativa (al igual que en el dilema anterior relativo a los contenidos), lo cual muestra

consistencia en el resultado, así los docentes refiere en 16 de los 35 casos (tabla 8) que los objetivos para una asignatura son procurar que los alumnos razonen y comprendan lo más posible, aunque no siempre lo logren en el caso de los contenidos más complejos. Un hallazgo relevante es que en una segunda posición en tres de las cuatro residencias (RTA, RTI, RMD), la teoría que ocupa un segundo lugar de representatividad, es la directa, siendo que 11 de los 35 docentes consideran que los objetivos principales de una asignatura son procurar que los alumnos adquieran todos los conocimientos básicos fundamentales, ya que con el tiempo lograrán darles significado. Al analizar los datos desagregados por residencia (Figura 7) se muestra una concordancia cercana entre la RTF y la RTA, que muestran porcentajes similares para cada una de las tres teorías (entre 20%, 40% o 50% y 20% o 30%), en el caso de la RTI y la RMC, también se observa una distribución de respuestas similares. Y en el caso de la TMC la primera opción con mayor representatividad es la teoría directa, con el 50% de docentes.

Dilema 4. ¿Qué se aprende? Sobre los objetivos				
Residencia	T. Directa	T. Interpretativa	T. Constructiva	
Terapia para Adolescentes	2	4	3	
Terapia Infantil	2	2	1	
Terapia Familiar	2	6	3	
Medicina Conductual	5	4	1	
TOTAL	11	16	8	35

Tabla 8. Dilema 4. ¿Qué se aprende?, sobre los objetivos
Fuente: Elaboración propia

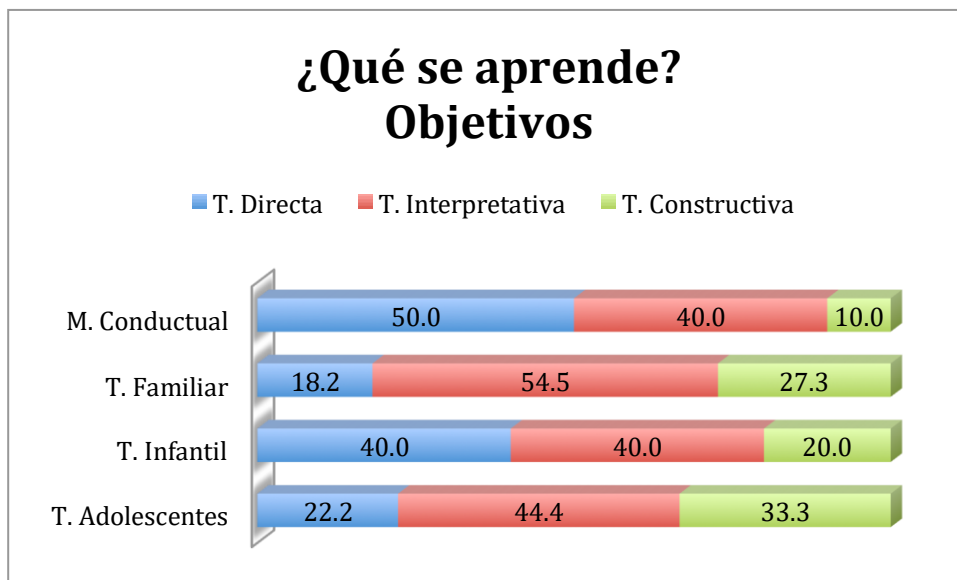


Figura 7. ¿Qué se aprende?, objetivos

Fuente: Elaboración propia

En el caso del tercer dilema que compone la dimensión, refiere al ¿cómo se aprende? Abordando las estrategias, este dilema resulta importante en tanto se reconoce que las residencias objeto de esta investigación, que pertenecen al programa de estudios de la Maestría en Psicología poseen una orientación hacia la formación en psicoterapia, por lo que la dimensión práctica resulta relevante. Así respecto a las estrategias los docentes respondieron al siguiente dilema: Para que los alumnos aprendan a aplicar los conocimientos adquiridos, las opiniones fueron; a) enfrentarlos a situaciones cada vez más abiertas, donde el docente sólo actúa como orientador (teoría constructiva). b) explicarles con claridad lo que deben hacer y plantearles unas cuantas situaciones similares para que practiquen lo que se les ha enseñado (teoría directa), c) explicarles con claridad cómo deben trabajar para luego ir enfrentándolos a situaciones diferentes (teoría interpretativa).

Los resultados plasmados en la tabla 9, muestran que con respecto a las estrategias, los docentes asumieron más o menos una distribución equitativa entre las tres teorías, teniendo las teorías interpretativa y constructiva la primera posición con 13 casos cada una, seguida de cerca de la teoría directa con 9 casos, así se observa que las brechas entre ambas posiciones es corta.

Similar al caso anterior, en la RTA se muestran porcentajes equivalentes entre la teoría interpretativa y la constructiva, así se muestra una mirada más abierta hacia las situaciones que se deben plantear para que el alumno aprenda.

