

PEDAGOGÍA

UNIVERSITARIA

REVISTA ELECTRÓNICA DE LA DIRECCIÓN DE FORMACIÓN DE
PROFESIONALES
MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, CUBA

VOL. IX No. 5 AÑO 2004

Este número está dedicado a publicar el texto titulado "Problemas Contemporáneos de la Didáctica de la Educación Superior" de los autores Emilio A. Ortiz y María de los A. Mariño Sánchez, profesores e investigadores de la Universidad de Holguín "Oscar Lucero". Aspiramos que este material sea útil a los lectores de la Revista, estudiosos de la Pedagogía Universitaria

AUTORES

PRESENTACIÓN

TENDENCIAS ACTUALES DE LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

LOS PRINCIPIOS PARA LA DIRECCIÓN DEL PROCESO PEDAGÓGICO UNIVERSITARIO

COMUNICARSE Y APRENDER EN EL AULA UNIVERSITARIA

EL DISCURSO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO Y SU INCIDENCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

LA CLASE EN LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS Y DIDÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

LA CLASE CONSULTA COMO FORMA DE DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD

EL TRABAJO INDEPENDIENTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

UNIVERSITARIO

FUNDAMENTOS PSICODIDÁCTICOS DE LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN DE POSGRADO

LA CLASE INSTRUCTIVA COMO FORMA DE TRABAJO METODOLÓGICO

EL TALLER COMO FORMA DE TRABAJO METODOLÓGICO

BIBLIOGRAFÍA

AUTORES



EMILIO ALBERTO ORTIZ TORRES

Fecha de nacimiento: 31-3-55, Holguín, **CUBA**.

Licenciado en Psicología (1978), Doctor en Ciencias Psicológicas (1997). Profesor Titular de la Universidad de Holguín. Director del Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior (CECES). Posee más 20 años de experiencia docente en la Educación Superior en asignaturas de contenidos psicológicos y pedagógicos, tanto en pregrado como en posgrado en Cuba y en el extranjero (Colombia, México, Honduras y Perú). Es miembro del comité académico de varias maestrías y diplomados en Ciencias de la Educación. Se ha especializado en los problemas epistemológicos de la investigación educativa, la comunicación pedagógica, los fundamentos psicológicos del proceso educativo y las concepciones sobre el aprendizaje en la enseñanza superior, sobre la base de su labor docente en la enseñanza de posgrado, la realización de diferentes investigaciones y la tutoría de tesis de maestría y de doctorado. Tiene más de 20 artículos científicos publicados en revistas especializadas en el país y en el extranjero (España, México, Costa Rica, Argentina, Colombia y Perú). Tiene publicado en el 2001 el libro La Comunicación Pedagógica en formato electrónico por la Editorial Digital Libros en Red de Argentina. Ha participado como ponente y tribunal en múltiples eventos científicos nacionales e internacionales.

Ha dirigido la formación de profesionales de nivel superior en el departamento docente y en la facultad, así como el trabajo de los consejos científicos de facultad y de universidad. Ha trabajado en la elaboración y ejecución de sistemas de superación posgrada dirigidos a la elevación de la preparación psicopedagógica de los profesores universitarios. Es miembro de la Comisión de Doctorado en Ciencias Pedagógicas de la Universidad y Coordinador del Doctorado Curricular en Pedagogía de la Educación Superior. Es asesor de la Vice-Rectora Docente. Es experto provincial para la evaluación de proyectos de investigación en Ciencias Sociales del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA) de Cuba.



MARÍA DE LOS ÁNGELES MARIÑO SÁNCHEZ

Fecha de Nacimiento: 12-10-51, Holguín, **Cuba**

Graduada de Licenciatura en Educación, especialidad en Ciencias Biológicas (1977), Licenciada en Pedagogía-Psicología (1989). Máster en Ciencias de la Educación Superior (1999). Tiene más de 20 años de experiencia profesional en este nivel de enseñanza. Trabajó como docente universitaria en la República Popular de Angola, URSS y Perú. Ha participado en diferentes eventos y talleres científicos de carácter nacional e internacional. Es miembro del comité académico de varios diplomados y maestrías de corte educativo. Ha tutorado varias tesinas y tesis de maestría en este campo. Tiene publicados artículos científicos en varias revistas especializadas de Cuba, España, Argentina, Costa Rica y Perú.

En la Educación Superior ha ocupado diferentes responsabilidades, tales como Decana de Facultad y miembro de la Comisión Nacional de Carreras y Profesora Principal de del Área Psicopedagógica para la formación de profesores integrales en el Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, de Holguín. Dirige la Cátedra de Didáctica de la Asociación de Pedagogos de Cuba en la provincia de Holguín. Se ha especializado en los problemas de la Didáctica de la Educación Superior y es miembro del Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior de la Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya.

Correo electrónico: mariaaa@isp.holguin.inf.cu

PRESENTACIÓN

La visión de las universidades en cualquier parte del mundo tiene como punto de partida la calidad de su claustro y su preparación pedagógica debe constituir una preocupación para los directivos encargados de dirigirlo.

La Didáctica de la Educación Superior ocupa hoy un espacio importante en el empeño de preparar a los especialistas que se inician en la docencia universitaria. La capacitación que por lo general se ofrece en esta dirección se restringe a abordar las temáticas típicas de la Didáctica General extrapoladas al aula universitaria. A ello se añade que en este campo los trabajos se han desarrollado fundamentalmente en contenidos relacionados con las estrategias didácticas y con la evaluación enmarcada en concepciones o enfoques de la calidad de la enseñanza universitaria en general.

La dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, sus tendencias, el modelo del profesional al que se aspira y las limitaciones psicodidácticas del profesorado, revelan la necesidad de profundizar en determinadas problemáticas que tienen sus especificidades en la educación superior.

Actualmente se constata que es poco frecuente encontrar trabajos que aborden los problemas contemporáneos de la Didáctica de la Educación Superior desde posiciones teóricas generales, o sea, que los profesionales de este nivel de enseñanza se dedican más a investigar los problemas prácticos particulares de la didácticas especiales, como por ejemplo, de la lengua, de la literatura, de la matemática, de las ciencias sociales, de las ciencias naturales, entre otras, quizás por las urgencias cotidianas del proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes disciplinas universitarias que integran los diseños curriculares de las carreras.

Pero cada día se hace más patente la necesidad de que la Didáctica de la Educación Superior se nutra de investigaciones que trasciendan los marcos específicos y estrechos de las didácticas de las ciencias particulares para tratar de integrar, sistematizar y generalizar la gran cantidad de resultados aportados hasta ahora de manera dispersa y fragmentada, para ofrecerles a los profesores una comprensión más global y coherente de esta ciencia que les permita conocer mejor su objeto y así elevar su nivel profesional.

Los problemas que se incluyen en esta primera parte, así como las posiciones que se asumen para interpretarlos, definirlos y valorarlos son controvertidos y hasta cuestionables por no existir unanimidad de criterios al respecto, lo cual es una manifestación más de su carácter complejo y la imposibilidad de buscar respuestas exhaustivas o definitivas.

Los trabajos que aparecen en este libro constituyen el resultado de investigaciones desarrolladas por los autores a partir del ejercicio de su docencia de pregrado y posgrado en diferentes momentos históricos, algunos de los cuales han sido ya publicados en su primera versión como artículos científicos en revistas especializadas en Cuba, España, Costa Rica, México y Argentina, pero todos tienen el factor común de constituir reflexiones teóricas generales sobre la Didáctica de la Educación Superior.

Los presupuestos teóricos que se abordan en los diferentes temas toman en cuenta los aportes de diferentes estudiosos de la Psicología Educativa, de la Pedagogía en general y de la Didáctica en particular, pero han sido reelaborados, enriquecidos y adecuados al nivel de enseñanza superior, teniendo en cuenta además las limitaciones que en su proceso de aprendizaje tienen los estudiantes, lo que es reflejo de cómo transcurre la enseñanza.

El orden de los trabajos obedece a una lógica deductiva. **Las Tendencias actuales de la Didáctica de la Educación Superior**, clasifica las etapas por las que ha ido atravesando la relación enseñanza-aprendizaje, y en consecuencia con las últimas etapas se proponen las condiciones que hoy debe poseer un profesor universitario, como una vía no absoluta de mirar por dentro, de forma necesaria y rigurosa, a los encargados de cumplir con el encargo social que les corresponde en estos momentos.

La Profesionalización del docente universitario como problemática derivada del tema anterior, por su relevancia se asume a partir de diferentes enfoques que aparecen en varios eventos y publicaciones en Cuba y en el exterior. Sin pretender homogeneizarlas existe cierto consenso en cuanto a las exigencias, condiciones y requisitos para el docente universitario que resultan generales, de acuerdo con las peculiaridades del contexto donde desempeñe su labor y por supuesto, con la aplicación de políticas educacionales.

Los Principios para la dirección del proceso pedagógico universitario se adentran ya en las bases y postulados generales que sustentan un proceso que hoy integra de una manera más coherente a la Psicología y a la Pedagogía como ciencias, y esta concepción permite proponer una jerarquización donde el enfoque personológico ocupa un papel central.

Las temáticas abordadas hasta este momento preparan las condiciones para penetrar en la dinámica del aula con el tema **Comunicarse y aprender en el aula universitaria**, en la que se demuestran las estrechas relaciones entre la comunicación pedagógica y el aprendizaje escolar, precisando en las consecuencias psicodidácticas que se derivan de estas relaciones.

El Discurso del Profesor Universitario constituye un tema de obligada reflexión cuando se intenta perfeccionar la comunicación entre alumnos y profesores, destacando que el docente universitario resulta un comunicador profesional que necesita de la argumentación y de la oratoria para la efectividad de su labor educativa.

Las **Estrategias Educativas y Didácticas en la Educación Superior** son la concreción, sobre todo en el aula, del conjunto de pasos y acciones de enseñanza-aprendizaje que el profesor diseña y ejecuta junto con los alumnos para lograr los objetivos de la educación en este nivel de enseñanza, sobre lo cual se investiga y se publica con frecuencia pero desde posiciones teóricos disímiles y no siempre consistentes.

En lógica continuidad con la problemática anteriormente tratada se asume el análisis de **La Clase en la universidad contemporánea**, tema polémico en el que existen diferentes concepciones y enfoques, se valoran algunas de estas posiciones y se proponen los requisitos que deben cumplirse para este nivel de enseñanza.

En consonancia con la independencia cognoscitiva que se aspira a desarrollar en los estudiantes universitarios mediante su labor docente e investigativa **El Trabajo Independiente** propone aquellos aspectos que contribuyen a ella y expresan las experiencias obtenidas por los autores al respecto.

Como han ido surgiendo diferentes alternativas de clases, incluso normadas dentro del Reglamento Docente-Metodológico de la Educación Superior Cubana, pero poco trabajadas en la dinámica del aula, se valora **La Clase consulta**, en la que se plantea una estructura con un adecuado nivel de flexibilidad dadas sus funciones didácticas en un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

Por la importancia del trabajo metodológico en el seno de los departamentos docentes, colectivos de disciplinas y carreras, se abordan el **Taller** y la **Clase Instructiva** como formas tradicionales e importantes que coadyuvan al perfeccionamiento de la labor didáctica y no siempre son utilizadas adecuadamente.

La irradiación de la enseñanza a distancia en el país, como resultado del creciente proceso de municipalización de la universidad, amerita que se aborden los **Fundamentos psicodidácticos de la enseñanza semipresencial**, en la cual se precisan sus bases teóricas, así como algunas recomendaciones prácticas para los profesores que trabajan con este tipo de enseñanza.

Por último, se incluye **El Proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de posgrado**, que sin apartarse de la plataforma teórica y metodológica asumida, aborda las características de dicho proceso en la edad adulta y las peculiaridades de la docencia en este cuarto nivel, precisando que la formación académica tiene como formas de superación: la especialidad, la maestría y el doctorado, las cuales exigen de una elevada competencia profesional.

En aras de orientar mejor a los lectores se incluye al final una **Bibliografía** que relaciona todas las fuentes consultadas para que sean conocidas por todos los interesados en continuar profundizando en ellas.

Teorizar sobre la Didáctica en la universidad es difícil por la complejidad de este empeño y por la relativamente poca existencia de publicaciones previas sobre el tema, sin embargo, los autores de este libro han afrontado este reto con la intención de aportar sus experiencias que avalan más de dos décadas de docencia y de investigación ininterrumpidas, tratando de organizar las ideas lo mejor posible para que sean conocidas y a la vez criticadas por la comunidad científica.

Siempre para cualquier investigador exponer sus resultados científicos ante los demás especialistas propiciará ser objeto de crítica, de imperfecciones e insuficiencias, lo que estimulará la aparición de alternativas y propuestas perfeccionadas que compulsarán el desarrollo y enriquecimiento de la Didáctica de la Educación Superior, por eso los autores asumen ese riesgo con la convicción de que todos serán los beneficiarios.

Los Autores

TENDENCIAS ACTUALES DE LA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Para reflexionar sobre las tendencias actuales de la Didáctica Universitaria es preciso partir del análisis de las instituciones donde se forman los profesionales, derivar determinadas problemáticas de la Pedagogía en la Educación Superior y colocar, además, en el centro de las consideraciones el tipo de profesor universitario que reclaman estos tiempos. Estos aspectos serán, entre otros, abordados y no se intenta en modo alguno absolutizar en determinados enfoques.

La lógica en la explicación tendrá como punto de partida la misión de la universidad, la interrelación entre las exigencias que la sociedad le plantea a la educación superior y las tendencias que hoy la caracterizan, haciendo alusión al contexto cubano. Estos elementos, que resultan fundamentales, marcan la dinámica de los procesos universitarios: docencia, investigación y extensión, los cuales constituyen integralmente el objeto de la Pedagogía de la Educación Superior.

Los análisis y reflexiones que se realizan sobre estos aspectos generales van demostrando la necesidad de una Didáctica de la Educación Superior, que aplicada de forma creadora, garantice la excelencia del quehacer docente de los profesores y es esta consideración la que lleva a proponer los requisitos que aportan a la calificación del profesorado universitario, con el cual se estará garantizando en gran medida el cumplimiento de la misión de la universidad.

El Ministro de Educación Superior en Cuba, Dr. Fernando Vecino Alegret planteó: "La universidad desempeña el papel de institución social por excelencia, encargada de la preservación, desarrollo y difusión de la cultura y como generadora de nuevos conocimientos que garanticen el desarrollo humano y sostenible y, con ello, la continuidad de la civilización (F. Vecino, 2002, Pág. 3)

Y más adelante expresaba: "Hoy más que nunca, la universidad debe demostrar su pertinencia social como espacio idóneo para rechazar cualquier tendencia que pueda destruir la obra humana, como espacio promotor de los valores universales, de la ética del diálogo intercultural, la comprensión mutua y la paz" (F. Vecino, 2002, Pág. 4)

Estas afirmaciones contribuyen a clarificar aún más la misión de la universidad del siglo XXI donde quiera que esté, y cómo debe encaminar sus principales direcciones de trabajo para:

- ➔ Responder a las crecientes y continuas exigencias de la ciencia, la técnica y la producción, así como a los intereses de la cultura y el progreso social.
- ➔ Poseer un claustro con un poderoso potencial científico que participe en la acción de nuevas ideas, y amplíen el volumen de los conocimientos científicos.
- ➔ Formar profesionales altamente calificados, que sean capaces de garantizar el desarrollo de la ciencia y su materialización en la producción, lo que determina en gran medida el progreso científico - técnico.

Estas tres direcciones se condicionan e integran en la dinámica de la Educación Superior, donde además se precisa lograr que las nuevas generaciones aprendan a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser, tal como ha sido propuesto por la UNESCO (J. Delors, 1996).

Es necesario considerar el fenómeno globalizador que caracteriza nuestra era, que tiene implicación no solo en la economía y en la política, sino también en la ciencia y la tecnología, en la educación y la cultura, coincidiendo los especialistas en que pasa a un primer plano el nivel de competencia que determina a su vez mayor desarrollo científico y este último debe estar respaldado por una educación superior de excelencia, que garantice la formación de profesionales capaces de enfrentar los retos del mundo contemporáneo.

Entre las tendencias actuales que las instituciones universitarias deben tratar de alcanzar están (A. Hernández y M. González, 2000):

- Una mayor pertinencia, una redimensión de la actividad docente, valorar nuevas alternativas pedagógicas que apunten a una educación permanente, a un aprendizaje de por vida que implica nuevas formas y métodos de enseñanza y aprendizaje más flexibles.
- Una mayor calidad, que requiere de una evaluación constante y sistemática que retroalimente sobre su adecuación y pertinencia. Un indicador de esta variable sería el análisis cualitativo del proceso de asimilación del estudiante y no solo de la labor del profesor, por el papel protagónico del primero en su propio proceso de formación.
- Lograr una mayor adecuación de la actividad de los centros de educación superior a las tendencias del desarrollo de las ciencias de la educación contemporánea.

¿Qué tendencias caracterizan actualmente el ámbito universitario cubano?

Las autoras antes citadas analizan las siguientes:

1. Una reorganización y flexibilización de las estructuras académicas, privilegiando la posición del departamento docente sin que este imponga límites rígidos dentro de la ciencia.
2. La organización de universidades como sistema más vinculado a regiones del país (la universalización).
3. El desarrollo de universidades especializadas en áreas específicas que brindan mejores posibilidades para la investigación y profundización en determinadas temáticas.
4. La búsqueda de currículos más integradores y el perfeccionamiento del proceso enseñanza - aprendizaje universitario.
5. Una mayor preocupación por los problemas de la enseñanza que ha generado el surgimiento de departamentos y líneas de investigación en la Pedagogía Universitaria.

Además, el desarrollo de los procesos que caracterizan el recinto universitario, la docencia, investigación y la extensión, las cuales se complementan entre sí, permiten encaminar los esfuerzos para lograr la excelencia a la que debe aspirarse y concretar su perfeccionamiento, es decir, su pertinencia social.

Tener en cuenta todos los aspectos analizados anteriormente implica la aplicación de estrategias que posibiliten dar una respuesta que logre mayores niveles de integración de la universidad con la sociedad. Es evidente que las Ciencias de la Educación y dentro de ella la Pedagogía van ganando un espacio preponderante en el quehacer universitario.

La Pedagogía que como sistema de teorías sobre la enseñanza, se estructuró a fines del siglo XVII ha sido y es objeto de este proceso de diferenciación, dentro de ellas la Pedagogía de la escuela superior surgió por la necesidad de estudiar la enseñanza y la educación en las altas casas de estudio.

Sin embargo, todavía hay quienes consideran que no hay necesidad de ella, ya que es suficiente la Pedagogía General y su aplicación al nivel universitario, criterio erróneo cuando se conocen las características psicológicas de los estudiantes y peculiaridades del proceso enseñanza - aprendizaje en este nivel de enseñanza.

Aspectos tales como los métodos de la enseñanza y de la educación para elevar la efectividad del proceso pedagógico, el trabajo educativo con los estudiantes universitarios, la evaluación, la elaboración de textos y materiales docentes, la formación valoral, las concepciones curriculares son, entre otros aspectos, los que hay que abordar en eventos, talleres, foros y conferencias de la educación superior, y al mismo tiempo contribuyen a legitimar la importancia de una Pedagogía para la Educación Universitaria.

En síntesis, se afirma que los problemas de la enseñanza y la educación de la personalidad de los estudiantes de los centros de enseñanza superior constituyen el objeto de estudio de la Pedagogía de la Educación Superior.

Una aproximación a estos problemas refleja:

1. Las implicaciones de la revolución científico - técnica contemporánea en la formación de los profesionales
2. El acceso a los centros de educación superior y la orientación profesional.
3. La organización científica del proceso pedagógico en general y del proceso enseñanza- aprendizaje en particular, haciendo énfasis fundamental en el primer año.
4. Los objetivos formativos y el contenido del proceso enseñanza - aprendizaje.
5. Los métodos y las formas del proceso enseñanza - aprendizaje.
6. La evaluación del proceso enseñanza - aprendizaje.
7. La educación de la personalidad del estudiantado universitario.

El análisis de la problemática a los que se enfrenta hoy la Pedagogía de la Educación Superior, revela la necesidad de fortalecer el trabajo en la Didáctica de la Educación Superior como brazo instrumental de la Pedagogía.

La polémica actual con relación al reconocimiento de ambas como ciencias, la brillantez u oscuridad que se les quiera otorgar, no priva a la Didáctica de su objeto de estudio original: la enseñanza. Otra arista de la problemática es qué debe entenderse actualmente por enseñanza y cómo enseñar hoy en el aula universitaria.

Los que se adscriben a la Didáctica como ciencia la sintetizan como:

- Teoría de la praxis docente.
- Síntesis orgánica y funcional de una metodología de la enseñanza, instrucción, aprendizaje y formación.
- Ciencia aplicada.

La pluralidad de sus fuentes epistemológicas confirma que la Didáctica se mueve en un mapa de paradigmas que responden a este proceso histórico y epistemológico que necesita ir verificándose más en la práctica. Es justo reconocer que hay necesidad de hacer alusión a los paradigmas didácticos para saber de antemano dónde estamos, dónde nos movemos dentro de las concepciones epistemológicas actuales, aunque no sea la intención fundamental de este trabajo.

Pero resulta imposible soslayar que las diferentes maneras de entender la Didáctica y el currículum, como su variante conceptual, están íntimamente relacionadas con las concepciones teóricas y las prácticas resultantes, y en dependencia de cómo se interprete la teoría, así será la práctica específica que se desarrolle.

Hay tres teorías que resultan clásicas por la racionalidad que subyace en ellas:

- La teoría positivista, con su racionalidad teórica.
- La teoría interpretativa, con su racionalidad hermenéutica.
- La teoría crítica, con su racionalidad emancipatoria.

Los tres suponen tres modelos de Didáctica, las tres coexisten en el momento actual, y cada una es a la vez producto de las condiciones sociales imperantes y respuesta a la teoría didáctica predominante.

La literatura refleja, además, otras tendencias teóricas que afloran en el campo epistemológico:

- La teoría post-moderna, con su racionalidad subjetiva.
- La teoría global - interactiva, con su racionalidad holística.

En resumen, cada una de estas teorías están sustentadas por un cuerpo filosófico que le aporta un sistema de principios y un modelo antropológico determinado, pero el beneficio en el orden didáctico consiste en detectarlas en la práctica y seleccionar cuál o cuáles aplicamos.