Dilema 5. ¿Cómo se aprende? Sobre las estrategias			
Residencia	T. Directa	T. Interpretativa	T. Constructiva
Terapia para Adolescentes	1	4	4
Terapia Infantil	2	3	0
Terapia Familiar	2	2	7
Medicina Conductual	4	4	2
TOTAL	9	13	13
			35

Tabla 9. Dilema 5. ¿Cómo se aprende?, sobre las estrategias
Fuente: Elaboración pro

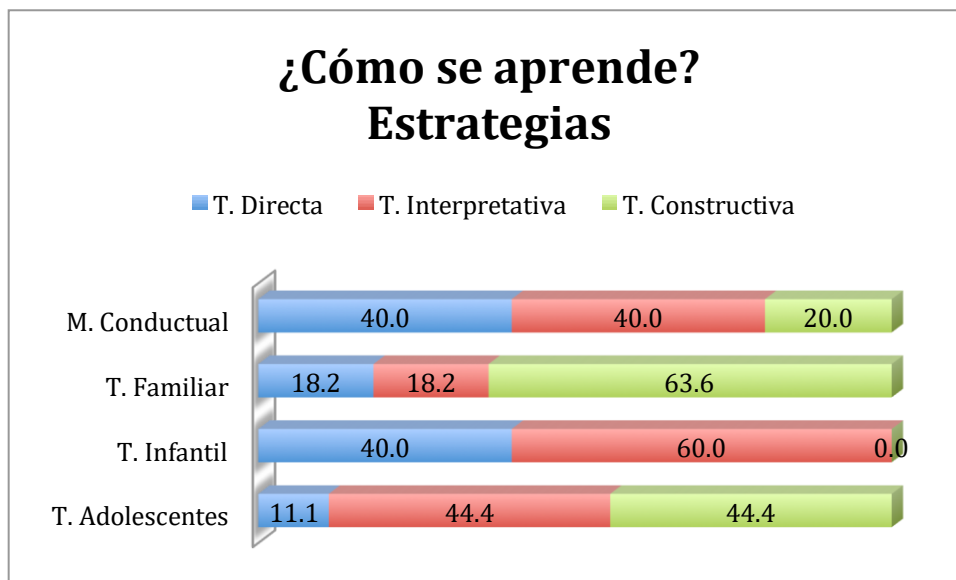


Figura 8. ¿Cómo se aprende?, estrategias
Fuente: Elaboración propia

Finalmente en el cuarto dilema que integra la dimensión de análisis, que refiere al ¿cómo se aprende?, específicamente en cuanto a la función del docente, los resultados muestran una clara correspondencia con los resultados del dilema 1 (¿qué es aprender?), ya que de las cuatro residencias los docentes muestran mayoritariamente una posición constructiva, predominando en 23 de los 35 casos (tabla 10), así se indica que la función del docentes fundamentalmente es favorecer situaciones en las que el alumno desarrolle capacidades para realizar comparaciones, argumentar y desarrollar un pensamiento crítico respecto del tema a aprender. Al igual que en el primer dilema, la RTF muestra la frecuencia más alta (Figura 9) con un 81.8%, mientras que el resto de las residencias oscila entre el 50 y 66.7%.

La teoría interpretativa asume que la función del docente es explicar el tema a aprender y si el contenido lo permite, favorecer la discusión y el análisis, esta opción se coloca como segunda en la totalidad de los 4 casos, TF con 18.2% RTF, RTA 33.3%, RMC 30% y RTI 40%, un hallazgo relevante en este dilema es el caso de la teoría directa, la cual solo fue seleccionada como opción en la RMC con un porcentaje inferior (20%), así dicho porcentaje considera que la función del docente es explicar en forma clara y acabada el saber establecido, tal como se lo acepta en la disciplina correspondiente.

Dilema 6. ¿Cómo se aprende?			
Función del profesor			
Residencia	T. Directa	T. Interpretativa	T. Constructiva
Terapia para Adolescentes	0	3	6
Terapia Infantil	0	2	3
Terapia Familiar	0	2	9
Medicina Conductual	2	3	5
TOTAL	2	10	23
			35

Tabla 10. Dilema 6. ¿Cómo se aprende?, función del profesor
Fuente: Elaboración propia

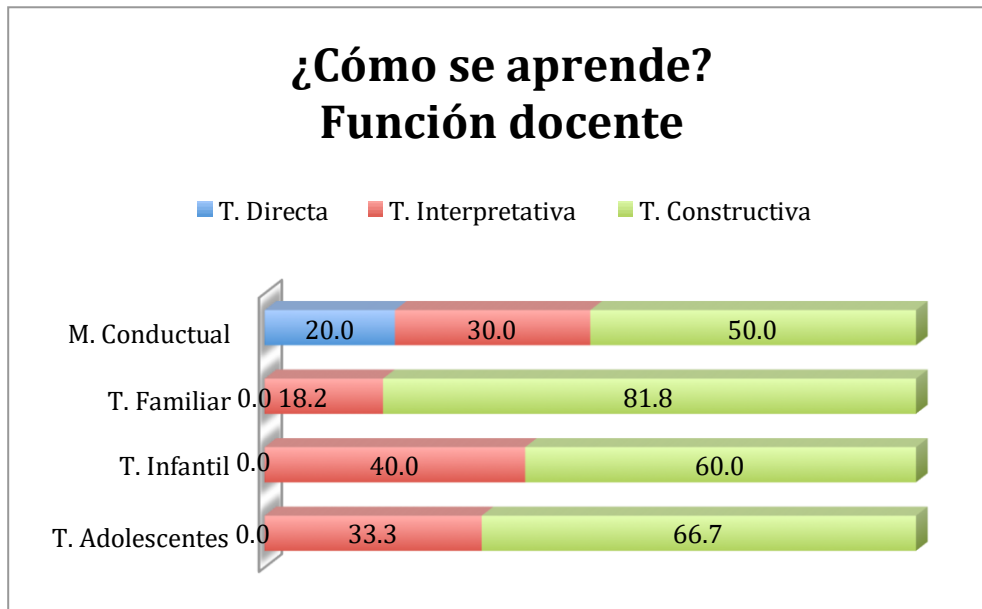


Figura 9. ¿Cómo se aprende? Función docente
Fuente: Elaboración propia

En lo relativo a las concepciones que se tienen sobre qué se aprende (compuesto por los dilemas 3 y 4), los docentes muestran una tendencia hacia la teoría interpretativa, entendiendo que lo importante es adquirir un conocimiento completo de la disciplina, en tanto se busca llegar al conocimiento con el menor número de distorsiones, en este sentido la concepción epistemológica corresponde a un realismo.