Es importante enfatizar que la Didáctica tiene a la enseñanza como su término esencial, pero el accionar conjunto con el aprendizaje permite afirmar que no puede existir la enseñanza sin el aprendizaje, la primera es promoción sistemática de la segunda: "la tarea central de la enseñanza es permitir al estudiante realizar las tareas de aprendizaje" (Fenstermauner, 1986, citado por A. Escribano, 1998). Este criterio resulta esencial en la Didáctica de la Educación Superior.

Una visión retrospectiva permite diferenciar determinadas etapas por las que ha ido atravesando la Didáctica General con la consecuente repercusión en el nivel superior.

Zabalza (1991, citado por A. Escribano, 1998) sintetiza cinco etapas en la evolución del concepto enseñanza que refleja el estado relacional con el aprendizaje, las cuales hemos interpretado y resumimos a continuación:

Primera etapa:

La enseñanza como transmisión de conocimientos ha sido el enfoque conservador, se diría tradicional, que aún persiste todavía en la práctica, pero no tanto en el desarrollo de la teoría.

Segunda etapa.

La enseñanza como condicionamiento, influida lógicamente por la psicología conductual que se introdujo en las teorías pedagógicas y en la enseñanza en particular.

Tercera etapa.

La enseñanza como dirección del aprendizaje dentro del enfoque tecnológico o cibernetico en los que diferentes acciones de enseñanza se condicionan para la consecución del aprendizaje esperado.

Cuarta etapa

La enseñanza como orientación del aprendizaje, aquí significa arte y técnica, orientada a un desarrollo más holístico y global donde se creen situaciones y la experiencia y las vivencias sean el centro, a la vez que se establecen situaciones estimulantes para el desarrollo.

En esta línea confluyen varios modelos como el Genético (Piaget), el Humanista (Rogers, Neill), el Comunicacional (Hangraves) y el Expresivo (Eisner, Stenhouse)

Este carácter holístico de la enseñanza que se perfila como uno de los más importantes para este tercer milenio, supone atender de manera simultánea la práctica profesional, el currículum y la organización de la clase. Para ello es necesario, en primer lugar, humanizar el entorno aplicando formas naturales, valorar a la filosofía de trabajo que está dirigiendo nuestras acciones y examinar cómo se instrumenta la interacción de la enseñanza - aprendizaje. Y en segundo lugar, será necesario introducir una enseñanza interdisciplinar de manera que el aprendizaje se produzca a través de un currículum diseñado para este fin y donde el aprendiz esté activamente comprometido intelectual, física y emocionalmente.

Y por último, la enseñanza como articulación de la experiencia docente y extradocente. La importancia de los diversos contextos se hace patente en esta etapa. Los modelos ecológicos constituyen el prototipo de este planteamiento.

Quinta etapa

Donde se empieza a considerar al nuevo enfoque de la enseñanza - aprendizaje que se perfila desde la perspectiva de la teoría crítica. Se basa en el desarrollo de este binomio a partir de la interacción entre iguales, el intercambio de significados, experiencias y en la participación crítica - activa de espacios comunicativos, en tanto enfatiza más en el proceso de adquisición y construcción del conocimiento que en los resultados del aprendizaje.

La valoración de todas estas etapas va demostrando la evolución en la actuación de los componentes personales del proceso enseñanza - aprendizaje (profesor - estudiante), en el caso del primero ha ido transitando de dueño absoluto en la dirección del proceso enseñanza - aprendizaje a orientador, mediador, lo que ha permitido que el estudiante vaya ocupando gradual y paulatinamente el papel protagónico al que se aspira, es su paso de objeto a sujeto de aprendizaje, cuestión que adquiere una connotación importante para la misión que deben cumplir las universidades en la formación de profesionales independientes, reflexivos, creativos y altamente calificados.

El nuevo modelo didáctico centrado en el aprendizaje del estudiante reclama del claustro universitario mayor capacitación en el orden psicodidáctico, para poder asumir el quehacer docente. Exige además, la comprensión de que no es suficiente solo su preparación académica, sino también que su competencia profesional incluya:

- ➔ El conocimiento de las características psicológicas y socioculturales de sus alumnos.
- ➔ Su preparación metodológica que le permita concebir efectivas estrategias de aprendizaje
- ➔ El dominio de las exigencias del currículum para desarrollarlo y cumplir con las aspiraciones planteadas en el perfil profesional.

El análisis de las etapas tiene también un valor metodológico, en tanto se infieren de cada una de ellas elementos sustantivos para la dinámica del proceso enseñanza - aprendizaje, además, es evidente que las universidades se han incorporado a la principal tendencia de los últimos años encaminada al desarrollo de nuevas concepciones de este proceso.

Tomando en cuenta todos los presupuestos anteriormente analizados y la experiencia cubana, nos preguntamos ¿Cuál debe ser la Didáctica de la Educación Superior?

Una Didáctica Humanista

Entendida con un enfoque personológico, orientada a sus experiencias y vivencias personales, en que la actividad del alumno ocupe un lugar central en la escena didáctica, tanto individual como grupal, se respete su personalidad, se eduque en valores profesionales y universales que lo conduzcan a reforzar su identidad personal y social.

Una Didáctica Problematizadora

En la que cada clase tenga como punto de partida los problemas relacionados con el ejercicio de su profesión, modeladas como tareas de carácter profesional que permita ejercitárlas en el razonamiento y en la búsqueda de soluciones creadoras, entrenarlos, implicarlos conscientemente para elevar y reafirmar su motivación profesional.

Una Didáctica Contextualizada

Que permita vincular el aula universitaria con su entorno, con su realidad, con la mirada puesta más allá de los muros institucionales, que lo prepare para la vida, al trasladar las problemáticas cotidianas de su futuro desempeño profesional a las clases.

Una Didáctica Integradora

Entendida en diferentes direcciones en el vínculo de lo instructivo y lo educativo, en la unidad de los cognitivo y lo afectivo, en la aplicación del principio de la interdisciplinariedad, como requisito para el logro de verdaderos sistemas de conocimientos que pueda poner en acción al desarrollar habilidades profesionales. En la actualidad cobra cada vez más adeptos el acercamiento de la Didáctica con la Psicología de la Educación por compartir problemas comunes por su base subjetiva dentro de las tareas de la enseñanza (P. Kansanen, 2002).

Una Didáctica Desarrolladora

Como condición y resultado de una enseñanza que amplíe su zona de desarrollo próximo, no como distancia, sino como espacio interactivo del aprendizaje de la cultura, donde se apliquen estos métodos y formas que, partiendo de un adecuado diagnóstico de los estudiantes, desarrolle de forma óptima sus potencialidades.

Estas tendencias requieren de una concreción en cada uno de los componentes no personales del proceso enseñanza – aprendizaje que garantice un sistema didáctico consecuente con las nuevas exigencias y en consonancia con la dimensión formativa que debe lograrse en el estudiante universitario, además de una concepción curricular que brinde respuestas a los imperativos de la Didáctica como ciencia.

¿Qué profesor necesitamos en las aulas universitarias?

De esto se ha teorizado mucho en las últimas décadas del pasado siglo por diferentes personalidades, por lo que interpretando e integrando las coincidencias entre los especialistas y adecuando algunos enfoques, proponemos los siguientes:

1. El que intenta mejorar la calidad del proceso enseñanza - aprendizaje en el recinto universitario y concibe proyectos, estrategias y alternativas con este fin.
2. El que crea situaciones de aprendizaje, presentando problemáticas de carácter profesional que incitan a la reflexión y al debate con los estudiantes.
3. El que reconoce la importancia de la comunicación pedagógica para poder construir el conocimiento.
4. El que reconoce las potencialidades educativas de la familia y la comunidad.
5. El que se actualiza en los nuevos conocimientos de su disciplina y de las afines y asume la interdisciplinariedad como filosofía de trabajo.
6. El que eleva su preparación psicopedagógica para desarrollar un proceso enseñanza - aprendizaje de excelencia.
7. El que aprende de los futuros profesionales en la misma medida que los enseña.
8. El que además de comunicativo, es ecológico al conectar al aula universitaria con la problemática de la profesión en su entorno y cuenta con la participación social de los que están dispuestos a colaborar.
9. El que vincula la teoría, la práctica y la investigación, considerando a la práctica como engendradora de teoría si se acompaña de la elaboración y reflexión personal.
10. El que aplica la investigación - acción para evaluar de manera dinámica la docencia universitaria y valida sistemáticamente su labor.
11. El que sabe vincular lo afectivo y lo cognitivo, lo instructivo y lo educativo, es portador de valores y ejemplo en su desempeño profesional ante sus estudiantes.

En fin, el que es capaz de enseñar permita aprender con su marcado carácter integrador y desarrollador.

Conclusiones

El profesional del futuro se educa hoy y para ello se requiere que el docente universitario aprenda a enseñar, estos tiempos reclaman una nueva cultura profesional del profesorado que le permita reflexionar, criticar e investigar sobre su propia práctica, solo así tienen sentido las nuevas concepciones del proceso enseñanza - aprendizaje en la Educación Superior.

Las exigencias en la formación del estudiante universitario introducen el carácter cualitativo a la acción didáctica y brinda sentido a la acción instructiva, puesto que una instrucción sin formación sería un mero entrenamiento y una formación si instrucción se quedaría en un juego lingüístico sobre ideales.

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Las Universidades han venido jugando históricamente un papel estratégico en el desarrollo social y en los albores del tercer milenio se acrecienta su papel como resultado de la evolución de la ciencia y la técnica, de la creciente informatización de la sociedad, de las tendencias globalizantes y de las nuevas demandas que se le plantean a esta institución. De modo que como nunca antes los centros de educación superior están llamados a convertirse en verdaderas potencias de la ciencia, la técnica y la cultura en todos los países.

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (1998), promovida por la UNESCO se plantea que la evaluación de su calidad debe estar basada en los siguientes criterios:

- Como concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario.
- Caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales.
- La selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante, en particular mediante la promoción de planes de estudios adecuados para el perfeccionamiento del personal universitario, incluida la metodología del proceso pedagógico.

En el Compendio de dicha Declaración Mundial (1998) se profundiza sobre este último aspecto al destacar como elemento esencial una energética política de formación de su personal y establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, a fin de actualizar y mejorar sus competencias, estimulándose la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, velándose asimismo por la excelencia de la investigación y la enseñanza.

Por lo planteado hasta aquí se puede afirmar que los profesores universitarios juegan un papel protagónico en las Universidades, junto con los directivos y los alumnos.

El profesorado universitario

Los profesores universitarios tiene como peculiaridad que laboran en un alto centro de estudios en el cual no se formaron como tal, es decir, que no se prepararon previamente como docentes, ya que no existe en el mundo ningún centro especializado en educar profesores para ser docentes en la universidad. En la gran mayoría de los casos el claustro de profesores está integrado por profesionales egresados en la propia universidad o en otra similar y como resultado de sus ejecutorias como alumnos se han quedado a ejercer la docencia o sus intereses personales y labores profesionales en la producción y/o los servicios los han acercado a los recintos universitarios. No existe una universidad pedagógica cuya misión sea formar profesores para este tercer nivel de enseñanza y no es necesario tampoco hacerlo.

Con razón se afirma que el docente universitario posee una doble profesión (E. Martín, V. González y M. González, 1998): en la especialidad que forma a sus estudiantes y como profesor, lo cual complejiza su labor y demanda un constante autodidactismo. El profesional en la educación superior se forma en primer lugar a través del propio ejercicio cotidiano de su labor docente junto a sus alumnos, de su superación individual y también mediante un sistema de formación posgraduada que contribuya a su creciente profesionalización.

La profesión de ser docente universitario

Como la universidad prepara a los especialistas que demanda la sociedad pero no a sus propios docentes, en la actualidad es objeto de discusión por parte de algunos si ser profesor universitario constituye una profesión o no, ya que constituye una contradicción evidente que los encargados de formar a los especialistas universitarios en múltiples ramas del conocimiento no tengan previamente una preparación idónea.

Hay quienes se preguntan qué significa ser profesor universitario (A. Gewerc y L. Montero, 1996), cuya respuesta está relacionada con las características que lo identifican profesionalmente, lo cual está a su vez determinado por las condiciones históricas y los contextos institucionales en que desarrollan su labor. Es decir, que caracterizar al profesor universitario presupone tener en cuenta los momentos históricos actuales de inicios del siglo XXI y las peculiaridades de las instituciones universitarias donde laboran debido a que entre ellas existen grandes diferencias estructurales y funcionales, en dependencia no solo de su nivel de desarrollo, historia y tradiciones sino también de las áreas geográficas donde se encuentran insertadas, así como las condiciones sociales, políticas y culturales de los países a los cuales pertenecen.

Al valorarse la interrogante qué es ser profesional docente, se afirma que la profesión docente constituye el compromiso con una forma de trabajo en los espacios pedagógicos basada en la reflexión, en la investigación, en la innovación en torno a los problemas de la práctica que la mejoren y que vaya dando paso a una nueva cultura profesional construida desde el trabajo en equipo y orientada a un mejor servicio a la sociedad (J. Saramona y otros, 1998). Se identifican a los profesionales de la educación con tres funciones pedagógicas básicas: de docencia, de apoyo al sistema educativo y de investigación. Y definen al profesor como todo aquel que enseña de una manera organizada, en virtud de la preparación académica adquirida, que acredita a través de algún título, en alguno de los niveles del sistema escolar o estudio reglado. Y proponen como características definitorias de la profesionalidad en la docencia las siguientes:

1. Delimitación de un ámbito específico de actuación.
2. Preparación técnica y científica para resolver los problemas propios de su ámbito de actuación.
3. Compromiso de actualización y perfeccionamiento de los conocimientos y habilidades que le son propios.
4. Unos ciertos derechos sociales como individuo y como colectivo profesional.
5. Autonomía de actuación.
6. Compromiso deontológico con la práctica docente.

Otros autores caracterizan al profesorado universitario con los siguientes rasgos (E. Fuentes y M. González, 1997):

1. Heterogeneidad: se caracterizan por su relativa juventud, por la gran cantidad de campos disciplinares en que se especializa, ya que prácticamente todas las ramas del saber se encuentran en la institución universitaria, así como por las diferentes biografías personales, trayectorias profesionales y edades cronológicas.
2. Multiplicidad de libertades: dispone, en comparación con otros niveles del sistema educativo, de un elevado grado de autonomía para el desarrollo de su función docente, lo que puede resultar un estímulo a la innovación.
3. Diversidad de responsabilidades: el docente universitario no solo enseña y en algunos casos se convierte en investigador, sino que en su inmensa mayoría tiene responsabilidades en relación con la investigación sobre un campo determinado, en ciertas ocasiones con la gestión y en una concepción ampliada de las funciones, también, entre otras, de extensión cultural y de proyección social de los conocimientos. Es considerado un profesional doble porque no solo enseña sino también investiga.
4. Organización en una estructura departamental: las funciones básicas antes señaladas se desarrollan en el marco de una organización departamental. El departamento es considerado como la principal unidad orgánica de docencia e investigación, además de los aspectos de gestión, administración y relaciones institucionales.

M^a Begoña Rumbo (2000) concibe al profesor universitario como aquel docente e investigador a la vez, que reflexiona sobre y desde su práctica educativa, lo que coadyuva a mejorarla en función de las necesidades contextuales donde se desenvuelve. En esta definición se destacan dos aspectos que son esenciales y que diferencian al profesor universitario del resto de los niveles de enseñanza precedentes: a la vez que imparte clases investiga, precisando que esta función investigativa no está relacionada solo con el contenido de las asignaturas y disciplinas que imparte sino también sobre su labor educativa, a partir de la reflexión que hace de ella desde el punto de vista teórico y práctico.

Se pudiera argumentar que no todos los profesores universitarios investigan, lo cual es cierto, y de los que cumplen esta función no todos lo hacen sobre su práctica educativa cotidiana, que también es cierto. Pero habría que preguntarse, en primer lugar, ¿por qué no investigan?, y en segundo lugar, ¿al no cumplir esta función se están desarrollando como profesionales? Con respecto a la primera interrogante pudieran no investigar por falta de preparación para hacerlo, lo que manifiesta una carencia significativa en su nivel profesional, que conduce directamente a la segunda interrogante: es evidente que se encuentran poco desarrollados como profesionales de la educación superior, es decir, que les falta profesionalismo.

El profesionalismo está asociado a dos términos: profesional, que significa aquella persona que realiza un trabajo con rapidez y eficacia; y el de profesionalidad, que quiere decir calidad del profesional, la capacidad para realizar el trabajo con rapidez y eficacia (Vox, 1991). De manera que el profesionalismo del docente universitario presupone no solo estar actualizado en el campo de las ciencias que imparte como asignaturas o disciplinas con una elevada preparación teórica, sino también, entre otras cosas, una buena preparación pedagógica que le permita desarrollar su labor educativa de calidad como profesor y en la que la investigación de dicho quehacer ocupe en un lugar destacado, como vía para mejorar de manera continua el ejercicio de su profesión.

Se plantea que el perfil ideal del personal académico de carrera en una Universidad es el que se comprometa con el desarrollo de tres funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión en los niveles de licenciatura y posgrado y, a la vez, reúna las capacidades de (A. Garritz (1997):

- ➔ Participar con calidad en la docencia de licenciatura y de posgrado.
- ➔ Dirigir trabajos de tesis en ambos niveles de estudio.
- ➔ Elaborar material didáctico ampliamente difundido.
- ➔ Plantear y llevar a cabo proyectos de investigación de alto impacto.
- ➔ Presentar conferencias y realizar productos escritos o electrónicos que contribuyan a la difusión de la cultura científica y/o tecnológica en el país.

De modo que el profesionalismo de los profesores universitarios tiene variadas y elevadas exigencias que se erigen como verdaderos retos para los claustros en esta época, lo cual va complejizando más esta profesión. Tienen razón los que afirman que ser profesor universitario en esta época es más difícil que años atrás porque las exigencias han ido aumentando paulatinamente junto con el desarrollo social, lo cual es lógico pues las demandas que la sociedad le plantea a la universidad también se han elevado.

Dentro de estas exigencias está la función investigativa al mismo nivel que la docencia, pero no concebidas de manera separada o paralelas, pues se complementan y se presuponen. Incluso la investigación sobre el contenido de las asignaturas y disciplinas que se imparten y que responden a determinado campo de la ciencia no se puede concebir como contrapuesta al ejercicio docente, pues hay quien afirma (T. R. Neira, 1988-89) que la enseñanza es un actividad de la ciencia misma, ya que una vez constituida puede y debe ser enseñada, es decir, que el conocimiento científico, como resultado de la investigación, una vez obtenido debe ser enseñado como parte del proceso continuo de actualización en la educación superior, lo que algunos autores denominan como un proceso creciente de “pedagogización” de las ciencias.

El ejercicio docente es una práctica cotidiana que necesita de la investigación sistemática no solo para enriquecer y actualizar los contenidos (conocimientos y habilidades) que se trasmiten a los alumnos, sino también para valorar, a través del filtro de los métodos científicos y las reflexiones teóricas la propia práctica diaria y enriquecerla, lo que promueve un perfeccionamiento del proceso educativo y por tanto, una elevación en la labor formativa de los futuros profesionales que demanda la sociedad moderna y el perfeccionamiento de la propia institución universitaria.

El proceso de profesionalización del docente universitario

La profesionalización como proceso es una exigencia que deviene del desarrollo social y que como tendencia es deseable porque garantiza mayor calidad en el desempeño profesional.

Un profesor universitario necesita de un tiempo relativamente largo de preparación, llegar a ser un profesional de la educación superior requiere de un proceso de profesionalización de carácter mediato, supone un transcurrir por diferentes etapas, cada una de las cuales constituye un salto cualitativo con respecto a la anterior, en las que se van obteniendo diferentes niveles de desarrollo y de competencias profesionales y que no tiene una última etapa porque no termina sino con la jubilación definitiva, debido a las demandas cambiantes de la sociedad a la educación superior. Proceso que de ninguna manera es espontáneo ni totalmente autodirigido, ya que requiere de la existencia de estrategias institucionales que estimulen y guíen dicho proceso, además del interés individual de cada profesor implicado.

Este proceso de profesionalización hay que entenderlo como una mejora continua y sistemática de su cualificación académica, lo cual presupone un cambio en todos los órdenes, tanto en la labor profesional como mental, pues como afirmó Federico Mayor, exdirector de la UNESCO: El cambio es el medio por el cual el futuro invade nuestras vidas (citado por J. Manso, 1999).

Han existido diferentes modelos de preparación de los profesores (E. Martín, V. González y M. González, 1998):

- ➔ Los modelos centrados en la búsqueda y formación de la competencia docentes por la vía de la identificación de rasgos de personalidad, conocimientos, habilidades y valores del profesor (Paradigma proceso-producto). Basado en ideas conductistas, mecanicistas y positivistas.
- ➔ Los modelos mediadores, que centran la actividad del profesor como el factor más importante y relevante para alcanzar resultados más exitosos, no solo mediante sus cualidades personales sino también en cómo promueve la actividad del estudiante y su influencia sobre este. El profesor como agente de cambio.
- ➔ Los modelos ecológicos, hermenéuticos que subrayan la singularidad del hecho educativo, de modo que niegan un modelo ideal del profesor. Su competencia está determinada por la capacidad de solucionar problemas situacionales en función de la diversidad educativa.

Es evidente que los dos últimos modelos son muy oportunos por tener gran influencia e impacto actual en la formación de profesores universitarios.

El profesor universitario debe ser un educador, lo que significa trascender las funciones de ser un simple instructor, expositor o dictador de lecciones asequibles en los textos, por lo que necesita de conocimientos psicopedagógicos y conocer a sus alumnos (M. Rodríguez, 1999).

El docente universitario debe ser competente desde una concepción humanista de la educación, lo que significa no solo ser un conocedor de la ciencia que explica, sino también de los contenidos teóricos y metodológicos de la Psicología y la Pedagogía contemporáneas, que lo capacite para diseñar en sus disciplinas un proceso de enseñanza-aprendizaje potenciador del desarrollo de la personalidad del estudiante (E. Martín: V. González y M. González, 2002)

Es decir, que el profesor en la universidad debe ser un sujeto que orienta su actuación con independencia y creatividad sobre la base de una sólida motivación profesional, así como valores profesionales firmemente arraigados, es decir, con un profesionalismo ético (J. Ibáñez-Martín (2001).