Con respecto a los contenidos y objetivos, Martín et al., (2006) indica que la teoría interpretativa “atribuye sentido por sí mismo a los contenidos que serían, por tanto, el criterio de organización y selección de las intenciones educativas”, así podemos entender que los docentes de las residencias en terapia familiar, terapia para adolescentes y terapia infantil privilegian el aprendizaje de los contenidos por encima del desarrollo de procesos de razonamiento y la construcción de estrategias de aprendizaje. Que si bien son tomados en cuenta desde la teoría interpretativa, no es la meta principal del aprendizaje.

En el caso de la residencia en medicina conductual, hay un posicionamiento que oscila entre la teoría interpretativa y la directa, ya que en ambos dilemas como segunda posición se encuentra representada esta última. Lo anterior puede comprenderse en tanto como señala Pozo (1989) la teoría interpretativa ha sido una evolución de la teoría directa, en tal sentido ambas

comparten algunos supuestos epistemológicos, siendo una diferencia importante la actividad del alumno como agente de aprendizaje, que mediante procesos mediadores puede acceder al conocimiento. Los hallazgos coinciden con los encontrados por Sacristán y Pérez (1992) donde se observa un posicionamiento tradicional sobre los contenidos, privilegiándose el academicismo por encima de estos.

En lo relativo a la pregunta *¿cómo se aprende?* Que alude a dos aspectos, las estrategias y la función docente. Al analizar los resultados primeramente se observa una discrepancia entre el posicionamiento ante las estrategias (que está distribuido más o menos cercanamente entre las tres teorías) y la función del docente (en donde se nota una posición mayoritariamente constructivista). Así, los docentes refieren primordialmente desde una visión constructiva, una función orientadora (65.7%), mediante el planteamiento de situaciones que les permitan a los alumnos desarrollar diversas capacidades y un pensamiento crítico, sin embargo al revisar el posicionamiento que adoptan respecto a las estrategias, solo el 37.1% se mantiene en dicha posición. El resto posee concepciones interpretativas, en tal sentido y de acuerdo a Martín et al. (2006), en cuanto a las estrategias el docente asume que es necesario apoyar al alumno en la ejecución de actividades mediante un control externo, a fin de que sea eficaz y se logre una mayor aproximación al conocimiento, en tal sentido y siguiendo a Pérez et al. (2001) “es un aprendizaje activo, pero reproductivo” (pp. 160). Para lo cual se requiere que el docente explique claramente cómo debe trabajar ocupando una posición de experto.

4.2.1. ¿Qué y cómo se evalúa lo aprendido?

La última dimensión de análisis aborda las concepciones que los docentes tienen sobre la evaluación, el séptimo dilema refiere a *¿cómo evaluar?*, los resultados muestran que la teoría interpretativa muestra una mayor representatividad con 16 de los 35 casos (tabla 11), así los docentes refieren que en la evaluación, las preguntas deben ser lo más concretas y claras posible, pero a su vez permitirle al alumno llegar a la misma respuesta por distintos caminos. Mostrando por un lado un carácter activo por parte del alumno, pero reproductivo en cuanto al conocimiento. En el caso de las residencias (Figura 10), se muestran diferencias significativas y no se observa alguna tendencia homogénea, ya que mientras en el 80% de los docentes de la RTI

asume una teoría interpretativa, para esta misma teoría la RMC tiene un 50%, seguida de la RTA con un 44.4%, mientras que la RTF posee un porcentaje bajo con un 27.3%.

Se observa que en el caso de la RTF sigue siendo concordante con los datos anteriores, en tanto es la que muestra una mayor tendencia a la teoría constructiva, con un 54.5%, siendo que en la RTI no figura ningún caso. Así los docentes que se adscriben a esta posición indican respecto a las preguntas para evaluar, que estas deben ser lo suficientemente abiertas como para que cada alumno pueda organizar su propia respuesta.

Finalmente la teoría directa muestra un porcentaje más o menos homogéneo entre las cuatro residencias, con porcentaje que van de 18.2% (RTF), 20% (RTI), 33.3% (RTA) y 30% (RMC), en dichos porcentajes, los docentes asumen que las preguntas deben ser lo más concretas y claras posible, como para que los alumnos no se dispersen en las respuestas.

Dilema 7. ¿Cómo se evalúa?				
Residencia	T. Directa	T. Interpretativa	T. Constructiva	
Terapia para Adolescentes	3	4	2	
Terapia Infantil	1	4	0	
Terapia Familiar	2	3	6	
Medicina Conductual	3	5	2	
TOTAL	9	16	10	35

Tabla 11. Dilema 7. ¿Cómo se evalúa?
Fuente: Elaboración propia

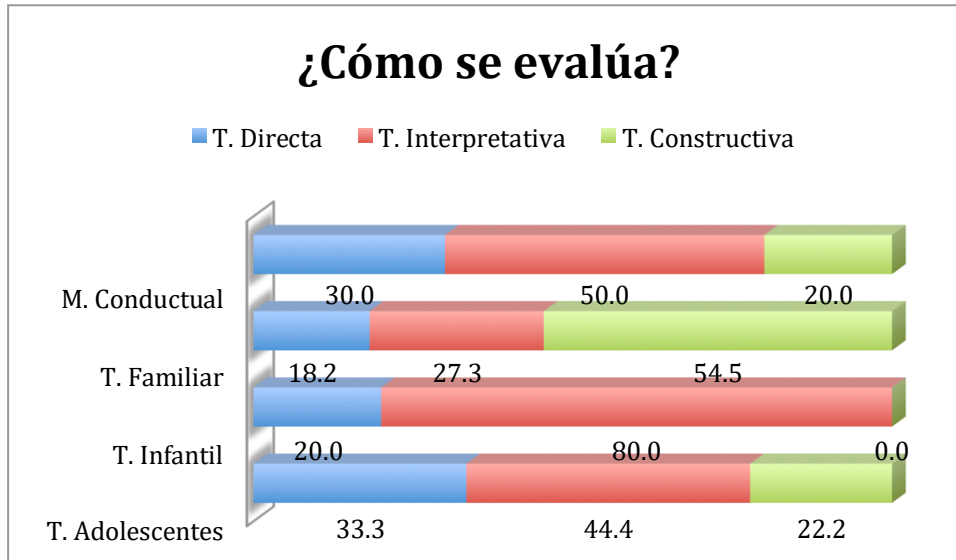


Figura 10. ¿Cómo se evalúa?
Fuente: Elaboración propia

Finalmente el último dilema plantea el abordaje sobre las concepciones que los docentes tienen relativas a qué evaluar, concordante con los datos del dilema anterior (cómo evaluar) los resultados indican que la teoría interpretativa tiene una mayor representatividad en 19 de los 35 casos (tabla12), así los docentes refieren con respecto a la evaluación, que lo más importante hacia el alumno es plantearle una situación problemática nueva y comprobar que es capaz de seleccionar un procedimiento adecuado para llegar al resultado correcto, nuevamente refiriendo un aspecto activo por parte del alumno, pero reproductivo en cuanto a los resultados que se le demandan. Un hallazgo relevante es que en el caso de las cuatro residencias (Figura 11), se observa como primera opción una teoría interpretativa, mayoritariamente en las RMC 60%, y la RTI (60%), seguidas de la RTF (54.4%) y de la RTA (44.4%).

Una diferencia en relación al dilema anterior, es que como segunda opción se encuentra la teoría directa (en el dilema 7 la teoría constructiva ocupaba el segundo lugar), sin embargo la brecha no es numéricamente significativa (solo un punto por encima), así en 9 de los 35 casos, los docentes indican con respecto a la evaluación, que lo más importante hacia el alumno es plantearle una situación problemática similar a las trabajadas en clase y comprobar que el alumno sigue los pasos del procedimiento enseñado y llega al resultado correcto.

Así los resultados siguen siendo concordantes con los datos del anterior dilema, en el caso de la teoría constructiva, se observa una representatividad baja, incluso en la RTF (36.4%) que en el dilema anterior tenía un porcentaje mayor tanto (54.5%), que en el caso de la RMC no se reporta algún caso. Y para el resto de las residencias sigue siendo menor RTI con 20% y RTA 22.2%.

Dilema 8. ¿Qué se evalúa?			
Residencia	T. Directa	T. Interpretativa	T. Constructiva
Terapia para Adolescentes	3	4	2
Terapia Infantil	1	3	1
Terapia Familiar	1	6	4
Medicina Conductual	4	6	0
TOTAL	9	19	7
			35

Tabla 12. Dilema 8. ¿Qué se evalúa?
Fuente: Elaboración propia

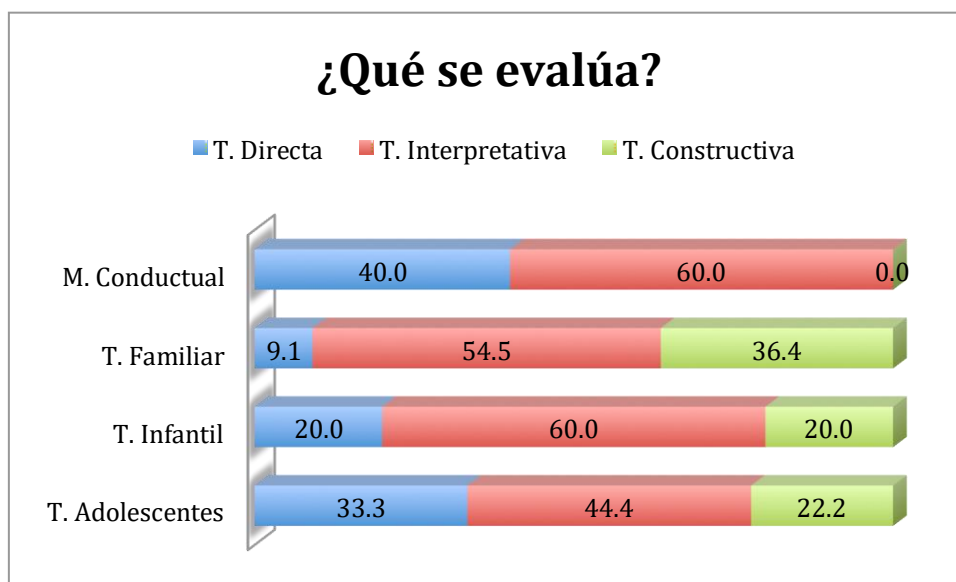


Figura 11. ¿Qué se evalúa?
Fuente: Elaboración propia

Finalmente en las concepciones relativas a qué y cómo se evalúa, el análisis muestra que los docentes adoptan una teoría interpretativa en tal sentido “Se admite que es necesario valorar el

proceso que el alumno ha hecho, pero, si no ha alcanzado el nivel adecuado, aunque haya avanzado, no se le puede aprobar. Sirve para que el profesor regule el proceso.” (Martín et al., 2006).