Por tanto, se debe trascender la mera adquisición de conocimientos y habilidades profesionales del docente para que su profesionalización implique también un cambio en su personalidad, para que sea más competente.

Actualmente existen muchas publicaciones que abordan el término competencia, por lo que resulta novedoso y acuñado hace relativamente poco tiempo en la educación (Y. Argudín, 2000), refleja un afán integrador porque resulta un conjunto holístico que emerge de la práctica (L. Álvarez, 2000) y no es privativo de la educación, pues fue objeto de atención primero en la gestión de recursos humanos como respuesta a la formación laboral y a la selección de personal (M. Gallego, 2000).

La Educación es de hecho un proceso orientado a la formación y desarrollo de competencias generales y específicas (L. Castro, 2000). Las competencias presuponen un nivel de desempeño dentro de una educación terminal, por lo que se proyectan para un período relativamente largo de formación (O. Orellana, 2000).

Las competencias profesionales pueden ser definidas como aquellas cualidades de la personalidad que permiten la autorregulación de la conducta del sujeto a partir de la integración de los conocimientos científicos, las habilidades y las capacidades vinculadas con el ejercicio de su profesión, así como de los motivos, sentimientos, necesidades y valores asociados a ella que permiten, facilitan y promueven un desempeño profesional eficaz y eficiente dentro de un contexto social determinado. Expresan un enfoque holístico de la personalidad en la unidad de lo cognitivo, afectivo y conductual (E. Ortiz, 2001)

El término competencia constituye también un concepto integrador porque unifica en un solo término los elementos ejecutivos e inductivos de la autorregulación de la personalidad (S .L. Rubinstein, 1979) dentro del proceso docente-educativo.

Las competencias de los profesores universitarios

J. Ibáñez-Martín (1990) divide las competencias de los profesores universitarios en docentes e investigativas. Sobre las primeras plantea varias dimensiones:

- Preparación para la docencia: la preparación curricular, la preparación actitudinal y una formación pedagógica esencial.
- Comunicación de los conocimientos: la presentación del discurso del profesor con claridad y rigor, la preparación que existe por implicar al alumno en la captación del discurso, la consideración que se presta a las características de la enseñanza realizada en grupo, qué iniciativas especiales se ponen en práctica para que el discurso captado adquiera raíces en los alumnos
- Comprobación de lo captado por el alumno: la adecuación a las finalidades de la evaluación, las formas de conducir el proceso de evaluación y los medios para dar una proyección educativa a la evaluación.

Con respecto a la competencia investigativa este mismo autor plantea:

- Criterios externos: la evaluación de los congresos, editoriales y revistas en que participa y publica.
- Criterios intrínsecos: los resultados investigativos que aporta a través de su relevancia en patentes, innovaciones, libros, monografías, etc.

Esta propuesta es muy interesante pero demasiado analítica al separar las competencias docentes e investigadoras como independientes, lo cual traiciona el enfoque holístico que subyace en la comprensión antes planteada sobre las competencias profesionales del docente universitario. Se deben buscar competencias de un carácter más integrador que expresen mejor el nivel de desarrollo profesional alcanzado y a la vez faciliten el desarrollo de diferentes vías para su continua y creciente profesionalización.

Una propuesta más integradora debe considerar a las competencias profesionales del docente universitario como expresión de las diferentes aristas y esferas de su actuación en el ámbito universitario y conformadas por subcompetencias o competencias específicas, como son:

- Competencia Didáctica: caracteriza la facilidad de trasladar de manera asequible (y no facilista) a los estudiantes los contenidos de las ciencias que imparte por difíciles que parezcan sin distorsionarlos ni vulgarizarlos. No basta con el dominio de dichos contenidos, es esencial que el profesor sea capaz de "pedagogizarlos", pues la lógica de la ciencia no coincide siempre con la lógica de su impartición.
- Competencia Académica: expresa el dominio de las ciencias que aportan a su labor docente en las diferentes asignaturas y disciplinas que imparte, así como de la Psicología y la Pedagogía, como ciencias que explican y fundamentan su actuar cotidiano en la enseñanza y en la investigación acerca de su práctica educativa.

- Competencia Investigativa: el saber hacer investigativo despierta una actitud más crítica y reflexiva sobre su labor pedagógica, obliga a hacer coincidir la teoría con su práctica, incrementa su sensibilidad para detectar aquellos problemas que requieren de investigaciones científicas para su solución, exige de una mejor planificación y organización de su trabajo y a un mejor uso de él, un incremento sustancial de su espíritu crítico y autocrítico, es más objetivo en sus juicios y más flexible para aceptar los cambios provocados por los procesos renovadores e innovadores, un mayor tiempo dedicado al estudio individual y a la lectura sobre temas de interés profesional y una reafirmación de sus motivaciones profesionales como docente y como investigador.
- Competencia Ética: refleja su autonomía moral como modelo a imitar por sus alumnos y colegas en cuanto a los valores profesionales que lo caracterizan como persona, como profesor universitario y a la vez como especialista en una rama del saber científico.
- Competencia Comunicativa: posee tres componentes: el uso eficiente de su lengua materna, tanto oral como por escrito; el dominio de una lengua extranjera, preferentemente el idioma inglés, al menos para extraer información de la literatura científica actualizada y el desarrollo de habilidades para ser un comunicador profesional por su oratoria, por la brillantez y exactitud de su discurso, así como por la calidad de sus escritos debido a la esencia educativa de su labor.
- Competencia Cultural: debe poseer una cultura general e integral especialmente de carácter humanística, que le permita estar actualizado sobre los acontecimientos científicos, políticos, económicos, históricos, sociales, ideológicos, artísticos más acuciantes de su tiempo, tanto en el ámbito universal, como regional y nacional.
- Competencia Tecnológica: el gran desarrollo de la ciencia y la tecnología contemporáneas, cuya manifestación más evidente y acelerada es el creciente proceso de informatización de la sociedad, debe reflejarse en el docente universitario en su explotación pertinente a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en función de su labor docente e investigativa como herramientas insustituibles.

Estas subcompetencias o competencias específicas no son más que abstracciones de la competencia profesional general que va apareciendo y desarrollándose en el profesor universitario. Ellas constituyen parte de la gran configuración psicológica que es la personalidad como un sistema, en la que nada permanece aislado e inconexo dentro de ella, sino que se integran dentro de síntesis autorreguladoras cada vez más complejas. Una manifestación concreta de esta afirmación es que si la labor profesional del docente universitario se fragmenta en funciones paralelas y aisladas sin vínculo alguno se desprofesionaliza paulatinamente. El desarrollo incoherente o aislado de dichas competencias provoca la aparición de desniveles en la calidad de la ejecución de sus funciones, como un reflejo de un desarrollo no profesional de su personalidad, y por tanto, una ejecutoria improvisada, intermitente e ineffectiva.

Las competencias antes mencionadas se presuponen y se complementan al irse conformando personalmente con un enfoque holístico. Por ejemplo, la adquisición de las competencias didáctica y académica contribuye al desarrollo de la competencia cultural, exige de las competencias informática y comunicativa a la vez y deben estar impregnadas de una competencia ética. Por tanto, es crucial estimular el desarrollo de competencias en los profesores universitarios a través de diferentes vías que los profesionalice de manera gradual, efectiva y coherente.

Vías para la profesionalización de los docentes universitarios

Es innegable que la autosuperación cotidiana constituye una vía insustituible, a la cual no puede ni debe renunciar ningún docente universitario, puesto que cuando lo deje de hacer comienza a morir como profesional. Sin embargo, no puede quedar el proceso de profesionalización solamente en la superación individual como única vía, por el contrario, esta debe estar siempre presente y complementarse con otras que la exigen y la presuponen, pues el estudio individual constante es la base del desarrollo profesional.

Existen diferentes modalidades dentro de la educación de posgrado que han demostrado ser efectivas y esenciales para la capacitación de los profesores universitarios, junto con las asesorías y las investigaciones, tales como cursos, diplomados, entrenamientos, talleres, maestrías y doctorados. Diferentes autores han publicado experiencias interesantes y productivas al respecto (E. Martín, V. González y M. González, 2002; S. Oltra, E.; A. Sánchez y O. Valero, 2002 y R. M. González, 1994), los cuales destacan la importancia de dicha capacitación y las posibles vías para hacerlo.

Pero ante todo hay que partir de una gran realidad: los claustros universitarios son y serán siempre heterogéneos en cuanto a edad, desempeño y experiencia profesional, por lo que siempre habrá que establecer diferentes estrategias de superación de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de cada uno, lo cual obliga en primer lugar a caracterizar al profesorado en las diferentes facultades, departamentos, escuelas, institutos y centros que existen en los centros de educación superior.

Junto con la caracterización debe desarrollarse un proceso de concientización, de persuasión de la pertinencia y urgencia de la superación como vía indispensable de profesionalización, pues no basta con la justicia e importancia de estas ideas si no penetran en la conciencia de los profesores. Es decir, es obligatorio primero una labor proselitista y ecuménica de convencimiento (y no de vencimiento) del claustro a través de la discusión pública, abierta, democrática y argumentada científicamente, en la que cada uno exprese sus temores, inquietudes, dudas y sugerencias, con el fin de buscar el compromiso individual y la motivación para el cambio que incorpore a todos los que deseen al proceso de profesionalización, como parte de una estrategia institucional que tenga en cuenta las diferencias individuales y las aspiraciones de cada cual.

Una vez caracterizadas las necesidades de aprendizaje y el compromiso activo de participación de los profesores hay que diseñar diferentes variantes de capacitación, entre ellas que están los contenidos sobre Didáctica de la Educación Superior porque constituyen un fundamento teórico necesario para poder desarrollar el ejercicio docente cotidiano con conocimiento de causa y evitar así el empirismo en la clase, es decir, que facilitan el desarrollo de habilidades profesionales como expresión de la unidad de los conocimientos didácticos y su aplicación consecuente en el aula. Dentro de dichos contenidos se incluirán las tendencias contemporáneas de la didáctica en la educación superior, sus principios generales, las categorías didácticas: objetivo, contenido, método, medio, evaluación y formas de enseñanza, así como sus relaciones mutuas, entre otras cuestiones.

Por supuesto que no debe ser una norma o aspiración que todos los profesores universitarios tengan que recibirlas, ni en este orden, todo dependerá de su nivel de desarrollo y de sus intereses profesionales, pues en las universidades debe existir también un número importante de profesores con diplomados, maestrías y doctorados en otras ciencias para que se logre el necesario equilibrio en la doble profesión de los docentes de estas instituciones.

Conclusiones

La profesionalización de los claustros en las universidades no constituye una campaña sino una estrategia por su papel protagónico en el desarrollo de las instituciones de educación superior a inicios del siglo XXI.

Los retos que impone el proceso de creciente globalización al nivel mundial y la elevación paulatina de las demandas sociales a las universidades, como los centros culturales más importantes con que cuentan los países, suponen que los profesores en dichos centros tengan que estar a la vanguardia de los cambios, los cuales no solo se deben operar en los órdenes material y organizativo sino también mental debido a las transformaciones que deben ocurrir en las concepciones imperantes hasta ahora y en la riqueza de sus conocimientos y actitudes.

El desarrollo de las competencias profesionales de los docentes universitarios deberá ser el objetivo del proceso de profesionalización con un enfoque integrador, que soslaye cualquier concepción atomista de priorizar unas en detrimento de otras.

Existen variadas vías y formas de profesionalizar a los profesores, las cuales exigen de una caracterización previa de sus necesidades de aprendizaje, de acuerdo con la experiencia profesional previa y sus motivaciones profesionales. La incorporación consciente, entusiasta y organizada de los claustros en este empeño resulta decisiva para el éxito de cualquier estrategia que se adopte.

Los profesores universitarios devienen en actores fundamentales para la elevación de la calidad en este nivel de enseñanza, pues sin ellos cualquier intento de perfeccionamiento devendría en vano e infructuoso.

LOS PRINCIPIOS PARA LA DIRECCIÓN DEL PROCESO PEDAGÓGICO UNIVERSITARIO

La precisa delimitación de los principios para la dirección del proceso pedagógico constituye un problema que adquiere cada día mayor relevancia para la Didáctica de la Educación Superior, como parte de los esfuerzos que se realizan en todas las universidades por perfeccionar la formación de profesionales.

A pesar de que diferentes autores se refieren a los principios que, según sus consideraciones, son los más importantes para dirigir dicho proceso, no se ha logrado una unanimidad entre ellos por partir de diferentes criterios.

Al valorar la literatura que aborda este controvertido aspecto, se constata que no existe consenso ni en la forma de nombrarlos ni en su explicación; algunos se refieren explícitamente al término principios de educación (F.Koroliov,1977; G. Labarrere y G.Valdivia,1988; N.Savin,1976; J.Piaget,1981 y N.Boldiriev,1982), otros a principios pedagógicos (G. Neuner y otros,1981), también aparecen como exigencias para una educación efectiva (F. González y A.Mitjans,1989), esencia del proceso educativo (Colectivo de Autores,1981; S. Baranov, L. Bolotina y V. Slastionin,1989), fundamentos psicológicos del proceso educativo (V.Krutetsky,1989), fundamentos generales (T.Kónnikova,1975), principios para la dirección del proceso pedagógico (Z. Álvarez y G. Torres,1993, F. Addine, 2002), o principios pedagógicos orientadores (A. Rocío y G. Alfaro, 1992).

En realidad, no se trata solo de un problema terminológico, sino semántico también porque se detectan diferencias en los enfoques y la valoración de su papel en el proceso pedagógico. Si bien los términos antes mencionados se acercan de una forma u otra al concepto de principio, no logran la obligada precisión científica al quedar diluidas, a veces, las explicaciones en cuestiones muy abstractas con carácter filosóficas-sociológicas y poco aplicables a las situaciones concretas de la educación superior en la actualidad.

Otra definición extendida es concebir de forma dicotomizada los principios de la educación y de la enseñanza como esencias paralelas (Colectivo de Autores, 1981; S. Baranov, L. Bolotina y V. Slastionin, 1989; V.Krutetsky, 1989; G. Labarrere y G. Valdivia, 1988 y G. Schúkina, 1978), o simplemente como principios didácticos para la educación superior (H. Díaz y otros, 1984).

Los principios para la dirección del proceso pedagógico, desde el momento en que se intentan diferenciar entre principios instructivos y principios educativos, de hecho quedan resentidos en su generalidad y rigor científico. La definición más vulgar y dañina sería enfocar el proceso pedagógico como carente de principios, o sea, como algo espontáneo que depende de muchas variables y la propia situación educativa es la que condiciona qué estrategia adoptar de forma totalmente empírica.

De acuerdo con nuestros criterios, lo primero en la formulación científicamente argumentada de los principios para la dirección del proceso pedagógico universitario es la determinación precisa de lo que se entiende por ellos. Desde el punto de vista filosófico los autores coinciden en que su raíz latina *principium* significa comienzo, el que es primero, el que manda (P. Foulquié, 1967), así como también punto de partida, idea rectora, regla fundamental, o el fundamento de un proceso cualquiera (N. Abbagnano, 1972).

Desde el punto de vista lógico es concebido como un concepto central en un sistema, constituye una generalización aplicable a los fenómenos que ocurren en la esfera de la realidad de donde han sido extraídos (N. Rosental y P. Iudin, 1981).

Con una óptica pedagógica es considerado una norma general de la acción o el pensamiento (P. Foulquié, 1976), así como lo que se descubre como primer término en el análisis y que se pone como punto de partida de la síntesis, lo que constituye la razón suficiente de algo, su causa o motivo, como una hipótesis que explica satisfactoriamente un gran número de casos definitivamente verificados (A. Merani, 1983).

Con un enfoque psicológico, es considerado una ley que orienta la conducta o regla para un procedimiento científico (H. Warren, 1964), una máxima básica general, una verdad fundamental, una regla generalmente aceptada, particular de un procedimiento científico (A. Reber, 1985).

De manera que los principios para la dirección del proceso pedagógico son las tesis fundamentales de la teoría psicopedagógica sobre la personalidad, las ideas principales, las reglas fundamentales desde el punto de vista teórico-práctico, que devienen en normas y procedimientos de acción para que los educadores puedan y tengan que trabajar científicamente con sus educandos. Su desconocimiento o violación consciente no exonera a los profesores de su existencia, por el contrario, los compromete con los resultados de su labor.

Por el carácter de ley que tienen los principios expresan los nexos y relaciones causales necesarias, reiteradas y suficientes en el proceso pedagógico. Y al reflejar los requisitos fundamentales que se le plantean al contenido, la organización y los métodos de la labor educativa, adquieren valor metodológico al facilitar no solo el qué sino el cómo.

Los principios para la dirección del proceso pedagógico son generales porque se manifiestan y verifican a través de las situaciones pedagógicas particulares y cotidianas, como por ejemplo en el campo de la Didáctica, de lo contrario no podrían ser considerados como tales. Lo cual no quiere decir que ellos, por sí mismos, agoten la realidad al abarcarla en su totalidad, por el contrario, la realidad educativa es imposible de alcanzar en todas sus aristas y facetas, debido a su propia complejidad, pero los principios sí reflejan cuestiones esenciales que siempre ocurrirán dentro del proceso pedagógico, como todo en la vida, sometida a leyes, de carácter psicopedagógicas en este caso. De manera que estos principios poseen las características de ser regulares, fundamentales, necesarios, generales, sistémicos, obligatorios e integradores y asumen determinadas peculiaridades en el contexto universitario.

Diferentes autores han abordado especialmente el problema de los principios del proceso pedagógico en general (Z. Álvarez y G. Torres, 1993, F. Addine y otros, 2002) y en particular para la educación superior (H. Diaz y otros, 1984) los cuales hemos tenido muy en cuenta, pero por las exigencias actuales al proceso de enseñanza-aprendizaje universitario es necesaria una propuesta alternativa que se acomode en sus recomendaciones metodológicas a este nivel.

Principios para la dirección del proceso pedagógico universitario

Principio de la personalidad

Constituye un principio aportado por la psicología de gran valor para el proceso pedagógico universitario. Parte de conferirle un enfoque personalológico a la educación, es decir, centrar el proceso educativo en la personalidad de los educandos y en su carácter activo, al considerar al alumno como sujeto de la actividad pedagógica, con todas sus características personales concretas, irrepetibles y en un nivel sintético-unitario.

La personalidad constituye una categoría integradora y sistemática de las características y cualidades personales del hombre. La esencia del principio radica en que todo proceso o elemento psíquico está necesariamente implicado en síntesis psicológicas más complejas, en las cuales se expresa de manera completa el potencial en la regulación de la conducta (F. González, 1985, 1989).

La personalidad constituye el nivel regulador más elevado del comportamiento (F. González e H. Valdés, 1994). Es necesario personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de evitar los procedimientos generales, tratando de diferenciar la acción del profesor sobre la base de las características del alumno, así como desarrollar la interacción comunicativa, sana y personalizada entre alumnos y profesores, enfatizando en el desarrollo de motivaciones hacia la autonomía, la autorrealización y la creatividad de aquellos (F. González y A. Mitjáns, 1989).

El proceso pedagógico universitario está dirigido a personas en la etapa juvenil, con sus características personales en pleno desarrollo, por tanto, hay que partir de ellas para educarlas, y a la vez, el resultado de este proceso es contribuir a su perfeccionamiento. O sea, que la personalidad es el punto de partida y el fin de la educación, por lo que es atinado aceptar este principio como fundamental en la educación del hombre.

Este principio posee un fuerte carácter metodológico (I. Dzhidarián) porque permite explicar y formar la personalidad a partir de la influencia del micromedio y macromedio sociales, decisivos en el ser individual y social del hombre.

Además, constituye la finalidad de la educación universitaria, lo cual está refrendado en las políticas educativas contemporáneas como la aspiración de formar la personalidad de los futuros profesionales en este nivel.

Recomendaciones prácticas para su aplicación en la universidad

- Conocer primero la personalidad de los alumnos antes de plantearse influir sobre ella. Partir siempre de un diagnóstico inicial y tener en cuenta su carácter procesal.

- Estimular la aparición y el desarrollo de diferentes cualidades de la personalidad en sus relaciones y condicionamiento mutuos.
- Desarrollar una orientación activa y transformadora en los educandos. Respetar su personalidad.
- Planificar el trabajo educativo en función de obtener como resultado mediato el incremento en la autorregulación de la personalidad del educando, al adquirir las cualidades la connotación de convicciones personales.
- Buscar, a través de la integración de cualidades personales, la conformación de síntesis reguladoras más complejas en la personalidad, tales como la autovaloración, los ideales, las intenciones profesionales, los valores que caracterizan a cada profesión, etc.

Principio de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo

También constituye un principio aportado por las ciencias psicológicas con reflejo en la labor educativa. El hombre no permanece impasible ante los hechos y fenómenos del mundo que le rodea, adopta una posición concreta ante ellos. Por la propia esencia humana todos los elementos que se integran en la personalidad tienen una naturaleza cognitiva y afectiva, es imposible delimitar un hecho o fenómeno psicológico puramente afectivo o puramente cognitivo en el funcionamiento normal del hombre (F.González y A.Mitjáns, 1989).

Los conocimientos, habilidades y hábitos que para los alumnos posean un sentido personal, provocan una efectiva regulación de la conducta y viceversa, aquellos motivos proclives al aprendizaje, facilitan la asimilación de los contenidos de las disciplinas y la adquisición de determinadas normas de conducta.

Este principio también permite dilucidar el hecho de que la obtención simple del conocimiento no implica automáticamente su manifestación conductual, sino solo cuando resulta relevante para la personalidad en su reflejo afectivo-volitivo. Por eso, las operaciones cognitivas en la universidad tienen que ser portadoras de un contenido emocional favorable para poder cumplir los objetivos formativos.

Recomendaciones prácticas para su aplicación en la universidad

- Crear en las actividades docentes y extradocentes un clima socio-psicológico favorable y participativo con los alumnos, proclive al aprendizaje y a la interacción personal.
- Ser capaz el profesor de diagnosticar de forma acertada el nivel motivacional de los alumnos para las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Constatar cómo los conocimientos trasmítidos a los alumnos se van personalizando progresivamente e influyen en la autorregulación de su conducta.
- Todas las actividades docentes deben despertar emociones y sentimientos positivos en los alumnos.
- Tener en cuenta necesidades, motivos e intereses de los educandos al planificarse diferentes actividades.
- Favorecer y estimular los éxitos individuales y colectivos de los estudiantes, por mínimos que sean.