Los docentes concuerdan mayoritariamente en que lo que se ha de evaluar es un conocimiento único al cual se puede acceder mediante distintas vías, para lo cual el alumno hace uso de diversos procesos de mediación, lo que es propio de la teoría interpretativa, en tanto se consideran los procesos mentales, la cual de acuerdo a Pozo et al. (2006) se fundamenta en las teorías de procesamiento de información (Pozo, et al., 2006).

Los hallazgos son similares a los encontrados en otros estudios (Pozo, 1994; Sacristán & Pérez, 1992); Villanova et al., 2007) donde la evaluación es considerada como la ratificación de los aprendizajes conceptuales, los hallazgos de esta investigación muestra que la evaluación se centra también en los aprendizajes procedimentales, siendo fundamental que el alumno se muestre competente para ello. Es decir se privilegia un conocimiento objetivo, más allá de la reconstrucción de significados. Por lo que siguiendo a Pozo et al. (2006) la evaluación tiene un carácter lineal ya que “la teoría interpretativa conecta los resultados, los proceso y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal” (pp.122).

Cabe decir que una de las principales estrategias para desarrollar habilidades terapéuticas en los alumnos es mediante la supervisión de casos clínicos, donde el docente funge además como figura de supervisión, observando, monitoreando y retroalimentando las acciones de los alumnos, ello ayudaría a comprender la tendencia mayoritaria hacia una teoría interpretativa en la evaluación.

4.3 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El análisis muestra que existen diferencias significativas entre los docentes de cada una de las residencias. Los docentes de la residencia en terapia familiar muestran una orientación mayoritariamente constructivista en 6 de los 8 dilemas, es decir enfatizan más el carácter constructivo y dinámico del conocimiento, como lo refiere Pozo et al (2006)

“el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender. No se limita a suponer que esos procesos internos son esenciales para aprender, sino que además les atribuye un papel necesariamente transformador” (pp.124)

En tal sentido se distancian de las propuestas que tienen a reducirlo a una copia tal cual de la realidad de las concepciones sobre lo que es aprender, en tal sentido los aprendizajes previos son relevantes en tanto permiten la reflexión y la reorganización entre el nuevo conocimiento y el previo, por lo que el papel del alumno es central . Sin embargo, para algunos dilemas alusivos a la evaluación, los docentes de la RTF asumen un posicionamiento interpretativo.

Un contraste relevante con respecto a las tendencias generales entre las residencias, es el caso de la residencia en medicina conductual, ya que se observa una distribución de respuestas diferenciada del resto de residencias, mayoritariamente existe una orientación interpretativa, seguida cercanamente de la teoría directa, ello puede sugerir un proceso de transición entre una concepción lineal y directa a una causalidad lineal y compleja, cabe recordar que como ya se indicaba anteriormente (Pozo et al., 2006), la teoría interpretativa es una evolución de la teoría directa, en tal sentido guardan una relación estrecha en algunos postulados epistemológicos. Lo anterior evidencia la necesidad de las investigaciones sobre las teorías implícitas que poseen los docentes, en tanto abonan a la reflexión sobre las concepciones que orientan la práctica docente en áreas específicas de conocimiento, en el caso de la presente investigación refieren a la psicoterapia.

En los casos de las residencias en terapia para adolescente y terapia infantil predomina mayoritariamente la teoría interpretativa son cercanos mayormente a una visión constructivista

respecto a la enseñanza, seguida de una visión interpretativa en las concepciones sobre el qué y cómo enseñar, así como en lo relativo a la evaluación asumen un posicionamiento más interpretativo lo que muestra una discrepancia significativa, ello muestra una brecha en los procesos reflexivos y la necesidad de generar mayor conciencia respecto a los posicionamientos y practicas adoptadas al abordar el proceso enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a las semejanzas entre las cuatro residencias, se encontró que son afines las concepciones interpretativas respecto a las estrategias de aprendizaje y evaluación (que implican una dimensión pragmática), los docentes de las cuatro áreas de residencia consideran que los procesos mentales permiten monitorear y corregir los aprendizajes del alumno, a fin de que le permitan llegar a un conocimiento correcto, en tal sentido la posición interpretativa según refiere Pozo et al. (2006), basa su núcleo explicativo en la actividad que realiza el alumno como agente activo del aprendizaje.

Se observa además que los docentes responden a los dilemas presentados de manera diferenciada, mostrándose una combinación entre las diferentes teorías y sus concepciones para cada una de las dimensiones, lo mismo se ha encontrado en otras investigaciones (Pozo, 1994; Sacristán & Pérez, 1992); Villanova et al., 2007). El hallazgo puede comprenderse en función de que la Maestría en Psicología y específicamente las residencias seleccionadas, poseen una orientación hacia la formación de psicoterapeutas, lo que conlleva un carácter práctico en la formación, en tal sentido se sugiere una relación entre la dimensión práctica que tiene el programa, (que contempla como parte de las estrategias de aprendizaje, la práctica clínica supervisada) en la que el docente asume un rol de monitoreo externo de la actividad del alumno.