Principio de la unidad de la actividad y la comunicación

También procede de la psicología y es aplicable a la educación. Debido a la estrecha relación que existe entre las categorías actividad y comunicación se establece como una regularidad del hombre la unidad entre ambos.

- Incentivar a los alumnos para que apliquen sus conocimientos en la solución de problemas relacionados con su futura profesión, en función de desarrollar sus motivaciones profesionales, independencia y creatividad

Son dos fenómenos psicológicos no identificables, pero muy vinculados en el desarrollo de la personalidad. La realización de actividades conjuntas condiciona, obligatoriamente, la necesidad de la comunicación entre las personas, en la medida que sea mayor y más eficiente esa comunicación, mejor se cumplen los objetivos de la actividad.

El desarrollo de la personalidad exige de una adecuada y armónica unidad entre las actividades que realiza y la comunicación que establece con los demás. Una de las condiciones para el éxito de la labor pedagógica radica en la calidad de las actividades que realizan los alumnos junto con el profesor y la fluida comunicación que establezcan ambos como también los alumnos entre sí.

Recomendaciones prácticas para su aplicación en la universidad

- Planificar y ejecutar actividades docentes y extradocentes que propicien la comunicación interpersonal entre los alumnos y con los profesores.
- Garantizar que los alumnos y profesores ocupen siempre la doble posición de emisores y receptores de la comunicación.
- Lograr una comunicación ininterrumpida con los estudiantes dentro y fuera del aula en temas de conversación disímiles y con repercusión educativa. No evadir ningún tema de conversación por complejo que resulte y estar siempre abierto al diálogo con los alumnos.
- Explotar de forma integrada las funciones informativa, reguladora y afectiva de la comunicación.
- Diagnosticar las posibles barreras de la comunicación que pueden estar limitando el proceso pedagógico universitario y superarlas.
- Propiciar la polémica y el debate, a partir de la confrontación de diferentes puntos de vista en la búsqueda de soluciones a los problemas vinculados con su futura profesión.
- Utilizar métodos pedagógicos que estimulen la interacción grupal, su dinámica y el cambio de roles entre los educandos.
- Detectar las imágenes que tienen los alumnos de sus profesores y de sí mismos y actuar en consecuencia.
- No utilizar frases o palabras que lesionen la personalidad de los alumnos. No prejuiciarse con ninguno y no perder nunca el control emocional con ellos.

- Mantener la sinceridad y la cortesía con los educandos.
- Alternar a los estudiantes en la planificación, organización, ejecución y dirección de las actividades.
- Analizar con los alumnos las actividades desarrolladas, destacando los éxitos y dificultades individuales y colectivos.
- Planificar las actividades especificando las responsabilidades individuales y colectivas.
- Orientar con un lenguaje claro y preciso la actividad concreta por ejecutar. Precisar qué tipo de acciones posee cada actividad. Aclarar con qué medios los alumnos cuentan para desarrollarla.

Principio de la unidad de las influencias educativas

En el proceso pedagógico universitario también interviene la familia y la comunidad donde desarrolla su vida el educando, por lo que debe existir una relación complementaria entre todos estos factores de la educación para que las influencias se correspondan con las funciones de cada uno. En este sentido la unidad es sinónimo de integración, de unión, conformidad y unanimidad.

Con frecuencia se hace alusión solo a la unidad de exigencias, lo cual es cierto, pero insuficiente. Es necesario que se reclame por igual, pero que se tenga plena conciencia de la función de cada elemento del proceso y cómo se corresponde su actuación con las otras funciones.

Dentro de la universidad esta situación se hace crítica cuando no existe la suficiente claridad en el papel que le corresponde a cada uno como profesor, como directivo o como personal de apoyo a la docencia, lo cual provoca diferentes niveles de exigencias y, por consiguiente, la violación del principio. Si no existe la suficiente claridad en la responsabilidad y el compromiso de cada cual en el proceso pedagógico universitario, se compromete seriamente su efectividad.

Recomendaciones prácticas para su aplicación en la universidad

- Implicar a todos los que tienen que ver con la educación del alumno desde el inicio y con tareas específicas de valor educativo.
- Dirigir la búsqueda de dicha unidad a través del esclarecimiento del rol de cada cual y de la persuasión.
- Cohesionar al colectivo pedagógico en su labor. Los profesores deberán ser los de mayor conciencia y exigencia sobre el alumno, la familia y la comunidad.
- Reorganizar las acciones educativas para compensar el funcionamiento deficiente de algunas de las influencias. Integrar las exigencias educativas de cada uno de los elementos que participan en el proceso.

Principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y desarrollador

Aunque existe un gran consenso entre los pedagogos en aceptarlo como principio educativo, constituye uno de los más violados conscientemente por la dicotomía constatada entre lo instructivo y lo educativo en la universidad.

A veces se ha producido una confusión al identificarlos o reducir lo educativo a la enseñanza, o sea, limitar el proceso pedagógico universitario a la transmisión de los conocimientos, a la asimilación y a la reproducción de estos (F.González y A.Mitjans, 1989). La unicidad del proceso educativo es una realidad inobjetable (A. Bernal, 1992).

Es evidente que lo instructivo es un componente esencial dentro de la formación de la personalidad, pero no es el único porque junto con los conocimientos deben ir ocurriendo cambios estables dentro de la persona con la aparición de nuevas cualidades cada vez más complejas. Está demostrado que el conocimiento de algo no implica obligatoriamente una influencia efectiva en la conducta si no llega a adquirir un valor subjetivo para el educando, un ejemplo fehaciente de ello son las normas de educación formal y las morales, las cuales son conocidas por casi todos los estudiantes, pero no siempre son respetadas.

Lo instructivo debe repercutir en la personalidad, de acuerdo con los objetivos de la educación, pero si se es consciente de esa unidad y se es consecuente con ella, en todo el proceder del profesor y de la universidad debe existir unidad entre ambos, de lo contrario quedan los conocimientos y las habilidades como algo externo al complejo mundo motivacional de los estudiantes, lo que no estimula el desarrollo de la personalidad ni la formación de convicciones que regulen su conducta.

Recomendaciones prácticas para su aplicación en la universidad

- Trascender en la impartición y evaluación de los contenidos de las disciplinas aquellas cuestiones meramente reproductivas que solo ejercitan la memoria mecánica.
- Iniciar la labor pedagógica con un diagnóstico integral del estudiante y del grupo, para así poder conocer el estado inicial del proceso educativo y trazar estrategias educativas.
- Buscar la mayor integración posible de los contenidos impartidos y hacer explícito su valor práctico para la vida profesional de los alumnos.
- Explotar las experiencias y vivencias individuales de los alumnos para la clase.
- El profesor debe demostrar en su actuación que los contenidos que imparte son personalmente significativos para él y ser fiel ejemplo de todo lo que trata de educar en sus alumnos.
- Iniciar cualquier estrategia educativa desde las disciplinas hacia las actividades extradocentes.
- Incrementar paulatinamente la actividad y el trabajo independiente de los estudiantes de forma diferenciada, de acuerdo con los niveles de desarrollo de cada uno.
- Propiciar la aplicación de técnicas evaluativas que propicien la coevaluación y la autoevaluación por parte de los estudiantes en la dinámica del proceso pedagógico universitario.

Principio de la unidad del carácter científico e ideológico

En cualquier sociedad contemporánea las reformas, cambios e innovaciones para perfeccionar los sistemas educativos vigentes parten de la elevación constante del carácter científico de los contenidos, a partir del desarrollo vertiginoso de la ciencia y la técnica en la actualidad, y al mismo tiempo, de la conformación de un modelo de profesional universitario, sobre la base de determinados ideales que se correspondan con el tipo de régimen socio-económico y la ideología subyacente.

Todo cambio en las políticas educativas y en los planes de estudio y programas tienen el propósito de mejorarlo, de hacerlos corresponder con los nuevos tiempos y las exigencias de la época, y a la vez, fomentar determinadas cualidades personales relevantes para vivir y actuar en el complejo mundo de hoy. Y estas son cuestiones que se plantean y se discuten explícita y conscientemente por parte de los responsabilizados con proponer y realizar dichas reformas, de ningún modo constituyen resultados inesperados ni consideraciones implícitas o no intencionales.

Siempre la educación ha tenido un carácter clasista por obedecer a los criterios e ideología del tipo de sociedad y de la clase social predominante, por lo que las concepciones científicas y las ideológicas han estado en estrecha relación.

Educar la personalidad no es solo trasmisitirle los adelantos de la ciencia y la técnica, sino desarrollar una concepción del mundo sobre la sociedad, sobre la naturaleza, sobre los demás hombres y sobre sí mismo que se convierta en convicciones personales, en una palabra: fomentar una ideología.

Recomendaciones prácticas para su aplicación en la universidad

- Trasmitir los contenidos del proceso pedagógico universitario de forma comprometida, clasista, haciéndole a los estudiantes explícitos la connotación ideológica, política y social de ellos en el mundo actual, sin olvidar que no puede ser forzado, vulgarizado o esquematizado, de acuerdo con el nivel del desarrollo de los estudiantes.
- La politización excesiva es tan dañina como la falta de ella.
- De acuerdo con el nivel de enseñanza universitaria llevar a las aulas los métodos de las ciencias para que, con una adecuación pedagógica, sean asimilados y utilizados por los estudiantes.
- Estimular el debate y la polémica con los estudiantes sobre problemas contemporáneos que afectan a la sociedad y al mundo de hoy, así como su repercusión futura.
- Trasmitirle a los estudiantes el valor de algunas cualidades de la personalidad que determinan la posición ética del hombre, tales como la honestidad, el altruismo, la confianza en el mejoramiento humano, el humanismo, la responsabilidad, las cuales constituyen la base para una futura definición política e ideológica.

- Fomentar en los alumnos sentimientos proclives a la nacionalidad, que estimulen el patriotismo, basarse en la historia y en las mejores ideas de los pensadores y patriotas nacionales. Asimismo, desarrollar sentimientos hacia las demás personas y hacia la humanidad en general, que ningún hecho humano les sea ajeno.
- Incorporar a las disciplinas y actividades extradocentes los datos y hechos más actualizados de las ciencias afines y la repercusión social de estos hechos.

Principio del carácter colectivo e individual

En el proceso educativo se produce cierta contradicción entre su influencia individual y su ejecución en forma grupal. Por una parte se brinda docencia y se ejecutan actividades en grupos estudiantiles (hacerlo individualmente sería prácticamente imposible), y por otro lado se aspira a que la incidencia sea particular en cada uno.

Pero el grupo universitario constituye algo más que un agregado de estudiantes, es una entidad viva con la cual el profesor interactúa y que le sirve de base para llegar a cada uno de sus miembros. Siempre la educación exigirá una atención grupal (el individuo como miembro de distintas agrupaciones al mismo tiempo) y una atención individual (como personalidad), pues lo colectivo y lo individual se complementan.

Recomendaciones prácticas para su aplicación en la universidad

- Realizar un diagnóstico de los grupos donde desarrollan su vida los educandos, junto con su caracterización personal.
- Implicar al grupo en cualquier estrategia educativa dirigida a resolver problemas individuales.
- Reconocer y utilizar al grupo como elemento importante en el proceso pedagógico.
- Estimular y promover la interacción de los miembros del grupo entre sí y con el profesor en las actividades educativas.
- Plantearse estrategias educativas grupales e individuales de forma integrada.
- Incidir en la progresiva aceptación empática y racional entre los miembros del grupo. Detectar de inmediato los aislados y rechazados en los grupos para integrarlos lo más rápido posible.
- Utilizar los líderes espontáneos en función del cumplimiento de las actividades educativas de carácter grupal.
- Concientizar a todos los miembros del grupo del valor social en su preparación profesional las posibilidades reales de actuar unidos en la consecución de diferentes metas de carácter formativo.

Principio de la vinculación de la educación con la vida y del estudio con la profesión

Los contenidos del proceso pedagógico universitario no pueden estar constreñidos a los marcos de las propias disciplinas, programas y planes de estudio porque se convierten en aspectos abstractos, muy teóricos y desarticulados con la vida.

Los contenidos objeto de conocimiento no constituyen un fin en sí mismos sino un medio para lograr la inserción creciente del educando en la sociedad como ente activo y transformador, por lo que la vinculación con la vida cotidiana de los jóvenes y con su vida profesional deberá ser línea de acción, objetivo y estrategia de trabajo en la universidad.

Sin resentir su carácter científico, los conocimientos deben relacionarse de forma constante y sistemática con los hechos y fenómenos de la naturaleza y de la sociedad, con las cuales los estudiantes se enfrentan cotidianamente.

La preparación para la vida profesional constituye otro elemento que complementa el vínculo teoría práctica del proceso educativo, o sea, la preparación para la futura profesión.

La ausencia de este principio ha provocado que los conocimientos sean asimilados de forma externa, formal, que no les permita explicarse y entender mejor el mundo que les rodea, ni los prepara para ser laboriosos e independientes. De esta forma no se fomentan cualidades de la personalidad que facilitan una adaptación y transformación del entorno social como adultos desde una postura profesional y desarrollar, por ejemplo, sólidas intenciones profesionales (M. Gómez, 1993). La universidad no solo propiciará que los conocimientos y habilidades permitan que los alumnos se expliquen el mundo, sino también las vías para su transformación.

Recomendaciones prácticas para su aplicación en la universidad

- Buscar el vínculo con la vida y con lo profesional en actividades docentes y extradocentes.
- Precisar en el trabajo metodológico las mejores vías para lograrlo de forma que no sea una labor espontánea, sino planificada.
- Explotar las posibilidades de la universidad, de la comunidad donde se encuentra enclavada la misma y de la familia (las profesiones de los padres).
- Partir de ejemplos prácticos, de la experiencia individual de los alumnos y de los problemas que enfrentarán en su esfera de actuación profesional.
- Brindarle la oportunidad a los estudiantes de aplicar constantemente los conocimientos a la vida práctica, aprovechando lo que ella ofrece como punto de partida y fin del conocimiento.
- Utilizar las posibilidades educativas que brindan las actividades productivas y socialmente útiles en la formación de los educandos.
- Realizar actividades de reafirmación profesional dentro del propio proceso pedagógico universitario, buscando la aparición de motivos e intenciones profesionales en la personalidad de los alumnos.

La organización jerárquica de los principios

Es evidente la estrecha relación interna que existe entre todos estos principios, pues el cumplimiento de uno favorece y coadyuva la aplicación de otros, por el contrario, la violación de alguno condiciona e influye en el incumplimiento de otro. En la realidad educativa todos giran alrededor de la personalidad del alumno y se concentran integralmente en él, de ahí su interdependencia y unidad.

Aunque no son identificables por su contenido en el análisis de su esencia, en el proceso pedagógico hay que concebirlos estrechamente enlazados, como un sistema, por lo que se infiere la necesidad de valorar cómo se cumplen las condiciones del enfoque sistémico, donde la parte (cada principio) juega un papel importante dentro del todo (la personalidad) y a la vez interactúan entre sí.

También es un problema importante determinar cuál es el que juega el papel rector, determinante, que subordina a los demás y la jerarquía que se establece entre ellos. Según nuestro criterio, el papel rector lo juega el principio de la personalidad por las razones siguientes:

- Es el que posee mayor nivel de generalidad al ser una regularidad psicológica del hombre de amplio destaque. La personalidad es a la vez un principio y una categoría psicológica (F. González, 1989).
- Si profundizamos lo suficiente en los demás, encontramos varias relaciones lógicas con él, al estar todos en función de la educación de la personalidad del futuro profesional.
- El resto de los principios constituyen una manifestación del principio de la personalidad en diferentes aspectos del proceso pedagógico universitario y a partir de enfoques más concretos.

Todas estas consideraciones parten de considerar como elemento esencial del proceso pedagógico universitario al sujeto de la educación, es decir, que estos principios para el desarrollo de la personalidad están en función de ella como el componente más importante e integrador. Otra consideración sería enfocar este fenómeno desde otra óptica y otra estructuración de los principios, como por ejemplo, centrar el análisis en el proceso pedagógico en sí y no en la persona.

A nuestro juicio, es la persona lo decisivo en la educación, por lo que deberá ser punto de partida y de llegada en cualquier consideración, de lo contrario sería una vulneración de las posiciones esenciales del humanismo en el aprendizaje y en la educación (W. Darós, 1991).

Después del principio de la personalidad le siguen en orden los otros dos que constituyen regularidades subjetivas del hombre a un mismo nivel jerárquico porque abordan categorías psicológicas generales: lo cognitivo, lo afectivo, la actividad y la comunicación. Muy cerca de ellos está el principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y desarrollador, por constituir una manifestación en lo pedagógico de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

A un mismo nivel que el anterior está el de la unidad de las influencias educativas. Aparecen emparejados los que le continúan por ser más concretos que los anteriores y la salida futura del proceso pedagógico universitario al vincular con la vida y con la profesión. Finalmente, aparece el de la unidad del carácter científico e ideológico de la educación que posee una connotación sociológica, por eso aparece en último lugar, pero subyace e influye en los demás, pues esta propuesta jerárquica se construye sobre la base de una concepción científica e ideológica de dichos principios.

En el **Esquema 1** exponemos cómo concebimos, esquemáticamente, la jerarquía entre ellos, de lo general a lo particular, de lo psicológico a lo pedagógico

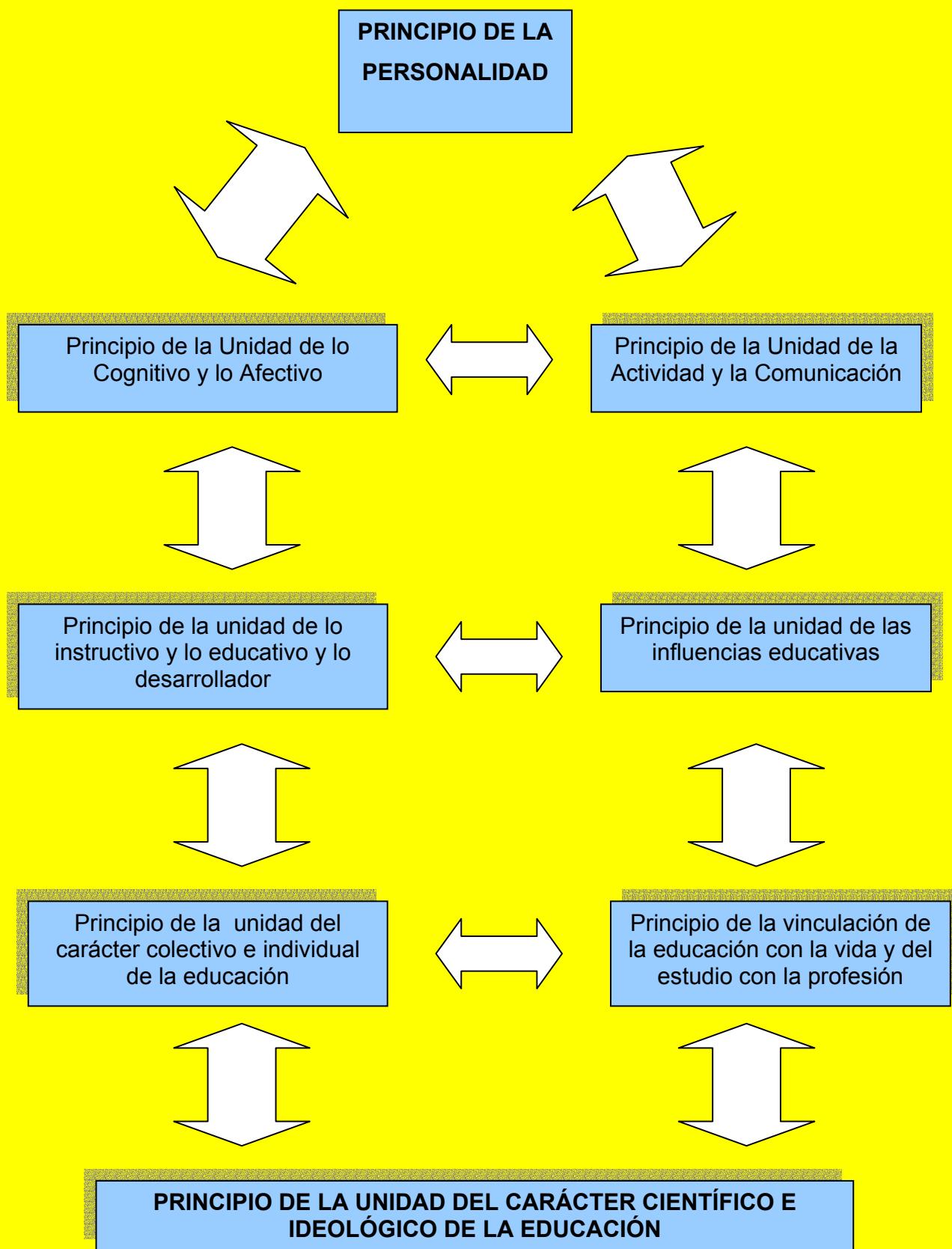
Conclusiones

Aunque no exista unanimidad en cuanto a la concepción y utilización de los principios del proceso pedagógico, resulta insoslayable su conocimiento y aplicación para poder garantizar una dirección científica acertada en la formación de profesionales de excelencia. Los principios del proceso pedagógico universitario son necesarios y pertinentes para garantizar la eficacia en dicha formación.

A pesar de que desde el punto de vista pedagógico cada principio pueda ser delimitado en lo teórico y lo metodológico, ellos conforman un sistema donde se presuponen y actúan de forma integrada.

La definitiva aceptación, aplicación y validación de dichos principios requiere de su introducción consecuente y creadora en la práctica pedagógica universitaria y su posterior enriquecimiento, perfeccionamiento o modificación parcial o total. De la seriedad y el rigor con que sean considerados y utilizados por los profesores y directivos, dependerá su existencia y su utilidad teórica y metodológica.