Hace falta estudios que contrasten lo hallado en la presente investigación con datos cuantitativos relativos a la práctica educativa de los docentes, que permitan una mayor que profundidad en la comprensión, a su vez que permitan conocer el nivel de correspondencia entre las concepciones que tienen los docentes respecto a la enseñanza y el aprendizaje y lo que efectivamente hacen en su práctica educativa.

La presente investigación es exploratoria de las concepciones que tienen los docentes que participan en un programa de formación de psicoterapeutas, por lo que los hallazgos resultan

relevantes en tanto proporciona información respecto a caracterizar las teorías que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje en esta área de conocimiento, que permite conocer, y reflexionar sobre los supuestos mediante los cuales los docentes organizan y realizan su práctica educativa, en tal sentido resultará valioso compartir con los docentes participantes en la investigación los resultados, a fin de abonar a los procesos reflexivos en el campo que conlleven una posible mejora de sus prácticas.

Relativo al diseño metodológico, la muestra al ser no probabilística los datos no son generalizables al resto de los docentes que participan en otras residencias de la Maestría en Psicología de la UNAM, por lo que a fin de contar con información más completa se recomienda poder hacer estudios sobre las teorías implícitas de los docentes en otras residencias del programa de estudios.

REFERENCIAS

- Aguilar, J., & Vargas, J. E. (2007). *La psicología en México: Organización, poder, control ¿Para qué?* Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología, 5-24.
- Aguilar, J., Maldonado, M., & Vargas, J. (2008). *La certificación de los psicólogos profesionales en México*. Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología, 172-197.
- Amador, E. (2010). *La supervisión de casos como herramienta para el desarrollo de habilidades terapéuticas en psicólogos clínicos*. México: TESIUNAM.
- Ley de Salud Mental del Distrito Federal (2013). From Congreso Libre y Soberano del Distrito Federal: <http://www.aldf.gob.mx/archivo-97e277b1efff864da060f6a16fbefc17.pdf>
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Argentina: LOHÉ - LUMEN.
- Benito, E. (2010). *Perspectivas para una formación científico-social en Psicología*. Revista Eureka, 61-70.
- Berger P. Luckmann, Thomas. (1983). *La Construcción Social de La Realidad*. Buenos, Aires: Amorroutu Editores.
- Boatto, Y., Vélez, G., & Bono, A. (2011) *Construcción de un cuestionario de dilemas para indagar las concepciones sobre el aprendizaje a partir de la lectura en ingresantes universitarios*. Summa Psicológica UST, Vol. 8, No1, 13-20.
- Corbella, S., & Botella, L. (2004). *Investigación en psicoterapia: proceso, resultados y factores comunes*. España: Visión Net.
- Campillo, M. (1994). *Los retos teórico-prácticos de la enseñanza de la Psicología clínica*. Revista de Psicología de la Salud, 109-118.

- Caparrós, A. (1980). *Los paradigmas en psicología, sus alternativas y sus crisis*. Barcelona: Horsori.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Editorial Morata, Madrid.
- Ceberio, M. (2002). *La formación del estilo del terapeuta*. From escuela sistémica: www.escuelasistemica.com.ar/publicaciones/articulos/16.pdf
- Clavijo, A. (2002). *Crisis, familia y psicoterapia*. La Habana, Cuba Editorial Ciencias Médicas.
- Colom, A., & Núñez, L. (2005). *Teoría de la educación*. Editorial Síntesis de Educación: Madrid.
- Cormier, W., & Cormier, L. (2006). *Estrategias de entrevistas para terapeutas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cruz, J. (2009). *Enfoque estratégico y formación de terapeutas*. *Terapia Psicológica*, Vol. 27, N°1, 129-142. Santiago de Chile.
- Des Champs, C. (2001). *Entrenamiento y supervisión: Un acercamiento Teórico-práctico*. <http://www.escuelasistemica.com.ar/publicaciones/articulos/18.pdf>.
- Díaz, A. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Ediciones Pomares S.A. Barcelona-México
- Díaz, A. (1997). *Didáctica y curriculum*. México, PAIDÓS.
- Ducoing, P. (2005). *Formación profesional*. In P. Ducoing Water, Volumen 8: Sujetos, Actores y Procesos de Formación (Tomo I) (pp. 559- 606). México: COMIE.
- Eguiluz, L. (2004). *Terapia Familiar, su uso hoy en día*. Editorial Pax México, México, D.F.
- Ellies, A & Harper, R. (1975). *Una nueva guía para una vida racional*. España, Ediciones Obelisco S. I.
- Foucault, Michel (2004). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires, Fondo Cultura Económica, Clase del 11 de enero de 1978.