Esquema 1: JERARQUÍA DE LOS PRINCIPIOS DEL PROCESO PEDAGÓGICO



COMUNICARSE Y APRENDER EN EL AULA UNIVERSITARIA

Las interesantes y complejas cuestiones vinculadas con la comunicación en la universidad han ido ganando un espacio preponderante dentro de las investigaciones, las publicaciones especializadas y de los eventos científicos relacionados con el quehacer educativo. Los enfoques de los autores son heterogéneos, pero todos concuerdan en su valor para la actividad pedagógica en general y para el proceso de aprendizaje en particular.

Tanta preponderancia se debe al papel esencial que juegan ambos fenómenos y a los problemas contemporáneos que existen en todas las carreras en cuanto a las deficiencias en la solidez de los conocimientos por parte de los estudiantes y al no vencimiento de los objetivos de las asignaturas, disciplinas y años como requisitos fundamentales para asimilar otros contenidos curriculares.

Sin embargo, las estrechas relaciones entre la comunicación pedagógica y el aprendizaje escolar no han tenido el nivel de explicitación y profundización que merecen, debido a lo cual no es frecuente encontrar trabajos donde se aborden esos vínculos de manera evidente. Precisamente, el objetivo de este trabajo es valorar las relaciones entre la comunicación y el aprendizaje en el aula universitaria y sus implicaciones psicodidácticas y en el cual se exponen criterios que constituyen resultados de investigaciones de los autores.

Desde el punto de vista histórico corresponde con toda justicia a la corriente humanista el rescate del valor que merece la categoría comunicación para el aprendizaje, como reacción al predominio de la corriente neoconductista en educación. En las obras de C. Rogers (1954, 1969, 1985), uno de los líderes de este movimiento, es posible encontrar los elementos que justifican estos criterios, así como en los criterios de P. Freire en Latinoamérica (1985a y b) en cuanto al carácter dialógico de la educación.

Existen algunos autores que han llegado a valorar explícitamente las relaciones entre comunicación y aprendizaje en la escuela (J. Castillejo y otros, 1988), los cuales afirman que la comunicación educativa está obligada a estructurarse de acuerdo con las legalidades del aprendizaje, lo cual es incuestionable, pero no explican claramente cuál es su concepción específica sobre el aprendizaje al aceptar indistintamente principios de corte neoconductistas, cognitivistas y humanistas, lo cual le confiere a sus consideraciones cierto carácter ecléctico.

Estos autores aportan las condiciones básicas de la comunicación educativa, con las que es imposible no estar de acuerdo: motivadora, persuasiva, estructurante, adaptativa, generalizadora, consistente y facilitadora de inteligibilidad.

Otros (M. Rojas y N. Campos, 1994 y M. D. Córdova, 1996) constatan que un estilo de interacción predominante en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido de control y de guía directiva, lo cual conduce a la obediencia, a la pasividad y a la dependencia, así como a la rigidez de la clase; hiperbolizan la enseñanza, enfatizan solo en los componentes objetivo-contenido-método, se presentan tareas homogéneas y algorítmicas a todos los alumnos por igual y la tendencia a que los alumnos solo reproduzcan. También abundan en que no se favorece el trabajo colectivo al sobrevalorar la tarea individual, el clima de la clase se centra en vaciar contenido y no se incorpora el juego ni la orientación como estrategia de aprendizaje.

Como contrapartida proponen acertadamente una interacción en el ambiente escolar que tienda hacia la formación de un individuo con su grupo que sea reflexivo, creativo, seguro y comprometido consigo mismo y con su entorno.

Los criterios valorados anteriormente constituyen aristas importantes acerca de las relaciones entre comunicación pedagógica y aprendizaje escolar, pero fragmentadas porque requieren de un análisis más sistemático de sus vínculos y confluencias. Para lograr un enfoque más riguroso y diáfano de este problema es necesario puntualizar en los siguientes aspectos:

¿Qué es la comunicación pedagógica o educativa?

La multiplicidad de enfoques sobre la comunicación condiciona una diversidad en su conceptualización dentro del contexto universitario, por lo que es imprescindible partir de una definición precisa: es una variante peculiar de la comunicación interpersonal, que establece el profesor con los alumnos, padres y otras personas, así como los alumnos entre sí, la cual posee grandes potencialidades formativas y desarrolladoras en la personalidad de educandos y educadores que resulta imprescindible para que pueda tener continuidad el proceso pedagógico.

Adquiere carácter pedagógico cuando:

- Estimula el desarrollo de la personalidad de los alumnos en sus esferas cognitiva, afectiva, conductual y en psicológicos complejos, tales como la autoconciencia, la autovaloración y los niveles de autorregulación.
- El efecto educativo implica tanto al alumno como al profesor.
- Incita la aparición de contradicciones internas en la personalidad y en las relaciones interpersonales, así como su solución posterior.
- Produce cambios internos y conductuales a corto, mediano y largo plazos, por ser un proceso.
- Exige del profesor la utilización de un estilo flexible de comunicación con los alumnos que se aadecue a los contextos universitarios en que se desarrolla el proceso pedagógico y a los estilos individuales de los alumnos.
- Adquiere un carácter planificado por parte del profesor aunque, en ocasiones, las propias situaciones comunicativas espontáneas estimulan su esencia pedagógica.

- Implica a la personalidad de los sujetos en su integridad y en la unidad de lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual.
- Crea condiciones proclives hacia la comunicación cotidiana, espontánea, franca y abierta.
- No es privativa de ninguna etapa de la ontogenia, pero es en la edad escolar donde adquiere mayores potencialidades por ser un período sensible del desarrollo humano

¿Qué es el aprendizaje escolar?

Hay tantas definiciones de aprendizaje como enfoques y autores abordan el estudio de este fenómeno. A partir de un análisis histórico y lógico sobre las diferentes concepciones teóricas y metodológicas existentes y sus aportes, se proponen los siguientes elementos que permiten caracterizarlo como:

- ➔ Un proceso, porque atraviesa por diferentes etapas o fases en el decursar del tiempo. No ocurre inmediatamente, sino mediante una serie o gradación secuencial de los contenidos de la enseñanza y presupone un desarrollo cuantitativo-cualitativo en una dinámica peculiar.
- ➔ Ocurre en el plano interno de la persona, de ahí su carácter subjetivo, pero con una exteriorización conductual oportuna y sistemática, acorde con el carácter intencional del sujeto, y no sin contradicciones y en un contexto social determinado.
- ➔ Se estructura y se construye (elabora) dentro del sujeto cognoscente con la participación activa de él en la organización y procesamiento de la información recibida.
- ➔ Dirigido por el profesor como parte del proceso pedagógico.
- ➔ Posee carácter activo porque implica la participación consciente y voluntaria del escolar, así como de su actividad individual.
- ➔ Incluye a la personalidad en su integridad (holístico), en la unidad de lo cognitivo, afectivo y conductual.
- ➔ Es un mecanismo esencial para el desarrollo psíquico del hombre.
- ➔ Se produce en la comunicación del profesor con el alumno, del profesor con el grupo y entre los alumnos, así como del alumno consigo mismo, por lo que es un proceso interactivo.
- ➔ No existen mecanismos universales ni óptimos de aprendizaje, pues están determinados por el contexto en que transcurre, por el contenido que se aprende y por los estilos de aprendizaje de cada alumno, debido a ello el maestro debe utilizar diferentes estilos de enseñar.
- ➔ Exige de la metacognición, o sea, que el discente conozca, reflexione, valore y regule su propio aprendizaje, así como sus peculiaridades (A. Labarrere, 1996).
- ➔ Influido por los conocimientos y experiencias anteriores del alumno y por su estilo de aprender, o sea por su aprendizaje intuitivo (H. Gardner, 1993).

¿Qué relaciones existen entre ambas conceptualizaciones?

Del análisis y la comparación entre comunicación y aprendizaje se pueden plantear los siguientes puntos de contacto:

- Su carácter instructivo, educativo y desarrollador, no solo proporcionan conocimientos sino influyen en la formación de la personalidad.
- Comprometen el desarrollo de la personalidad en total (concepción holística).
- Presuponen la interacción como requisito esencial para que ocurran, tanto de carácter interpsíquico como intrapsíquico.
- Poseen carácter dirigido por el maestro como responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje, con atribuciones más profundas que la de mero "facilitador" del aprendizaje.
- Los dos constituyen procesos socio-psicológicos.
- Fuerte raigambre subjetiva (interna) en estrecha unidad con lo objetivo (externo).
- Carácter activo al incorporar consciente y voluntariamente a los participantes.
- Exigen el incremento de la autoconciencia, de la autocognición y de la autorregulación de la personalidad.
- Son procesos que provocan contradicciones internas en la personalidad.
- Ambos adquieren su razón de ser dentro del contexto educativo.
- Obligan a la utilización de diferentes estilos de enseñar y aprender dentro de la comunicación profesor-alumno.
- Condicionados por la experiencia anterior del sujeto, sobre todo la intuitiva.
- Son esenciales para el desarrollo psíquico del hombre en la ontogenia.

Constituye de hecho un error pretender identificar comunicación y aprendizaje porque la propia esencia de cada uno permite diferenciarlos nítidamente, aunque en estrecha unidad, pues se puede aseverar sin temor a equivocarse que se condicionan mutuamente: no puede haber aprendizaje escolar sin una comunicación pedagógica, y viceversa, no puede haber comunicación pedagógica sin lograr aprendizaje.

El aprendizaje presupone un determinado nivel de comunicación para que sea efectivo, y a su vez, la comunicación facilita el aprendizaje. La deficiencia o la ausencia de cualquiera de los dos, impide directamente el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues este es comunicacional por excelencia y la comunicación educativa tiene que ser instructiva y educativa por su propia esencia.

Pero el aprendizaje individual deberá ser siempre el proceso básico, el fundamental, la principal aspiración dentro del proceso pedagógico y la comunicación tributa a él, está en función del aprendizaje. No es casual que cuando se busca definir el concepto de aprendizaje dentro de sus rasgos esenciales están su carácter interactivo y comunicativo.

¿Qué consecuencias psicodidácticas se derivan de estas confluencias?

Ante todo es necesario precisar el término psicodidáctico, el cual no es frecuente encontrarlo en la literatura especializada. Lo psicodidáctico trata de integrar los enfoques didáctico y personológico, los cuales se han desarrollado, influido y coexistido paralelamente en Cuba en diferentes concepciones sobre el proceso pedagógico. Hay autores que lo utilizan en su obra (M. Fernández, 1994), por lo que posee cierta aceptación en los medios académicos.

El enfoque didáctico constituye la consideración pedagógica de las formas y vías de enseñar y de aprender de profesores y alumnos como proceso con sus leyes, rasgos, contradicciones y eslabones, que se concretan esencialmente en los componentes y su dinámica en la clase, sin una alusión directa y explícita a la personalidad del alumno como elemento esencial.

El enfoque personológico es la inserción de una comprensión de la personalidad dentro del proceso pedagógico, como concepto genérico que incluye al de enseñar y aprender.

El enfoque didáctico deviene de los cauces tradicionales de la Didáctica como rama particular de las Ciencias Pedagógicas y el enfoque personológico constituye un resultado de las influencias humanistas y de la interacción e integración del conocimiento psicopedagógico, así como de la búsqueda de una mayor fundamentación psicológica de la Pedagogía que permita personalizarlo. O sea, conferirle un enfoque personológico al proceso pedagógico, cuya esencia radica en:

- ➔ Concebir a la personalidad del estudiante como una categoría y un principio a la vez, como punto de partida y de llegada en el proceso pedagógico.
- ➔ Comprender a la personalidad como la configuración psicológica de la autorregulación de la conducta del sujeto.
- ➔ Carácter activo y consciente del sujeto.
- ➔ En la unidad de lo cognitivo, lo afectivo-motivacional y lo conductual.

En fin, lo psicodidáctico intenta sintetizar lo mejor de los aportes de la Psicología y la Didáctica, como vía para evitar la proliferación de modelos, conceptos, algoritmos y procedimientos generales que en ocasiones han llevado a despersonalizar el proceso pedagógico al no destacar al alumno como el centro y concebir a dicho proceso como algo automático, lineal y homogéneo que se cumple inexorablemente en todos los alumnos.

A partir de los supuestos de partida anteriores es posible proponer algunas recomendaciones psicodidácticas concretas que ayudan al trabajo del profesor en su aula universitaria sin ninguna intención normativa:

- ➔ La caracterización de la personalidad de cada alumno y del grupo constituye una necesidad porque no se puede enseñar y educar a seres desconocidos. Pero no se trata de llegar a un diagnóstico clínico con la utilización de pruebas y técnicas complejas (quizás alguno de ellos sí lo necesite por sus dificultades), la propia comunicación cotidiana con los alumnos y la observación sistemática del desempeño y la conducta de sus alumnos dentro y fuera del aula facilitan dicha caracterización.
- ➔ Es muy importante detectar, dentro de esta caracterización, el estilo de aprendizaje de cada uno, el cual se ha ido conformando en la vida escolar anterior y es una de las causas de sus éxitos y fracasos en el aula. De forma concreta se manifiesta en la manera de estudiar y por lo general los estudiantes no tienen plena conciencia de ello. Es responsabilidad del profesor hacerle consciente a cada uno de sus alumnos la pertinencia o no de su estilo de aprendizaje y orientarles cómo perfeccionarlo a través de la modificación de los métodos de estudio. Es frecuente observar alumnos con muchas posibilidades intelectuales pero no saben estudiar.
- ➔ Por la propia unidad de lo cognitivo y lo afectivo la motivación para la clase constituye un elemento básico, inicial y constante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Existen diferentes recursos para interesar a los estudiantes en el contenido de la clase, como por ejemplo, la conversación inicial antes de iniciarla, pero ninguno de ellos por sí mismos logran motivar, es el profesor el que deben hacerlo a través del propio acto de aprender y mediante una comunicación muy fluida con ellos.

Está de mostrado que si no hay motivación no hay aprendizaje, detrás de la falta de solidez de los conocimientos está el desinterés de los alumnos, pues apelan a la memoria mecánica, de corta duración, y por tanto, con el tiempo se les va olvidando, de manera que al aplicar un prueba de conocimientos sobre contenidos ya impartidos y evaluados con buenos resultados, se obtienen deficientes resultados.

Motivar para el aprendizaje es una tarea difícil porque obliga al profesor a explotar no solo las potencialidades del contenido, sino tener en cuenta las características de los estudiantes, del grupo y del contexto en que se desarrolla la clase. Así como garantizar que se mantenga durante toda la clase. Exige del profesor poner en juego todas sus habilidades comunicativas, su experiencia profesional y creatividad.

No existen recomendaciones típicas e infalibles para motivar la clase porque es parte del acto creador que es el proceso pedagógico, pero de forma general si es posible plantear la importancia de buscar siempre el vínculo con la experiencia previa de los estudiantes, con sus intereses y con sus características personales y grupales, lo cual obliga al profesor a impartir su clase de modo peculiar y diferenciado en cada uno de sus grupos docentes, conocida como atención a las diferencias individuales y grupales (diversidad).

→ La búsqueda constante e ininterrumpida del diálogo del profesor con los educandos será una premisa sine qua non en la consecución de un verdadero aprendizaje escolar, sobre la base del desarrollo de un estilo flexible en los docentes como calidad profesional para su labor pedagógica (E. Ortiz, 1997). El diálogo no se puede identificar con hacer preguntas de rememoración y que los alumnos respondan (reproduczan) los conocimientos leídos previamente y de manera textual.

El desarrollo de un diálogo sui géneris a nivel individual (profesor-alumno y alumno-alumno) y grupal (profesor-grupo, profesor-equipos), exige del uso de interrogantes y su consiguiente conversión en preguntas que no se limiten a exigir respuestas reproductivas o evidentes, o de sí o no, sino que exijan pensar, reflexionar, a partir de la explotación de las contradicciones que ofrece el contenido de enseñanza y provoquen la elaboración de la información por parte del estudiante, la verbalización de sus ideas, así como la emisión de puntos de vista con su fundamentación correspondiente.

El carácter dialógico del proceso pedagógico no puede radicar en la espontaneidad, sino en su carácter planificado y dirigido por el profesor, aunque en la ejecución de la clase puedan aparecer situaciones inesperadas o imprevistas por la propia esencia creativa del acto pedagógico. La esencia del diálogo debe radicar en su valor heurístico, o sea, que permita la construcción (elaboración) de nuevos conocimientos por parte del alumnado, a partir del intercambio de ideas con el profesor o con sus coetáneos.

→ Las actividades docentes, extradocentes y extraescolares hay que estructurarlas de manera que estimulen la interacción comunicativa no solo del profesor con los alumnos, sino de los alumnos entre sí. Es útil y ventajoso apoyarse en la creación de equipos relativamente pequeños dentro del grupo que viabilicen dicha interacción como lo plantea J. Parra (1998), al destacar la utilidad de explotar la comunicación interalumnos y el aprendizaje grupal como vía para propiciar el aprendizaje individual. Así como compatibilizar la asignación de tareas individuales y grupales para la clase.

Están muy difundidos los términos aprendizaje grupal, aprendizaje interactivo y aprendizaje cooperativo cuando se aborda estos problemas dentro de los grupos escolares. En realidad el aprendizaje grupal, interactivo o cooperativo no es un tipo de aprendizaje, sino un método, una vía, una estrategia y no un fin en sí mismo, y a su vez la comunicación interalumnos es una condición, una vía también para el aprendizaje individual. Además, entre aprendizaje grupal, aprendizaje interactivo o cooperativo no existe ninguna diferencia, pues el primero no existe sin interacción, dentro del grupo y en cooperación.

Por su propia esencia el aprendizaje escolar es subjetivo e individual porque ocurre en cada persona, pero dentro de un contexto grupal, por supuesto. No puede existir un tipo de aprendizaje que ocurra fuera del que aprende. Desde el punto de vista científico es más riguroso referirse a aprendizaje en grupos que plantear un aprendizaje grupal, para evitar confusiones.

La propia distribución de los alumnos dentro del aula puede ayudar u obstaculizar esta interacción, pues la organización de mesas, sillas y pupitres en forma de semicírculo o de "u" permiten un intercambio entre ellos y con el profesor, que en la forma tradicional de unos estudiantes detrás de otros porque se facilita un mejor contacto visual entre los participantes y una comunicación frontal sin obstáculos.

→ Es muy conocido el uso del trabajo independiente para que los estudiantes adquieran conocimientos y desarrollen habilidades, pero no siempre se explota adecuadamente por la tendencia a asignar tareas docentes poco motivantes, memorísticas y que no estimulan el desarrollo intelectual de los educandos y, por tanto, su aprendizaje.

El trabajo independiente debe incluir desde su orientación la metodología de su realización, o sea, cómo ejecutarlo, de acuerdo con el nivel de independencia de los estudiantes, combinar tareas individuales y grupales, así como de carácter lógico, como por ejemplo, analizar, comparar, exemplificar, valorar e interpretar, vincular tareas relacionados con problemas docentes, investigativos, laborales, sociales, familiares y del entorno social en que viven los alumnos.

También hay que lograr que para cumplir con el trabajo independiente los estudiantes deben utilizar no solo el libro de texto, sino también visitas a bibliotecas, centros de la producción y los servicios, museos, galerías de exposiciones, excursiones, ver videos, utilizar la computadora, entre otros, como medio para vincular la clase con la vida.

Lo realizado por los alumnos deberá ser puntualmente controlado por el profesor y estimular que defiendan sus criterios a escala grupal e individual, así como propiciar que sea fuente de discusiones entre los equipos o entre sus miembros en particular, como vía de socialización de los resultados.

En centros de educación superior el trabajo independiente exigirá de los estudiantes la utilización de métodos investigativos propios de su futura actividad profesional, con la correspondiente adecuación al año de la carrera en que se encuentren. M. Mariño (1999) define la tarea docente para este nivel de enseñanza con carácter pedagógico profesional como aquel componente integrador del proceso pedagógico con diferentes niveles de complejidad en que el estudiante identifica y busca la posible solución a problemas de su esfera de actuación profesional, las cuales pueden ser modeladas a través de situaciones pedagógicas desde el componente académico. Además, propone como requisitos para elaborar dichas tareas, las siguientes:

- Que se deriven y respondan a los problemas profesionales que el estudiante debe detectar y resolver en la práctica social.
- Que tengan un enfoque problematizador e integrador con respecto al contenido, vinculando la teoría con la práctica, como condición para el desarrollo de un proceso pedagógico de excelencia.

- Que enfrenten a los estudiantes en la búsqueda de alternativas, despierten intereses y motivaciones y al propio tiempo potencien el desarrollo investigativo del futuro profesional.
- Que interrelacionen necesariamente al componente académico, laboral e investigativo, de forma tal que contribuyan a la reafirmación profesional de los estudiantes.
- Que se inserten en la relación objetivo-contenido-método y permitan en el ámbito del aula la dinámica de lo individual y lo grupal en el proceso pedagógico, que permitan la atención a la diversidad en la evaluación.
- Que propicien la autoevaluación de los estudiantes, a partir de indicadores concretos que le impriman un carácter metacognitivo al proceso pedagógico.
- Que exijan del estudiante el uso de métodos científicos, propiciando la estimulación de la independencia y la creatividad.
- No se limitan por su contenido a un tema sino que retoman del anterior y preparan para el próximo, por lo que se garantiza también la relación intraasignatura.
- Deben modelarse de forma que requieran de soluciones a mediano y corto plazos.
- Deben poseer un enfoque personológico para su confección, aplicación y evaluación.

→ La comunicación interpsíquica sistematizada es la que permite la comunicación intrapsíquica (consigo mismo), o sea, que el estudiante de manera independiente llegue a obtener nuevos conocimientos, lo cual crea las bases para el desarrollo del autoaprendizaje y de la creatividad como proceso de la personalidad (E. Ortiz, 1995).

Es nocivo para los estudiantes que en el estudio de definiciones o fragmentos de determinado contenido se les pida solo que lo lean en el aula para constatar que cumplieron con la tarea. De esta forma se estimula un aprendizaje memorístico sin sentido personal y a corto plazo, lo cual impide la solidez de los conocimientos.

→ Explotar múltiples estrategias de enseñanza-aprendizaje, sobre la base de un estilo de comunicación flexible del maestro con los alumnos, y de los estilos de aprendizaje de estos. No existen métodos que por se activen dicho proceso, todo depende del uso que le confiera el profesor, ellos valen lo que vale el que lo utiliza.