- Gadamer, G. H. (2011). *La educación es educarse*. Revista de Santander. Edición 6: España.
- García, L. (2008). *Historia reciente de la investigación en psicoterapia*. Revista Psiencia. Año 1. Número 1.
- García, J., Orellana, M., & López, J. (2009). *La docencia en asignaturas de psicoterapia y afines: una reflexión desde los principios psicoterapéuticos aplicados a la educación*. Revista de Enseñanza Universitaria. Junio, Nº 33, 23-35. Sevilla, España.
- García, M. & Villanova, S. (2008). *Diseño y validación de un instrumento para analizar concepciones implícitas sobre el aprendizaje en profesores de matemáticas en formación*. REIEC. Revista electrónica de Investigación en ciencias, Núcleo de Investigación en educación, Ciencia y Tecnología, UNICEN, ISSN: 1850-6666, Argentina, vol. 3, pp. 27-34.
- Gimeno, S. (1991). *Los materiales y la enseñanza*. Cuadernos de Pedagogía, no. 194, 10-15. España.
- Gimeno, S. (1999). *Poderes inestables en educación*. España, Morata.
- Glaserfeld, E v. en Watzlawick, P. y Nardone, G. (2000). *Terapia breve estratégica*. España: Paidós.
- Granja C, J. (2000). *La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido*. En Alicia de Alba (coord.) El fantasma de la teoría. P y V.: México.
- Hoffmal, L. en Gergen, K. y S. McNamme (1996). *Terapia como construcción social*. España: Paidós.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- López, H. (2009). *La construcción de los conocimientos psicoterapéuticos durante la práctica profesional del psicólogo*. From SciELO.
- Macchiarola, V., & Martín, E. (2007). *Teorías implícitas sobre la planificación educativa*. Revista de Educación, 343. Mayo-Agosto. Pp. 353-380.

- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A., & Villalón, R. (2006) *Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje*. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 171 – 187). Barcelona: Graó.
- Moncada, L. (2007). *Teorías subjetivas del cambio terapéutico desde la perspectiva de los terapeutas*. In H. Cavieres Higeras, Tesis Doctorales en Psicología (pp. 9-49). Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- O' Shanahan, I. (1996). *Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado*. España: Serie Tesis Doctorales, Universidad de la Laguna.
- Pérez, M., Mateos, M., Pozo, J. & Scheuer, N. (2001) *En busca del constructivismo perdido*. Estudios de Psicología, 22 (2), pp. 155 – 173.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez, E. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. En Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín y de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Pozo, J. & Gómez M. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- Przeworski, A. & Tune, H. (1970): *The Logic of Comparative Social Inquiry*. Malabar, Fl: Krieger Publishing Company.
- Ramírez, M. Álvarez, K. & Varas, Y. (2010). *La enseñanza de psicoterapia psicoanalítica a médicos durante su especialización en psiquiatría: Una experiencia docente. ¿Qué se enseña, qué se aprende?* Revista Psiquiatría Universitaria, 4 de Junio. pp. 472-479
- Rey, A., Martínez, A., & Guerrero, I. (2009). *Tendencias de la Artículos en Psicología Clínica en Iberoamérica*. From ScIELO: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082009000100006>
- Ribes, et al., (1980). *Enseñanza, ejercicio e investigación de la Psicología. Un modelo integral*. México: Trillas.

- Rodrigo, J., Rodríguez, A., Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Romero, M. (2010). *Teorías implícitas del profesorado de la enseñanza de la arquitectura*. Obtenido de COMIE.
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0387-F.pdf. Consultado el 8 Agosto, 2013.
- Roudinesco, É. (2005). *El paciente, el terapeuta y el Estado*. España, Siglo XXI.
- Sandín, E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, Mc Graw Hill. Estados Unidos.
- Sánchez, G (2000) *Terapia Familiar. (Revisión de las principales escuelas de terapia familiar)*, Editorial Paidós, México.
- Sánchez, J. (2012). *Aspectos Contemporáneos de la Regulación de la Psicoterapia y el Consejo Psicológico en México*. From UNAM: http://www.healthnet.unam.mx/index_sp.html
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*, Barcelona, PAIDOS.
- Schriewer, J. (1993). *El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos*. En Schriewer, J. y Pedro, F. *Teorías, investigaciones y perspectivas*. Barcelona, PPU. Pp. 25 – 83.
- Schriewer, J. (1990). *Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos*. En *Revista de Educación*, número extraordinario 1989. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. P.p. 77 – 127.
- Soto, D., & Barrio, M. (2011). *El pensamiento de los profesores, sus teorías implícitas y la relación con la práctica, un estudio de caso de los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional (tesis)*. México: UPN, Biblioteca Ajusco.
- Tortella-Feliu, M., Servera, M. y Llabrés, J. (2007). *Análisis de dos estrategias de enseñanza-aprendizaje en la docencia de Terapia de Conducta*. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Vol. 7 (2), pp. 547-558.

- Trull, J., & Phares, J. (2003). *Psicología clínica. Conceptos, métodos y aspectos prácticos de la profesión*. España, Editorial Thomson.
- Tuirán, R. (2010). *La política de Educación Superior: trayectoria reciente y escenarios futuros*. En Arnaut, Alberto y Giorguli, Silvia (coords.) Educación. Los Grandes Problemas de México, Tomo VII. México: El Colegio de México, pp. 359-390.
- UNAM. *Plan de Estudios de la Maestría en Psicología*. Consultado el 21 de Junio de 2014. 1995. <http://psicologia.posgrado.unam.mx/?p=1205>
- Vargas, J., Ibáñez, E., & Landa, P. (2011). *Estudio comparativo de entrenamiento en habilidades interpersonales para terapeutas*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 117- 128.
- Vilanova, S., García M. B. y Señorino, O. (2007). *Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9 (2). Consultado el 25.01.2012, en: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-vilanova.html>.
- Viñas, B., & Hernández, A. (2012). *Estrategias para fortalecer la competencia del psicólogo en la práctica psicoterapéutica*. Enseñanza e Investigación en Psicología, 101-116.
- Virués, J., Santolaya, F., García, E., & Buela, G. (2003). *Estado actual de la formación PIR: Actividad clínica y docente de residentes y tutores*. Papeles del psicólogo, Agosto, nº 85. España. <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1077>
- Wallerstein, I. (2007). *Abrir la Ciencias Sociales*, ed. Siglo XXI, México.
- Watzlawick, P. (1989) *Teoría de la comunicación humana*. España: Herder.
- Zaldívar, D. (1991). *Teoría y Práctica de Psicoterapia*. La Habana: Facultad de Psicología.
- Zapata, M. (2010). *Teorías implícitas de los docentes sobre enseñanza y su producción pedagógica*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