Todos los métodos de enseñanza tienen su valor, no existen métodos activos ni pasivos, le corresponde al profesor determinar cuál es el idóneo, el más útil en cada clase, el que mejor active el proceso, de acuerdo con las particularidades de los alumnos, el grupo, de los objetivos de la clase, de los contenidos a tratar y del contexto escolar. Tan dañino es explotar siempre el mismo método de enseñanza como utilizarlos indiscriminadamente sin una justificación didáctica.

→ Los medios de enseñanza juegan un papel importante también como facilitadores de comunicación y aprendizaje, especialmente los que forman parte de la nueva generación de la tecnología educativa, los cuales permiten una mayor interactividad e independencia del alumno con dichas técnicas, tal es el caso de los ordenadores, los equipos de multimedia, el vídeo, la televisión, el correo electrónico, etc. Pero la existencia de tales medios en la clase no garantizan solos la calidad de este proceso, todo depende de que estén en función de hacerlo más activo, o sea, que no entorpezcan el proceso o que los alumnos se conviertan en receptores pasivos de información.

Es imperdonable que en la era del desarrollo científico-técnico actual el profesor universitario desaproveche las posibilidades que le brindan las tecnologías de avanzada, sobre todo porque ellas le hacen competencia a la universidad, pues los estudiantes están bajo su influencia fuera de los marcos docentes. Es un reto para el profesor prepararse adecuadamente en su dominio para su explotación pertinente.

De cierta forma la universidad puede quedarse rezagada en las vías de trasmitirles información a los estudiantes si trata de aislarse o de competir con la inmediatez de la televisión por vía satélite, con la nitidez y calidad de la imagen por cable o con las infinitas posibilidades de los discos compactos que compatibilizan imagen y sonido de primera calidad.

La sociedad va de forma inexorable hacia una informatización en todas sus actividades y esferas y la universidad no puede constituir una excepción. La llamada tecnología educativa debe ser incorporada a las aulas de manera precisa y con plena justificación didáctica, sin pretender conferirle un papel mítico en la solución de los problemas de aprendizaje ni echarle la culpa de los males que aquejan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones

La comunicación pedagógica y el aprendizaje escolar constituyen procesos muy cercanos y en una relación directamente proporcional, por lo que sus potencialidades didácticas son evidentes y productivas para la elevación de la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. La enseñanza es un fenómeno comunicativo por su esencia que estimula el aprendizaje escolar, su optimización presupone una interactividad profesor-alumno, alumno-alumno y profesor-grupo intensa, eficiente y efectiva, en aras del cumplimiento de los objetivos de la personalidad.

Es imprescindible un enfoque psicodidáctico del proceso pedagógico que refleje las concepciones humanistas y personológicas presentes en la educación superior contemporánea cubana y mundial y que sea consecuente con los aportes recientes de la Psicología de la Personalidad y la Didáctica.

EL DISCURSO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO Y SU INCIDENCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Introducción:

Dentro de las múltiples aristas que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, una muy importante es el discurso del profesor ante sus alumnos, sin embargo, es un aspecto no siempre tenido en cuenta dentro de los problemas de la Didáctica de la Educación Superior, ya que de la comunicación interpersonal que se logre dependerá siempre la eficiencia en la asimilación de los conocimientos y habilidades en los estudiantes.

El discurso en el aula deberá tener siempre un carácter dialogal, conversacional, incluso en aquellos momentos de la clase concebidos de forma monologal (dictado). La interacción oral en el aula siempre se da (C. López y J. Sancho, 1996).

El perfeccionamiento del aprendizaje se puede lograr a través de la utilización de conductas comunicativas efectivas del profesor, porque es concebido como una función de varios procesos comunicativos que incluyen factores del profesor, del estudiante, de las materias, de las estrategias instructivas y de la evaluación. Existe una yuxtaposición del aprendizaje cognitivo y afectivo con los componentes de la conducta del profesor, del alumno y de la dinámica de la motivación (J. Overton-Healy, 1995).

Se pueden aceptar como indicadores de su investigación elementos muy interesantes y de relativamente fácil constatación: la creación de una atmósfera motivacional, la claridad del profesor al exponer sus ideas, el uso de señales de inmediación con sus alumnos y la aplicación de estrategias efectivas para ganarse su confianza, los cuales son considerados como conductas del profesor en el aula (J. Overton-Healy, 1995).

El discurso en el aula posee una organización que le es específica y que se refleja en un complejo sistema lingüístico, unas pautas de comportamiento propias y unas normas que rigen cada una de las actividades que se realizan a través del discurso. La estructura del discurso en el aula está altamente organizada, una discurso abierto permite que el alumno inicie la interacción, asuma roles que se consideran específicos a la figura del profesor y autoevalúe su propio trabajo. A veces el discurso didáctico es asimétrico y no igualitario al ejercer el profesor un control en la comunicación, lo cual provoca una interacción peculiar y una incidencia en el proceso de aprendizaje (L. Cedrán, 1998).

Como unidad de análisis se pueden plantear los turnos de palabras del profesor y del estudiante para hablar en el aula, pues un modelo de interacción que incluye una mayor fluidez de los turnos de palabra ocupados por sus participantes, amplía y enriquece la naturaleza de la participación del alumno respecto a una estructura más tradicional que la minimiza, fomenta la cooperación del alumno y lo implica en la construcción del discurso interactivo en la clase (L. Cedrán, 1998).

El predominio del discurso del profesor se reflejará en que permitirá pocas oportunidades para que sus alumnos puedan intervenir en la clase y una clase más interactiva propiciará un mejor balance en los turnos para hablar por parte de ambos.

La experiencia profesional del docente tiene un papel esencial. En una comparación entre profesores expertos y principiantes (E. Sánchez; J. Rosales; I. Cañedo y P. Code, 1994), se llegó a la conclusión de que las exposiciones con calidad cumplían con la siguiente estructura discursiva:

1. Presentación de la información previa: visión general del tema y uso de organizadores previos.
2. Organización de la información: formar secuencias, de los contenidos simples a los más complejos.
3. Uso de señalizaciones como marcadores de la transición de un contenido a otro.
4. Uso de ejemplos.
5. Énfasis en los puntos principales de una explicación.
6. Establecimiento de pautas a lo largo de la explicación.
7. Revisión de la información presentada con cierta frecuencia.

Destacaron que los discursos orales son formas lingüísticas intermedias entre lo típicamente oral con lo típicamente escrito.

En otro trabajo (E. Sánchez, J. Rosales e I. Cañedo, 1996) se abordan las habilidades discursivas dentro del discurso expositivo del profesor, concibiéndolo a la vez como un acto comunicativo y como una experiencia de aprendizaje y comprensión. En el primer caso entendido como el compromiso entre lo dado y lo nuevo, es decir, que el que habla, enseña o escribe se compromete a crear un punto de partida común entre sus interlocutores (lo dado), expresar al otro aquello que considera nuevo, informativo, interesante o relevante respecto a ese punto común. Este compromiso del que enuncia el discurso se corresponde con las expectativas del que lo recibe, que espera también señales que indiquen qué información sirve para acotar lo dado y qué información constituye lo nuevo.

Sin embargo, es difícil lograr un adecuado balance entre lo nuevo y lo dado en el discurso expositivo en el aula, pues aunque se logran mejorías a través de la instrucción dentro del proceso de formación del profesorado, es necesario el tiempo y la práctica profesional para la necesaria consolidación de las habilidades discursivas.

En una investigación posterior con profesores principiantes (E. Sánchez, J. Rosales e I. Cañedo, 1998), se constató que si bien ellos llegaron a mostrar cierta coherencia entre lo que explicaron, lo que pensaron que preguntarían a sus alumnos y lo que consideraron que habían comprendido, los comportamientos estudiados en los alumnos mostraron casi todo lo contrario. O sea, que no hubo coincidencia entre unos y otros en cuanto a la interpretación de lo que estaba ocurriendo en el aula.

Los profesores presentaron un cierto control sobre los contenidos que expusieron, pero no ocurrió lo mismo con el proceso de transmisión de la información a los alumnos. Los primeros pensaron que todo marchaba bien cuando la comprensión de los segundos era realmente pobre. Estos profesores principiantes no formularon ninguna evaluación en la medida que pensaron que sus alumnos habían comprendido la información esencial de la clase, aunque demostraron que sí eran capaces de plantear buenas preguntas a sus alumnos, pero no lo llegaron a hacer.

De estos resultados se puede concluir que los profesores principiantes no presentaron de forma adecuada la información ni la evaluaron, así como que tampoco tenían una idea clara de cómo se desarrolla el proceso de comprensión de sus alumnos, lo que evidenció un distanciamiento radical entre lo que los profesores pretendían trasmitir y lo que realmente consiguieron.

Una vertiente importante en la investigación del discurso docente radica en su propio contenido como variable de proceso. Se realizó una investigación con varios profesores noveles, a partir de la determinación de un sistema de categorías para el análisis de contenido del discurso de una manera inductiva en la realización de seminarios con dichos profesores (C. Marcelo, P. Mingorance y C. Mayor, 1995).

Precisamente, el discurso pedagógico o educativo tiene la intención de crear una buena disposición entre los alumnos para aprender y adherirse a aquello que ya está socialmente admitido: un saber, un comportamiento o un valor. Su éxito no radicará solamente en la autoridad del profesor, sino en su capacidad de mantener su prestigio a lo largo de todo el curso y de su capacidad para conseguir una buena disposición en los oyentes hacia su persona y hacia la materia que imparte. El discurso en el aula es argumentativo porque los profesores, además de enseñar saberes y procedimientos, procuran convencer al auditorio en la importancia de la asignatura que enseña y de su competencia para impartirla (A. Cros, 1995).

El valor de la argumentación.

Dentro del proceso comunicativo en el aula adquiere mucha importancia la argumentación, el cual es un fenómeno discursivo complejo que tiene como objetivo convencer al auditorio en la veracidad de lo que se plantea y que dentro de sus peculiaridades está su carácter dialógico (M. Josep, 1995) y que el discurso académico es también argumentativo (A. Cros, 1995).

Los argumentos son aquellos juicios verdaderos que se utilizan para demostrar la tesis (A. Guétmanova, 1989), por tanto, en el proceso argumentativo son esenciales para poder cumplir con el objetivo discursivo. Existen diferentes tipos de argumentos, los cuales resulta importante conocer para su utilización eficiente en el aula (A. Guétmanova, 1989):

- I. Hechos singulares certificados: están referidos a los datos obtenidos mediante los métodos empíricos que son considerados hechos científicos por su autenticidad. Son el resultado de la aplicación rigurosa de una metodología científica del conocimiento. Su uso es limitado si no se llegan a integrar coherentemente a una teoría científica.
- II. Definiciones como argumentos de la demostración: integran a las definiciones conceptuales que integran la teoría de cada ciencia.
- III. Axiomas y postulados: son los juicios utilizados como argumentos sin necesidad de demostración por haber sido comprobados anteriormente por la propia ciencia.
- IV. Leyes científicas y teoremas demostrados con anterioridad como argumentos de la demostración: toda ciencia posee sus propios principios y leyes que una vez aceptados se convierten a su vez en argumentos.

Es evidente que en la argumentación se utilizan unos o varios al existir una relación interna entre ellos. La lógica formal provee de reglas para la utilización de los argumentos que son necesarios para evitar errores (A. Guétmanova, 1989):

- 1) Los argumentos aducidos para comprobar la tesis, deben ser verdaderos y no contradictorios recíprocamente.
- 2) Los argumentos deben constituir una base suficiente para corroborar la tesis.
- 3) Los argumentos deben ser juicios cuya veracidad ha sido demostrada aparte, independientemente de la tesis.

Toda argumentación posee como estructura lógica una introducción, un desarrollo y unas conclusiones, lo cual coincide totalmente con la estructura de una clase. Desde el punto de vista lógico está constituida por unas premisas y una conclusión, relacionadas con argumentos favorables o contrarios a los que se quiere demostrar. La argumentación más prototípica es el debate o la discusión oral, donde están presentes los interlocutores, precisamente ese es el caso del diálogo pedagógico, pues el discurso argumentativo es el que debe realizar el profesor en el aula (D. Guy, 1995).

Los recursos de oratoria.

De acuerdo con la oratoria tradicional, el discurso puede ser dividido en cuatro partes fundamentales (L. Álvarez, 1995):

- Exordio: es el inicio del discurso y tiene como objetivo suscitar la simpatía del público hacia el tema que será tratado y hacia el propio orador.
- Narración: es la exposición detallada de los hechos concretos que serán abordados, o sea, su asunto. En esta parte no se hace explícito todavía el punto de vista del orador.
- Argumentación: es la parte esencial y decisiva del discurso. En esta parte el orador explica sus criterios sobre el tema.
- Peroración: en ella se sintetiza el tema y el punto de vista del orador con un énfasis especial.

Es evidente que el discurso del orador presenta similitudes obvias con la estructura didáctica de la clase, lo cual facilita su aplicación al proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Un ejemplo paradigmático de orador y pedagogo está en José Martí, el cual se destacó también como un eminent Orador que en sus discursos hizo gala de creatividad, realización artística y ponderación retórica (L. Álvarez, 1995).

La oratoria se encuentra tan relacionada con la comunicación que se pueden esbozar los siguientes criterios para la eficacia psicológica del discurso (P. Watzlawick, J. B. Blanin y D. D. Jackson, 1987):

- ➔ Una iluminación generosa y complaciente.
- ➔ No existan espacios vacíos en la disposición de los asientos.
- ➔ Medios de explicación para el mantenimiento de la atención por parte del orador.
- ➔ Que no se haga notar cuando el orador mire el reloj.

- No toser ni carraspear.
- Variar la intensidad y el tono de la voz.
- Expresar emociones.
- Coherencia entre el contenido del discurso y los gestos.
- Que el discurso convenga, motive y sea adecuado al contenido, que el tema sea importante para todos.
- La apertura despierte motivación y comprensión.
- Expresar alegría, honor y satisfacción ante el auditorio y agradecer su asistencia.
- Ofrecer al principio la lógica del contenido, un esquema previo y breve.
- Acentuar relaciones personales con los oyentes y expresarte en términos tales como “nosotros”.
- Eliminar formalidades innecesarias.
- Apariencia externa correcta del orador, de acuerdo con las normas establecidas y el contexto, sin exageraciones.
- Sobriedad y realismo.
- Disposición a dialogar siempre.
- Plantear preguntas durante el discurso si responderlas inmediatamente.
- Prever posibles objeciones al contenido y plantearlas durante el discurso.
- Dominar bien sus emociones y desencadenarlas al máximo en sus oyentes.

Se puede abundar al respecto con otros criterios (R. Rodríguez (1990)):

- El auditorio se forma una impresión del orador basándose en el aspecto físico, el rostro y la mirada, la vestimenta, los gestos, los movimientos corporales, y el modo de hablar. Plantea que se debe cuidar la postura al hablar en público, pues una postura equilibrada y relajada denota confianza y autoridad.
- Eliminar los ademanes nerviosos.
- Es tan importante lo que se dice como la forma de decirlo. Mirar al público es absolutamente esencial.
- Las pausas proporcionan energía, autoridad y conciencia del público.
- Enfatizar ciertas palabras al hablar, con ello se le confiere vivacidad al discurso y se resaltan sus puntos esenciales.
- Antes de exponer hay que informarse sobre la naturaleza del auditorio y del lugar donde se hablará.
- Es muy difícil que un discurso breve sea un mal discurso.
- Disertar un texto preparado es más seguro, con notas o sin ellas porque es más persuasivo, pues requiere gran preparación.

- No aplastar al auditorio con información que finalmente no podrá retener, es mejor expresar pocas ideas importantes y profundizar en ellas.

Los recursos oratorios están asociados al uso competente del idioma materno y de la argumentación como recursos retóricos en el aula. El discurso en la clase siempre tiene un carácter dialogal, conversacional, incluso en aquellas actividades docentes que son aparentemente monologales. El profesor que recurra a medios retóricos y prácticos en sus intervenciones orales, siempre contribuirá a salvar las limitaciones del discurso lógico y a un cierto equilibrio emocional, promoviendo también la formación moral e intelectual (N. Naval-Durán, 1995).

Se ha investigado el grado de conciencia que presentaban los profesores del aspecto comunicativo no verbal de la comunicación durante el acto didáctico, cuyos resultados demostraron la utilización inconsciente o parásita de expresiones faciales (arquear las cejas, ceño fruncido, sonrisa, etc.), de aspectos oculésicos (utilización de la mirada en función de estimular y/o controlar la comunicación), del área proxémica (la proximidad física del profesor con sus alumnos), del área háptica (el contacto físico con los estudiantes) y del área kinésica, el uso de gestos y movimientos en el aula (I. Cuadrado, 1991).

Por regla general, al ver los profesores la filmación realizada a ellos durante sus clases en aulas, fueron incapaces de fundamentar razonadamente cuáles eran las funciones que cumplían dichos aspectos no-verbales, o sea, con qué fin los utilizaban, por lo que se producían de manera espontánea, lo cual reflejaba su uso limitado (y a veces inadecuado) de sus potencialidades como elementos importantes para elevar la eficiencia comunicativa del diálogo con los estudiantes.

De lo analizado hasta ahora sobre los resultados investigativos acerca del discurso del profesor en el aula, se puede aceptar que todos concuerdan en considerarlo con peculiaridades sui generis, que obligan a concebirlo e investigarlo de manera diferente a como se estudia la actividad discursiva en otras actividades profesionales, así como que es posible establecer varios indicadores o unidades de análisis para su estudio en concreto, lo cual facilita la confección de técnicas específicas de investigación.

Es viable y pertinente proponer una serie exigencias discursivas al profesor universitario para perfeccionar su competencia comunicativa y estimular un aprendizaje más efectivo en sus alumnos (E. Ortiz, 1997):

- Explotar óptimamente los recursos del lenguaje oral en la búsqueda de lo original, lo interesante, lo que mantenga la atención en el contenido. Sin intentar aplastar al auditorio con demasiada información, es mejor expresar pocas ideas importantes y profundizar en ellas.
- Utilizar los recursos no verbales de la comunicación en función del contenido que se expone y evitar su uso indiscriminado, gratuito, parásito o neutral, de modo que las inflexiones de la voz, el contacto visual, los movimientos de las manos y el cuerpo, la expresión del rostro y el desplazamiento por el aula se emplee con sobriedad y oportunidad.
- Evitar expresiones verbales o no verbales que puedan inhibir la participación de los alumnos.
- Mirar directamente a los ojos de los alumnos es esencial.

- Cuidar la postura, de forma que sea equilibrada, sin movimientos apresurados ni muy lentos. Y que no existan ademanes nerviosos o parásitos.
- Las pausas, sin abusar de ellas proporcionan energía y autoridad. Los períodos cortos de silencio permiten la reflexión individual y la concentración en el tema de la clase.
- Es lícito tratar de conocer, aunque sea someramente, las características del alumnado con el que se va a trabajar por primera vez, así como de las condiciones físicas del aula.
- Hacer un estudio sistemático y uso constante de los recursos lingüísticos para utilizar al máximo todas las posibilidades del idioma sin caer en posiciones rebuscadas o artificiosas, o sea, retóricas. Cuidarse de las palabras o sonidos parásitos, así como de un vocabulario preñado de clichés y comodines léxico-gramaticales.
- Dominar bien sus emociones y utilizarlas para provocar el efecto deseado en los alumnos en la comunicación verbal y no verbal, junto con los elementos racionales de la clase; ser convincentes en la exposición.
- En el desarrollo de la exposición plantearse interrogantes u objeciones al contenido sin responderlas de inmediato.
- Usar diferentes tonos de voz durante la clase, en dependencia del énfasis que se le quiera brindar a determinados aspectos del contenido o mantenerse en silencio momentáneamente para reforzar lo dicho hasta ese instante.
- Cuidar la dicción para que las palabras sean pronunciadas con exactitud y limpieza.
- Delimitar bien que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un acto discursivo peculiar y diferente de otros actos de oratoria, al requerir de la reiteración, de la redundancia, del detenimiento en los aspectos esenciales del contenido, del intercambio verbal constante con los alumnos, de cambios en el ritmo de las explicaciones, valoraciones, descripciones, así como del silencio en algunos momentos.
- No olvidar que los alumnos se formarán siempre una imagen del profesor sobre la base de su aspecto físico, de su rostro y de la mirada, de su vestimenta, de sus gestos y de sus modos de hablar.

Para introducir estas exigencias primero se debe realizar un diagnóstico previo a los profesores y constatar cuáles son las dificultades existentes en el discurso con la aplicación de una guía de observación que tenga en cuenta las siguientes dimensiones:

1. Fluidez y precisión de los contenidos que trasmite.
2. Uso de la comunicación no verbal (las manos, la cara y el cuerpo).
3. Expresiones verbales que inhiben o estimulan la participación de los alumnos.
4. Utilización de la mirada en el aula.
5. Postura del cuerpo y movimientos en el aula.
6. Utilización de los recursos lingüísticos.
7. Utilización de palabras parásitas o frases cliché.

8. Dominio de sus emociones en la clase.
9. Uso de la voz.
10. Dicción.
11. Reiteración de los contenidos.

Estas dimensiones facilitan la estructuración de una guía de observación, cuya aplicación exige como requerimientos científico-metodológicos que:

- Los observadores se preparen previamente para el diagnóstico que van a realizar desde el punto de vista teórico y práctico.
- Se aplique en el aula por parte de dos observadores.
- Se realicen al mismo profesor cinco observaciones como mínimo en diferentes aulas, en horarios disímiles y con distintos alumnos.
- Los resultados de las observaciones para cada profesor serán integrados posteriormente por parte de los observadores a partir del consenso entre ellos.

Para complementar estos resultados de la guía de observación es necesario investigar las siguientes cualidades personológicas en el profesor: su motivación hacia la profesión pedagógica, el carácter creativo de su labor y el nivel de autopreparación para la clase, los cuales se convierten en condicionantes de su desempeño comunicativo en el aula (S. Hidalgo; Y. Leyva e I. Turrelles, 1996).

De igual manera, el carácter diádico del proceso comunicativo exige también de conocer los criterios de los estudiantes, lo cual se debe realizar mediante una entrevista grupal con el cuidado necesario para no vulnerar las reglas de la ética profesional pedagógica.

Algunos resultados investigativos

La investigación de este problema reveló las siguientes dificultades:

1. Ausencia de diálogo con los estudiantes, lo que impedía la participación activa de los alumnos en la clase.
2. Uso inadecuado de la voz y utilización de objetos que al golpearlos llaman la atención de los alumnos.
3. Falta de compromiso afectivo en la comunicación con los estudiantes.
4. Uso excesivo e inadecuado de la pizarra como medio de enseñanza, lo cual limita las posibilidades comunicativas en la clase.
5. Poca creatividad en la preparación y ejecución de la clase.

Después de la caracterización de cada profesor se deben buscar vías para solucionar las dificultades detectadas, por ejemplo, a través del trabajo metodológico y de la superación posgraduada, específicamente mediante un curso de posgrado sobre comunicación educativa y aprendizaje escolar que incluya como contenido los elementos teóricos aquí explicados, permitiendo que cada uno pueda concientizar por sí mismo sus deficiencias discursivas como primer paso para superarlas.

Conclusiones

El discurso del profesor universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye un elemento vital para la comunicación con los alumnos, por lo que resulta obvia la necesidad de investigarlo. Existen suficientes elementos teóricos y metodológicos que demuestran su esencia psicodidáctica y la obligatoriedad de concebirlo desde un enfoque personalológico. Los resultados investigativos constataron varias deficiencias referidas a los recursos de oratoria, didácticos y de falta de creatividad en la clase. En la profesionalización creciente del profesor universitario está la clave para la erradicación de estas deficiencias.

LA CLASE EN LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA

Para realizar con éxito la educación de la personalidad de las nuevas generaciones es necesario analizar, como una influencia importante, la dirección del proceso de enseña-aprendizaje y ello condiciona la valoración del quehacer pedagógico del profesor en el aula, responsable fundamental de dicho proceso en el cual la clase es la forma de organización básica y a la vez su pequeña gran obra pedagógica (G. Jiménez, 1982)

Dentro de la Pedagogía en general y de la Didáctica en particular, se han realizado numerosos trabajos sobre el tema de la clase (N. Savin, 1976, K. Tomaschewski, 1978, W. Yakolev, 1978, M. Danilov y M. Skatkin, 1985, L. Klinberg, 1985, P. Freire, 1985, G. Labarrere y G. Valdivia, 1988, C. Alvarez, 1988, 1992; N. Talízina, 1988; S. Baránov y otros, 1989, J. Casado, 1992 y L. Gómez, 1995). Los Seminarios Nacionales para la superación del personal docente (2000, 2001 y 2002), han abordado también la problemática desde diferentes aristas.

Todos los autores coinciden en su importancia y función dentro del proceso, independientemente de la definición que adopten. En la literatura consultada hay análisis referentes a la planificación, preparación, estructura y a la necesidad de la creatividad del profesor en la clase y de sus potencialidades formativas, entre otros aspectos. La clase ha sido y es discutida y valorada en publicaciones, eventos, talleres, seminarios, etc. de forma reiterada. Sin embargo, para la Educación Superior no siempre existen exigencias precisas, explícitas y adecuadas a las peculiaridades de este nivel de enseñanza. Un Colectivo de Autores (1981) propone las siguientes exigencias de la clase contemporánea para la enseñanza general, aspecto polémico en la actualidad por la falta de unanimidad al existir diferentes y encontrados criterios al respecto:

- 1.- La educación político-ideológica en la clase.
- 2.- La elevación del nivel científico y el logro de la profundidad y solidez de los conocimientos de los alumnos.
3. - La educación de la actuación independiente en la actividad cognoscitiva y la estimulación en ellos del deseo de autosuperación permanente.
4. - La aplicación de los conocimientos, los hábitos y las habilidades adquiridos en la solución de nuevos problemas.
5. - El desarrollo de las capacidades creadoras en los alumnos.
6. - La educación de las cualidades positivas en la personalidad.
7. - La formación de la cultura laboral en los alumnos.
8. - Las diferencias individuales de los estudiantes.
9. - El desarrollo de las posibilidades de cada educando.
10. -La diferenciación e individualización del proceso de enseñanza en los diferentes momentos de la clase.
11. - La educación del colectivismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al valorar críticamente esta propuesta, encontramos aportes y limitaciones, de acuerdo con nuestros criterios:

Aportes:

- ➔ Reafirman a la clase como la forma fundamental del proceso pedagógico.
- ➔ Constituyen un punto de partida importante desde el punto de vista metodológico.
- ➔ La educación político-ideológica y la elevación del nivel científico de los alumnos aparecen priorizados.
- ➔ Se insiste en la importancia de la atención a las diferencias individuales en la clase.
- ➔ Se destaca la aplicación de los conocimientos y la solución de problemas docentes.
- ➔ Reclaman de una cultura científico-pedagógica del profesor para su cumplimiento.

Limitaciones:

- ➔ Aparecen mezclados principios generales para la educación de la personalidad con recomendaciones concretas de orden metodológico.
- ➔ No se explicita el aspecto comunicativo que resulta medular en el aula.
- ➔ Se omite el enfoque motivacional, por lo que se obvia el principio de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.
- ➔ El tratamiento a las individualidades se atomiza en más de una exigencia, es posible y necesario fusionarlas para conducir a una mayor personalización del proceso.
- ➔ Aunque el desarrollo de las capacidades creadoras se enuncia, no aparece en su unidad con la estimulación de la inteligencia, lo cual no permite un enfoque más integral y consecuente desde el punto de vista psicopedagógico.
- ➔ Predominan las exigencias vinculadas con la enseñanza y no con el aprendizaje.
- ➔ No tienen en cuenta el enfoque interdisciplinario.

Como se puede apreciar las exigencias planteadas por diferentes autores se ubican fundamentalmente en el nivel medio y se han extrapolado de manera directa y mecánica a la Educación Superior, con las consiguientes limitaciones en el quehacer docente universitario.

La intención es de valorar las exigencias planteadas y proponer su reorganización, enriquecimiento y adecuación a las condiciones y características de la universidad contemporánea.

En este sentido consideramos imprescindible destacar y explicitar las siguientes categorías psicológicas y didácticas: comunicación, motivación, aprendizaje, individualización y personalización del proceso para perfeccionar la propuesta que aparece en este trabajo. Además, hay que tener en cuenta también el enfoque interdisciplinario, el uso de las nuevas tecnologías informáticas, el vínculo de los problemas profesionales con la tarea docente y el trabajo independiente.

Los presupuestos tomados en cuenta son los siguientes:

Para la unidad de lo científico y lo ideológico

El profesor como modelo a imitar por los alumnos por su preparación científica, profesional pedagógica y por sus cualidades y valores morales.

Las potencialidades educativas del contenido de la clase para vincular orgánicamente con la realidad política y social nacional e internacional.

La utilización de métodos pedagógicos que propicien el diálogo, el debate, el ejercicio del criterio con la argumentación correspondiente y la polémica sobre problemas políticos e ideológicos actuales, tanto en el aula como fuera de ella.

Para la comunicación y la motivación

Educar es comunicarse, es necesario crear una atmósfera comunicativa previa con el auditorio que estimule el interés (F. González, 1995 a y b)

La comunicación en el aula implica la representación de los contenidos que se imparten.

Las dificultades en el aprendizaje no sólo son por deficiencias intelectuales, sino afectivas.

Ninguna actividad docente per se es desarrolladora, es necesaria la orientación y la comunicación.

La orientación es un proceso permanente de la comunicación, no se agota en una exposición.

La búsqueda constante e ininterrumpida del diálogo del profesor con los educandos será una premisa sine qua non en la consecución de un verdadero aprendizaje escolar, sobre la base del desarrollo de un estilo flexible en los docentes como calidad profesional para su labor pedagógica (E. Ortiz, 1998).

Las actividades docentes y extradocentes hay que estructurarlas de manera que estimulen la interacción comunicativa no solo del profesor con los alumnos, sino de los alumnos entre sí. Es útil y ventajoso apoyarse en la creación de equipos relativamente pequeños dentro del grupo que viabilicen dicha interacción.

El desarrollo de un diálogo sui géneris a nivel individual (profesor-alumno y alumno-alumno) y grupal (profesor-grupo, profesor-equipos), exigen del uso de interrogantes y de situaciones, así como de su consiguiente conversión en preguntas que no se limiten a exigir respuestas reproductivas o evidentes, sino que exijan pensar, reflexionar, debatir, a partir de la explotación de las contradicciones que ofrece el contenido de enseñanza.

La comunicación interpsíquica sistematizada es la que permite la comunicación intrapsíquica (consigo mismo), o sea, que el estudiante de manera independiente llegue a obtener nuevos conocimientos, lo cual crea las bases para el desarrollo del autoaprendizaje y de la creatividad como proceso de la personalidad.

Explotar múltiples estrategias de enseñanza-aprendizaje, sobre la base de un estilo de comunicación flexible del profesor con los alumnos, y de los estilos de aprendizaje de estos.

El carácter dialógico del proceso de enseñanza-aprendizaje no solo debe descansar en los diferentes formas de organización de la enseñanza que el profesor pueda aplicar, sino también en todos aquellos medios que forman parte de la nueva generación de la tecnología educativa, la cual permite una mayor interactividad del alumno con dicha técnica, tal es el caso de los ordenadores, los equipos de multimedia, el vídeo, etc.

Para el enfoque del aprendizaje

Actualmente existen muchos criterios y posiciones teóricas y metodológicas sobre cómo concebir al aprendizaje por parte de diferentes autores (F. González, 1995 a y b, E. Banet y E. Ayuso, 1995, M. Santos, 1990; J. Flavell, 1984; J. Tudge and B. Rogoff, 1989; J. Tudge, 1992, M. García y M. Martínez, 1991, E. Ortiz, 2002) De todos ellos consideramos como esenciales los planteados en el trabajo **Comunicarse y Aprender en el aula universitaria**, que aparece en este libro.

Para el aspecto de la atención a la diversidad dentro del proceso

El auditorio no sigue de igual forma el discurso expositivo del profesor, necesita de la individualización del aprendizaje.

En el aula hay necesidad de trabajar diferencialmente con cada alumno, de acuerdo con sus potencialidades intelectuales.

La personalización del contenido debe ser entendida como la traducción subjetiva de la enseñanza a la experiencia del alumno.

La propia comunicación profesor-alumno, alumno-alumno, profesor-grupo y alumno-grupo llevan a la individualización en dependencia de los problemas de cada uno. Influye en el clima grupal y en su desarrollo.

Por tanto, a partir del análisis crítico realizado proponemos para la clase universitaria las siguientes exigencias, las cuales se presuponen unas a otras por la interdependencia existente entre los factores que intervienen. En toda clase universitaria contemporánea debe aspirarse a:

1.- Un nivel científico actualizado y enfoque político-ideológico definido, acorde con el contenido que se imparte y con el nivel de enseñanza universitario. Se ubica en primer lugar con toda intención porque en los momentos actuales no deben considerarse como dos realidades dicotomizadas lo político-ideológico y lo científico, sino dos exigencias que deben complementarse. Cada una de manera aislada no permite satisfacer la intención actual en la formación de las nuevas generaciones, donde valores tales como el patriotismo ocupa un lugar címero, junto con la laboriosidad, responsabilidad y honestidad, entre otros.

2.- Una comunicación y una actividad conjunta profesor-alumno, alumno-alumno, profesor-(sub)grupo y alumno-(sub)grupo que estimulen la motivación y la cognición durante todo el proceso. Constituye una regularidad didáctica que una mejor comunicación en la clase contribuye el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.- Un aprendizaje participativo que propicie la construcción de los conocimientos y el desarrollo de hábitos y habilidades profesionales en un contexto socializador, donde el profesor universitario juegue un papel fundamental en la mediación pedagógica como dirigente del proceso, así como el desarrollo de cualidades y valores en la personalidad. El contenido de los diferentes tipos de clase debe explotarse a partir de sus potencialidades reales en función de una didáctica de los valores, pero que no se agota en la clase.

4.- Una estimulación de la inteligencia y la creatividad, concebida como un proceso de la personalidad, como condición para su futuro desarrollo como profesional capaz de enfrentar y resolver los complejos problemas que se le presenten en el ejercicio de su profesión.

5.- La atención a la diversidad que se produce en el proceso de enseñanza y de aprendizaje durante todos los momentos de la clase.

6.- Una incitación a la actuación consciente e independiente de los alumnos en la actividad cognoscitiva y el deseo de autosuperación, donde se estimule el desarrollo de valores tales como la responsabilidad ante sus deberes como alumno y ante su futuro rol profesional. Una clara formulación y orientación de los objetivos, estimulando el protagonismo estudiantil para ejercer la autoevaluación.

7.- Un vínculo con la profesión y con la experiencia de los alumnos, a través del trabajo con tareas que se deriven de los problemas profesionales que debe resolver en su esfera de actuación, el cual exige del necesario enfoque interdisciplinario.

8. – La motivación y orientación del trabajo independiente, que va desde el adecuado trabajo con la literatura docente, el montaje de portafolios de trabajo hasta el uso de las nuevas tecnologías informáticas.

¿Cómo convertir estas exigencias en elementos concretos para el control o supervisión de la clase?

La intención de llevar estas exigencias a un nivel lo más concreto posible está en aportarle, tanto al que va a controlar o supervisar una clase como al controlado o supervisado, criterios más precisos acerca de cuáles son los elementos esenciales que se deben tener en cuenta.

Para este desglose partimos de las siguientes premisas:

- El conocimiento por parte del controlador de los Principios Didácticos de la Educación Superior.
- Tener en cuenta tanto las acciones de enseñanza del profesor, como las acciones de aprendizaje de los alumnos.
- El nivel de autopreparación del profesor para la clase que se puede constatar antes o después de la clase.

La propuesta que aparece a continuación es una aproximación o guía de ayuda a los directivos y profesores que controlan o supervisan la calidad del proceso, y a la vez son controlados o supervisados, y de ninguna forma un intento de normalizarlo o esquematizarlo.

Elementos a considerar en la dinámica de la clase

- El profesor como modelo a imitar por su preparación y actuación profesional pedagógica y por sus cualidades morales.
- Orientación del contenido de la clase en función de su objetivo y el nivel de cumplimiento.
- Incorporación a la clase de los hechos más actualizados de las ciencias y su explicación con un enfoque interdisciplinario que tributan a la asignatura y a la disciplina.
- Se incita a los estudiantes a la búsqueda y a la investigación en diferentes fuentes para ampliar sus conocimientos con relación a la asignatura y disciplina.
- Se actualizan los contenidos de la clase con resultados de investigaciones que resulten de interés para los estudiantes.
- Relaciones didácticas legítimas entre objetivo, contenido, métodos, medios, formas de docencia y evaluación. Se ajusta lo planificado y ejecutado en clase a las características individuales de los estudiantes.
- Explotación de las potencialidades formativas del contenido de la clase y su vínculo con la realidad político-social.
- Utilización de métodos pedagógicos que propicien el debate y la polémica. Se observan enfoques interesantes, desconocidos y novedosos en la clase por parte del profesor y de los alumnos.
- Mantenimiento del nivel motivacional en los distintos momentos de las actividades docentes. Atmósfera de respeto, afectividad y un clima psicológico positivo durante la clase. Se aprecia en las explicaciones y preguntas que hace el profesor en la clase una tendencia a la problematización del contenido.
- Ejecución por parte de los estudiantes de acciones y operaciones que los entrena en las habilidades profesionales de las asignaturas y disciplinas. Las actividades que se desarrollan en la clase permiten la adquisición de los conocimientos por parte de los estudiantes con determinado nivel de independencia.
- Se promueven y explotan ejemplos que parten de los problemas profesionales y de la experiencia de los alumnos que se relacionan con la clase.
- Se orientan y controlan tareas independientes a los estudiantes de acuerdo con la caracterización que se tiene de cada uno de ellos. Se permiten, respetan y estimulan preguntas, valoraciones y recomendaciones de los estudiantes durante la clase.
- Se reconoce y estimula la originalidad demostrada por los estudiantes en la clase, en el trabajo independiente y en la evaluación, la coevaluación y la autoevaluación.

Conclusiones

La adecuación que se propone a las exigencias de la clase está en consonancia con los nuevos principios que se plantean para la educación de la personalidad en la universidad contemporánea. Estas exigencias y los elementos que de ellos se derivan, no constituyen algo acabado, son susceptibles de perfeccionamiento, de acuerdo con la dinámica del propio proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

La propuesta hecha trata de situar al profesor universitario como un dirigente del proceso de enseñanza-aprendizaje que orienta, que mediatisa el aprendizaje y de esta manera enfocar las exigencias de acuerdo con las concepciones más actuales desde el punto de vista, sociológico, psicológico y pedagógico.

Por su carácter concreto es factible tenerlas en cuenta para la concepción y ejecución de las diferentes clases, así como para su evaluación, por lo que pueden convertirse en elementos a tener en cuenta para constatar su calidad.

Por la necesidad de perfeccionar el trabajo metodológico en la Educación Superior la calidad de la clase resulta vital para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje de excelencia.

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS Y DIDÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción

El término estrategia ha sido asociado tradicionalmente, al arte militar, a la política y a la economía. Por esa razón es frecuente, al acudir a los diccionarios, encontrar estos vínculos (Montaner y Simón, 1981; M. De Toro, 1968), que restringen su significado a estrategias militares, políticas y económicas.

No obstante, de acuerdo con su etimología general, es posible encontrar elementos para conferirle una significación mayor. El vocablo estrategia proviene del griego *stratégia*, de *stratégos*, general, que significa el arte de dirigir (M. De Toro, 1968 y P. Foulquié, 1967), plan de acción ordenado a un fin determinado, destreza, habilidad para dirigir un asunto (F. Alvero, 1976). Con respecto a su sinonimia está relacionado con los términos pericia, táctica, maniobra, destreza y habilidad (F. Sainz de Robles, 1978). O sea, que el significado de estrategia permite concebirla en otras esferas de la actividad del hombre no menos importantes que las usadas regularmente.

Las estrategias pedagógicas y didácticas

En esta época los conceptos de estrategias pedagógicas y didácticas han venido adquiriendo carta de ciudadanía dentro de las ciencias psicopedagógicas en el mundo iberoamericano, sin criterios unánimes y sin tradición porque, por ejemplo, en los Diccionarios de Pedagogía la palabra estrategia no aparece (P. Foulquié, 1976; A. Merani, 1983), ni en los de Psicología (H. Warren, 1964; A. Reber, 1985).

Por tal motivo J. Cajide (1992) plantea que este concepto es amplio e impreciso y lo define como procedimientos dirigidos, planificados e intencionalmente creados antes, durante o después del desarrollo de una tarea. Considera que las estrategias deben estar sujetas a las exigencias de los diseños experimentales e investigativos en general y que deben ser diseñadas, planificadas y evaluadas.

Este mismo autor propone como etapas de ellas:

Filosofía o conceptualización (ámbito de actuación)

Metas y objetivos de su puesta en práctica (carácter concreto)

Contenido (resultado o procesos)

Presupuesto (económico)

Evaluación

Y como requisitos de una buena estrategia considera que deben estar:

Bien definida aunque sean susceptibles de cambios

Objetivos claros y bien delimitados

Especificar tareas

Precisar etapas o pasos a seguir

Ánálisis cualitativo o cuantitativo

Abiertas a la colaboración o ayuda de expertos

Poder evaluarlas a través de pruebas exploratorias (estadística descriptiva), análisis primario (diferencias significativas), comparar los resultados entre las diferentes técnicas y establecer relaciones causales.

Si bien estamos de acuerdo con los criterios de este autor, por su certeza y profundidad, consideramos necesario precisar algunas cuestiones que, a nuestro criterio, son medulares: el proceso pedagógico tiene características más generales que el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque en ambos debe manifestarse la unidad de lo instructivo y lo educativo, el primero trasciende el marco de lo docente, lo que implica una diferenciación de las estrategias.

El otro aspecto a considerar es que no debe establecerse una igualdad entre la estrategia pedagógica y el proceso investigativo, que se intuye de los criterios de este autor (M. Cajide, 1992). Nuestra valoración es que no son identificables porque la estrategia pedagógica adquiere carácter experimental cuando se quiere demostrar científicamente su validez, si no se ha hecho antes, pero una vez demostrada, no se requieren diseños experimentales al formar parte de la introducción de los resultados o de su generalización, o como parte de una investigación-acción.

Es bueno aclarar que las similitudes entre investigación y estrategia se producen, esencialmente, porque en ambos se aplica la lógica de las ciencias, es decir, el enfoque científico del fenómeno (pedagógico en este caso) al estudiarlo e influir sobre él de forma rigurosa y objetiva, en su constante dinámica y en su relación con otros fenómenos.

El autor C. Giné (1992) las define como procesos ejecutivos que controlan y regulan el uso de las habilidades en las tareas o problemas de aprendizaje. Esta conceptualización es válida para la dirección del acto docente.

Otra definición la propone R. Sierra (1993): constituyen la dirección pedagógica que provoca la transformación del estado real del objeto al estado deseado, a partir del sistema de acciones entre maestros y alumnos para alcanzar los objetivos planteados.

Como aspectos positivos de esta definición consideramos que están: el carácter dirigido del proceso, el sistema de acciones entre profesores y alumnos y la existencia de objetivos. Como elementos criticables están, de acuerdo con nuestras consideraciones, la introducción innecesaria de términos abstractos de otras ciencias, tales como 'objeto', 'estado real' y 'estado deseado', lo cual entra en contradicción con el enfoque del alumno como sujeto de la educación.

Como definición alternativa que recoge lo mejor de las anteriores, pero con una elaboración más didáctica, proponemos la siguiente: las estrategias pedagógicas constituyen procesos de dirección educacional integrados por un conjunto o secuencia de acciones y actividades planificadas, organizadas, ejecutadas y controladas por el profesor, para perfeccionar la formación de la personalidad de los futuros profesionales, de acuerdo con objetivos formativos previamente delimitados.

Con frecuencia hemos encontrado entre los profesores la tendencia a identificar los términos alternativas pedagógicas con el de estrategia, lo cual constituye una confusión porque la alternativa es una opción entre dos o más variables con que cuenta el profesor para trabajar con los alumnos, partiendo de las características y posibilidades de estos (R. Sierra, 1993). Es decir, que al relacionar ambos conceptos, el de alternativa es más singular y está incluido como un elemento de la estrategia pedagógica.