ANEXOS

Teorías implícitas de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje
Adaptado de Villanova et al. (2011), que ha sido adaptado y validado a partir del cuestionario propuesto
por Martín et al. (2004)

El presente cuestionario es absolutamente confidencial y con fines de investigación, exclusivamente.

Nombre de la Residencia	
Años de docencia	

En una reunión de departamento, los profesores están discutiendo acerca de distintos temas que tienen que ver con la enseñanza. Se exponen aquí los diferentes puntos de vista que aparecen. Le pedimos que señale la posición que representa mejor su opinión.

1.		Con respecto al aprendizaje, algunos docentes opinan que:	
		Aprender es obtener la copia del objeto aunque algo distorsionada debido al propio proceso de aprender.	<input type="checkbox"/>
		Aprender es obtener la copia fiel de lo que se aprende.	<input type="checkbox"/>
		Aprender es recrear el objeto de aprendizaje, necesariamente transformándolo.	<input type="checkbox"/>
2.		Con respecto a las ideas previas de los alumnos, las principales opiniones fueron:	
		Son importantes fundamentalmente para el alumno, porque conocerlas le permite reflexionar sobre sus propias ideas, contrastarlas con los modelos científicos y construir a partir de ellas su nuevo aprendizaje.	<input type="checkbox"/>
		No es demasiado importante conocerlas, porque van a ser reemplazadas por los nuevos contenidos a aprender.	<input type="checkbox"/>
		Es útil conocerlas, sobre todo para el docente, ya que le permite mostrarle al alumno la diferencia entre sus ideas y las de la ciencia, que son las correctas.	<input type="checkbox"/>
3.		En relación con la extensión de los programas de las asignaturas, algunos docentes piensan que se debe:	
		Seleccionar los contenidos más adecuados para que los alumnos razonen y desarrollen estrategias de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>
		Enseñar todos los contenidos que surgen de la lógica disciplinar, ya que son indispensables para que el alumno avance en la carrera.	<input type="checkbox"/>
		Enseñar todos los contenidos que surgen de la lógica de la disciplina, sin descuidar que los alumnos razonen y comprendan lo más posible.	<input type="checkbox"/>
4.		En cuanto a los objetivos principales de una asignatura son:	
		Procurar que los alumnos desarrollen estrategias que les permitan asignarle significado a lo que aprenden.	<input type="checkbox"/>
		Procurar que los alumnos adquieran todos los conocimientos básicos fundamentales, ya que con el tiempo lograrán darles significado.	<input type="checkbox"/>
		Procurar que los alumnos razonen y comprendan lo más posible, aunque no siempre lo logren en el caso de los contenidos más complejos.	<input type="checkbox"/>
5.		Para que los alumnos aprendan a aplicar los conocimientos adquiridos, las opiniones fueron:	

	Enfrentarlos a situaciones cada vez más abiertas, donde el docente sólo actúa como orientador.	<input type="checkbox"/>
	Explicarles con claridad lo que deben hacer y plantearles unas cuantas situaciones similares para que practiquen lo que se les ha enseñado.	<input type="checkbox"/>
	Explicarles con claridad cómo deben trabajar para luego ir enfrentándolos a situaciones diferentes.	<input type="checkbox"/>
6.	Con respecto a la función del profesor, fundamentalmente es:	
	Explicar el tema a aprender y si el contenido lo permite, favorecer la discusión y el análisis.	<input type="checkbox"/>
	Explicar en forma clara y acabada el saber establecido, tal como se lo acepta en la disciplina correspondiente.	<input type="checkbox"/>
	Favorecer situaciones en las que el alumno desarrolle capacidades para realizar comparaciones, argumentar y desarrollar un pensamiento crítico respecto del tema a aprender.	<input type="checkbox"/>
7.	Respecto de cómo hacer preguntas para evaluar los aprendizajes, las opiniones fueron:	
	Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posible, como para que los alumnos no se dispersen en las respuestas.	<input type="checkbox"/>
	Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posible, pero a su vez permitirle al alumno llegar a la misma respuesta por distintos caminos.	<input type="checkbox"/>
	Las preguntas deben ser lo suficientemente abiertas como para que cada alumno pueda organizar su propia respuesta.	<input type="checkbox"/>
8.	Al evaluar la resolución de un problema, lo más importante es:	
	Plantearle una situación problemática nueva e, independientemente del resultado final que obtenga, comprobar que puede ponderar distintos caminos y elegir entre una variedad de estrategias para resolverlo.	<input type="checkbox"/>
	Plantearle una situación problemática similar a las trabajadas en clase y comprobar que el alumno sigue los pasos del procedimiento enseñado y llega al resultado correcto.	<input type="checkbox"/>
	Plantearle una situación problemática nueva y comprobar que es capaz de seleccionar un procedimiento adecuado para llegar al resultado correcto.	<input type="checkbox"/>

Muchas gracias por su colaboración