Características de las estrategias pedagógicas

Lo planteado hasta ahora permite proponer los aspectos más generales de las estrategias pedagógicas, pues a pesar de las discrepancias entre los autores en la actualidad en cuanto a su definición, consideramos que son esenciales los siguientes:

No constituyen algo estático, rígido, sino flexible, susceptible al cambio, a la modificación y adecuación de sus alcances, por la naturaleza pedagógica de los problemas a resolver y en la búsqueda de la creatividad.

Poseen un gran nivel de generalidad, de acuerdo con los objetivos y los principios para la educación de la personalidad, al integrar lo docente, lo extradocente y lo extraescolar.

Suponen la planificación a corto, mediano y largo plazos.

Posibilidad y necesidad de ser extrapoladas a la familia y a la comunidad.

Capacidad para insertarse en toda la dinámica del trabajo pedagógico en la universidad.

Racionalidad de tiempo, recursos y esfuerzos.

Constituidas por una secuencia de pasos, acciones o algoritmos de trabajo que se relacionan con las funciones de la dirección.

Deben incluir el diagnóstico inicial y final para poder alcanzar la certeza científica en la solución de los problemas.

Basamento explícito en los principios psicopedagógicos que las sustenten.

Obligada coherencia entre los diferentes niveles organizativos: alumno, grupos escolar, año, departamento o cátedra, claustro de profesores, disciplinas o asignaturas, ya que en cada uno debe existir una estrategia que se complemente con las demás.

Susceptibles de ser utilizados los diseños experimentales y la validación científica.

Las estrategias didácticas

Los principales presupuestos teóricos planteados en el análisis de las estrategias propias del proceso pedagógico son aplicables al proceso de enseñanza-aprendizaje, si consideramos a este último como proceso pedagógico específico, pero es precisamente en el campo de la enseñanza y el aprendizaje donde se emplean la mayor variedad de términos para designar las responsabilidad del docente y la tarea del estudiante.

En la literatura se pueden encontrar las denominaciones siguientes: estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, estrategias cognitivas, estrategias metodológicas y estrategias didácticas.

Independientemente de las diferencias en la nomenclatura tienen un objetivo común que es perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje que en el ámbito universitario se traduce en desarrollar las potencialidades de los futuros profesionales, a través de un proceso donde aprendan a pensar, a participar activa, reflexiva y creadoramente.

En las últimas décadas se ha ido incrementando el número de especialistas que justifican con diversas razones la necesidad de estudiar e investigar sobre las estrategias (R. Sierra, 2002) entre ellas están:

El crecimiento vertiginoso de la información.

Las prácticas educacionales diferentes como resultado del desarrollo social alcanzado.

Las posibilidades del conocimiento humano inagotables que hace prácticamente imposible satisfacer las necesidades cada vez más crecientes del hombre.

La personalización del aprendizaje.

El mejoramiento del clima afectivo del aula.

El decremento en el uso de estrategias y habilidades del buen razonar por parte de los alumnos, entre otros.

Los aspectos anteriormente señalados tienen una connotación especial en las aulas universitarias y obligan a una reflexión de esta problemática, que implica retomar el criterio inicial donde se clarifica que el proceso pedagógico es de dirección, y a su vez, la dirección pedagógica presupone la interrelación entre el proceso pedagógico y el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta sus componentes y etapas por la que transcurre.

A partir de la misión de las altas casas de estudio, hoy nadie parece poner en duda la importancia de la adecuada aplicación de estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. La educación superior para responder a las necesidades y exigencias sociales debe concebir estrategias potencialmente sólidas, orientadas a los diferentes tipos de contenido, los cuales se derivan de los cuatro componentes de la cultura (conocimientos, habilidades, experiencias de la actividad creadora y normas de relación con el mundo y con las otras personas), que organizados didáctica y metodológicamente y teniendo en cuenta las particularidades de la personalidad, se integran a la formación profesional del estudiante universitario.

La valoración crítica de los diferentes términos planteados inicialmente lleva a las consideraciones siguientes:

- Lo metodológico es siempre de naturaleza didáctica por lo que se presupone la denominación de estrategia metodológica.
- Lo cognitivo alude a un tipo de contenido y este a su vez es una de las categorías didácticas, por lo que resulta limitada la clasificación de estrategias cognitivas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La enseñanza es la principal tarea del profesor, pero siempre estará al servicio del aprendizaje, en otras palabras, enseñar es dejar aprender, las acciones del docente condicionarán fundamentalmente las acciones del estudiante, es por ello que enfocar estrategias de enseñanza como algo independiente de las estrategias de aprendizaje significa concebir una dicotomía que es contraria a la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, la literatura psicopedagógica alude predominantemente a estrategias de aprendizaje, denominación que cobró mayor relevancia a partir de 1980 con los nuevos enfoques del proceso de enseñanza-aprendizaje y la concepción del estudiante como sujeto protagónico en este proceso.

Con diferentes matices el término estrategia de aprendizaje se considera como medio para enfrentarse con éxito a las situaciones de aprendizaje (R. Celorio, 2002), este autor afirma que son reglas de tipo lógico psicológicas y comprenden tanto los procesos de asimilación como los de descubrimiento y creación.

El estudio y análisis de las estrategias de aprendizaje distinguen dos tendencias fundamentales:

1. La que tiende a describir, con más o menos éxito y riqueza de análisis, un número mayor de técnicas de estudio sin entrar en demasiadas aclaraciones teóricas o conceptuales, basándose fundamentalmente en cómo estudiar.
2. En la que cobran importancia los procesos internos que tienen lugar en el sujeto que estudia y aprende que en la técnica propiamente dicha y que se podían encuadrar como procesos de autorregulación y metacognición.

La valoración de estas técnicas permite significar:

- La aplicación de estrategias de aprendizaje depende de un dominio adecuado de técnicas básicas que se alcanzan con un nivel de madurez en el estudio que se va logrando paulatinamente bajo la orientación del docente.
- Existe cierta dependencia e independencia a la vez entre las técnicas de estudio y las técnicas de aprendizaje. Las primeras son reconocidas por algunos estudiosos del tema como microestrategias, pero las estrategias de aprendizajes deben basarse en la metacognición, son las encargadas de establecer los parámetros de una tarea, localizar los errores, determinar métodos de intervención más adecuados, controlar su aplicación y tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos.
- Resulta prácticamente imposible aplicar cualquier estrategia de aprendizaje sin el respaldo de diferentes técnicas de estudio, procedimientos y habilidades, es evidente su complementariedad.
- El aprendizaje contemporáneo considera esencial para su materialización las estrategias que el profesor utilice para enseñar a sus estudiantes en las que propicie el cuestionamiento, la actitud de búsqueda, el procesamiento de la información. El desarrollo de un pensamiento crítico y creativo y la solución de problemas profesionales.

El análisis efectuado refuerza nuestro criterio y permite adscribirnos al término estrategia didáctica que presupone enfocar el cómo se enseña y cómo aprende el alumno, ya que son las dos partes que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tal sentido las estrategias didácticas no se limitan a los métodos y formas con los que se enseña sino al repertorio de procedimientos técnicas y habilidades que tienen los estudiantes para aprender, es una concepción más consecuente con las tendencias actuales.

Por otra parte, en las últimas décadas el concepto de aprender a aprender, que tanto ha atraído la atención y preocupación de psicólogos, pedagogos, directivos e investigadores en el campo de la Pedagogía, presupone también enseñar a aprender, es decir, no queda solo en el aprendizaje, tiene necesariamente que haber un condicionamiento mutuo, a la vez que se reconoce una relativa independencia. La concepción del aprendizaje más como un proceso que como un resultado refleja la necesidad de una atención sistemática al cómo se enseña.

Los profesores, expertos e investigadores señalan como causa del fracaso escolar la carencia de estrategias de aprendizaje, las cuales son susceptibles de ser enseñadas y entrenadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque permite expresar de manera concreta las relaciones de la enseñanza y del aprendizaje en la concepción de la estrategia, lo cual no significa identificar ambos procesos sino evidenciar sus interrelaciones.

M. Zabalza (2000) afirma que el principal desastre didáctico ocurrido en la enseñanza ha sido el independizar el proceso de enseñar y el de aprender, con esa distribución de funciones no es posible que las cosas funcionen bien.

Todo el análisis realizado permite enfocar la enseñanza como un proceso de orientación del aprendizaje del futuro profesional donde se crean las condiciones para que él se apropie de los conocimientos, desarrolle habilidades y forme valores que le permitan actuar de forma independiente, comprometida y creadora, de esta forma las universidades cumplen con el desafío que se les plantea de preparar para la vida profesional.

Las estrategias didácticas deberán:

- ✓ Organizar el trabajo de los estudiantes en grupos o equipos para facilitar el intercambio, la colaboración y donde el papel del docente sea fundamentalmente de orientador del aprendizaje.
- ✓ Plantear objetivos de aprendizaje, concientizados por los estudiantes, en correspondencia con sus necesidades, intereses y motivaciones, vinculados con los problemas propios de sus futuras esferas de actuación profesional.
- ✓ Crear las condiciones para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, definiendo las condiciones, interacciones entre los alumnos y el profesor, contenidos del currículum, materiales didácticos, etc.
- ✓ Enseñar y entrenar a los estudiantes en procedimientos mediadores que favorezcan su aprendizaje, tales como: mapas conceptuales, toma de apuntes relacionales, esquemas, gráficos, etc.
- ✓ Enfrentar a los estudiantes con tareas de carácter profesional, a la solución de problemas, montaje de carpetas de trabajo, microinvestigaciones que propicien un enfoque interdisciplinario e impliquen el desarrollo de habilidades.
- ✓ Tener en cuenta en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje el nivel de desarrollo de los estudiantes, lo que presupone estrategias diferenciadas y flexibles.
- ✓ Incluir mecanismos de control y evaluación a través de una diversidad de técnicas con un carácter procesal.

Conclusiones

Las exigencias que la sociedad le plantea a la educación superior obliga a que esta responda con la formación de profesionales competentes y en ello influye de manera directa la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, la aplicación de estrategias adecuadas, donde el aprendizaje se conciba cada vez más como el vínculo entre lo afectivo y lo cognitivo, garantizando así el desarrollo personal del futuro profesional.

LA CLASE CONSULTA COMO FORMA DE DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD

Dentro de las formas de organización contempladas en el sistema de trabajo didáctico en la Educación Superior Cubana se señalan las conferencias, seminarios, clases prácticas, laboratorios y clases consulta, es precisamente esta última una de las formas que apenas es planificada ni desarrollada por los profesores en las diferentes disciplinas, sin embargo las insuficiencias detectadas en los estudiantes en la solidez de sus conocimientos y en el desarrollo de habilidades profesionales determinan que se exploten más las potencialidades didácticas que presenta esta forma de docencia para elevar la autopreparación de los estudiantes.

La búsqueda bibliográfica efectuada no explicita elementos relacionados con su estructura metodológica, ni sus funciones, por lo que las consideraciones que se realizarán a continuación obedecen a las experiencias de algunos profesores de diferentes disciplinas y al estudio comparativo con las conferencias, clases prácticas y seminarios, buscando diferencias y semejanzas.

En conversaciones con algunos docentes, las interrogantes giran alrededor de:

- ¿Para qué se planifica la clase-consulta?
- ¿Quiénes deben asistir?
- ¿Qué estructura metodológica debe adoptar?
- ¿Cómo desarrollarlas, cuáles alternativas metodológicas aplicar?
- ¿Cuáles son los medios imprescindibles en su ejecución y control?

Definición

Es aquella clase que se planifica para orientar, estimular, profundizar, entrenar y controlar la autopreparación de los estudiantes en contenidos que por su grado de importancia y/o dificultad lo exijan. Significa que es ante todo una clase, con una intención, una dirección determinada por el objetivo que se persiga, no es una consulta espontánea, opcional para algunos estudiantes que pueden asistir o visitan al profesor para intercambiar sobre algunos aspectos de la asignatura que consideren no comprender. No se reduce tampoco a la participación de determinados estudiantes que los profesores consideren con dificultades.

Estructura metodológica

Como clase adopta la misma estructura que las restantes: introducción, desarrollo y conclusiones. En la introducción debe brindarse una panorámica del contenido anterior como vía para su sistematización y donde el profesor argumente las razones que fundamentan la selección del contenido objeto de clase-consulta. Resulta esencial demostrar la necesidad de esta clase a través de la explicación de su importancia, dificultad y situación que presenta como parte de su desempeño profesional. Esta introducción se realizará de forma tal que motive el interés de los estudiantes. Se debe orientar explícitamente su objetivo.

En el desarrollo se pueden diferenciar dos partes o momentos: en la primera parte las acciones deben dirigirse al análisis, al intercambio y al debate del contenido en cuestión, preferentemente en pequeños grupos, esta actividad puede estar precedida de una trabajo independiente orientado al efecto (resumir, fichar, etc.) o puede realizarse en el aula si están creadas las condiciones, es decir, el aseguramiento de los materiales por consultar. Esta primera parte está dedicada, fundamentalmente, a la autopreparación de los estudiantes, al esclarecimiento de dudas, preguntas, inquietudes y análisis de tareas profesionales.

En la segunda parte del desarrollo se evidenciará un determinado nivel de aplicación del contenido debatido a través del análisis y/o elaboración de ejercicios, solución de tareas que demuestren la comprensión por parte de los estudiantes. Estas tareas pueden ser diferenciadas de acuerdo con las características del grupo, asignándolas en correspondencia con las particularidades individuales y niveles de desarrollo de los estudiantes. En esta parte de la clase debe haber precisiones por parte del profesor; esta clase admite que, de acuerdo con su contenido, se invite a algún especialista en la materia, para profundizar en el contenido tratado, como por ejemplo, un profesor de las metodologías de las enseñanzas, un investigador, un profesional de los servicios o de la producción.

En las conclusiones se realizará la valoración por los estudiantes y profesores del contenido de la clase en su futura actividad profesional y se enfatizará en su posterior aplicación en el resto de las formas de organización de la enseñanza, incluyendo la práctica preprofesional. Ellas admiten precisiones en el orden teórico y análisis de los métodos empleados para la autopreparación del estudiante.

Evaluación

En dependencia de la ubicación de esta clase en la planificación de la asignatura por su objetivo se puede valorar si el profesor así lo considere, otorgar o no una calificación, lo que sí resulta imprescindible es la valoración crítica conjunta donde se destaque los logros y se señalen las dificultades y se propongan las vías de solución. Donde se potencie la aplicación de determinadas técnicas evaluativos, como la coevaluación y la autoevaluación.

Porque esta forma de organización tiene un nivel de flexibilidad ya que obedece a las necesidades de aprendizaje que se vayan presentando en la dinámica del proceso pedagógico universitario.

Planificación

Se puede planificar este tipo de clase para profundizar en un contenido determinado que resulte complejo para los estudiantes y que resulte vital para el desarrollo de otros contenidos y formas de organización de la enseñanza, como por ejemplo, previa a un seminario que tenga carácter interdisciplinario e integrador y exija de la consulta y del debate por existir diferentes criterios de autores y diversos enfoques sobre un mismo tema, o antes de una clase práctica que requiera de una autopreparación profunda y dirigida para poder desarrollar las actividades que se asignarán a los estudiantes y contribuya a un mayor desarrollo de sus habilidades profesionales. Aunque después de una conferencia puede planificarse una clase consulta.

Conclusiones

La clase-consulta constituye uno de los tipos de clases que se desarrollan dentro de la educación superior, cuya esencia radica en cumplir una función de preparación y consolidación para la realización de otros tipos de clase que por las exigencias de sus objetivos y contenidos así lo requieran, lo que demuestra la flexibilidad en la planificación de esta forma de organización.

Aunque su estructura metodológica es similar a los otros tipos de clases, posee sus peculiaridades por sus propias funciones didácticas y por la necesidad de un protagonismo imprescindible en el alumnado.

Las reflexiones metodológicas realizadas no constituyen en modo alguno un esquema, cumplen el objetivo de orientar a los docentes las posibilidades didácticas de un tipo de clase apenas usada o informalmente planificada, y que bien diseñada y aplicada ofrece grandes potencialidades instructivas, educativas y desarrolladoras.

EL TRABAJO INDEPENDIENTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

Es la nuestra una época de explosión científico - técnica que se caracteriza por un desarrollo acelerado de los descubrimientos y su rápida aplicación práctica, por un extraordinario aumento del volumen de conocimientos en cualquier rama de la ciencia.

Estas condiciones exigen a la educación superior contemporánea que el desarrollo de la independencia cognoscitiva en los estudiantes se convierta en uno de los problemas medulares del proceso enseñanza - aprendizaje.

Si se tiene en cuenta la brevedad con que la humanidad duplica sus conocimientos, se comprende la magnitud del problema a que se enfrenta la pedagogía de hoy, al abordar la contradicción entre sus posibilidades de información y la necesidad de mantener actualizada la docencia, desproporcionalidad que viene a resolverla en parte el trabajo independiente de los estudiantes y corresponda a los docentes su correcta motivación, orientación y control efectivo.

Pero el trabajo independiente no sólo resuelve estas contradicciones tiene, además, la responsabilidad de educar al estudiante en capacidades para la independencia cognoscitiva y práctica que lo preparan para un enfrentamiento activo y creador con la realidad; tanto en su vida de estudiante como en su ejercicio profesional, lo cual es posible únicamente con el trabajo científico y sistemático del profesor.

El trabajo independiente es uno de los medios más efectivos de actividad cognoscitiva del estudiante. La ciencia no hace sino ofrecer la base científico - metodológica para su ejecución y controlar sus resultados. Es en el trabajo independiente, por su nivel de independencia y concientización del proceso, donde el estudiante alcanza mayor nivel de profundización científica y desarrolla habilidades generales y profesionales que la docencia no puede darle de forma acabada.

La educación superior se distingue de la educación media no solo por la especialización de la preparación, el grado de complejidad y el gran volumen de material docente, sino también por la metodología del trabajo docente y por el grado de independencia que deben desarrollar los estudiantes. Además, en la enseñanza contenido y forma son partes de un sistema único, y el desconocimiento aquí de uno de ellos conduce al fracaso del proceso enseñanza - aprendizaje

Por estas razones debemos buscar métodos de trabajo que nos ayuden a formar a un profesional altamente calificado, activo y consciente de su valor social y la mejor forma de lograrlo es desarrollando las potencialidades creativas e independientes de cada estudiante

Ante esta necesidad insoslayable del proceso enseñanza - aprendizaje surgen las siguientes interrogantes:

- ¿Se motiva adecuadamente al estudiante para el trabajo independiente?
- ¿Se conoce cabalmente las características y funciones que cumple el trabajo independiente en el nivel universitario?
- ¿Cumple el docente el papel orientador y controlador eficazmente?
- ¿Se logra una diferenciación de los trabajos independientes orientados a partir del nivel de desarrollo de los estudiantes?

A estas interrogantes no daremos respuestas concluyentes, sino plantearemos algunas ideas y consideraciones que nos hagan reflexionar y sirvan de apoyo al trabajo que debemos desarrollar en los futuros profesionales.

Para la comprensión del significado y lugar del trabajo independiente de los alumnos en el proceso enseñanza - aprendizaje, es necesario partir de la revelación de su esencia, pues del concepto que se tenga dependerá mucho la proyección y el control por el profesor. Algunos autores señalan, y no sin razón, que existen diferencias en cuanto a la interpretación del concepto.

El problema surge por el hecho de que el trabajo independiente puede caracterizarse por un gran número de aspectos internos y externos muy difíciles de integrar en una sola definición.

A pesar de la ausencia de criterios únicos en torno al aspecto medular del trabajo independiente, podemos plantear las siguientes consideraciones:

- No debemos identificarlo con el estudio independiente, ya que este es un proceso sujeto a la voluntad del estudiante y dependiente de sus diferencias individuales, que estará prioritariamente sujeto a la planificación por parte del estudiante, de acuerdo con sus necesidades.
- No puede ser visto en los límites de una forma de organización de la docencia, ni de un método y mucho menos de un procedimiento.
- No debe limitarse a las actividades de carácter creador, pues se excluirían sus niveles reproductivos y de aplicación.
- Tampoco puede verse como una realización por el alumno, sin motivación, planificación, dirección y control por parte del profesor.
- Los términos más convenientemente tomados como base para definir el concepto son los de actividad, creatividad e independencia.
- Es un medio para incluir a los alumnos en la actividad cognoscitiva independiente, no como un conjunto de tareas aisladas, sino como parte de un sistema didáctico integral que garantice el desarrollo ininterrumpido de su independencia cognoscitiva.

Se está realizando trabajo independiente cuando los estudiantes pueden coordinar adecuadamente las tareas con el método de solución, aplicando los conocimientos que poseen y desarrollando sus capacidades frente a las dificultades que hayan encontrado, bajo la orientación y el control del docente. Por tanto su valor didáctico está dado por la forma en que el profesor motive, organice, dirija y controle este proceso.

Una correcta concepción del trabajo independiente en la educación superior presupone:

1. La existencia de un problema profesional, planteado por el profesor o por iniciativa del alumno, cuya solución se convierta en una necesidad interiorizada.
2. Una plataforma teórico - práctica en el estudiante que le permita comprender el problema planteado y encaminarse a la solución.
3. Un esfuerzo intelectual del alumno de modo que la realización del problema lo conduzca a un nivel superior de conocimiento.
4. La existencia de condiciones materiales, por lo menos mínimas, para la ejecución de la tarea planteada.
5. Un control correcto del trabajo de los estudiantes y la justa estimulación a los resultados más sobresalientes.
6. El predominio del carácter productivo de las tareas que desarrolle sus habilidades y capacidades, que lo incite a la reflexión, que despierte intereses y actitudes favorables para crear.
7. Que sean diversas, que permitan la selección de alternativas y de esta forma favorecer la toma de decisiones.

La feliz o desacertada conjunción de estos factores determina que el alumno se sienta motivado o no para el trabajo independiente. Y este es un punto que, por su esencial importancia, requiere un análisis más detenido.

La determinación precisa y correcta formulación de los objetivos posibilitan al profesor su organización y control. Solo si él es capaz de lograr que estos objetivos y tareas sean interiorizadas por el estudiante y se conviertan en el centro de sus intereses cognoscitivos habrá logrado motivar el trabajo independiente y convertirlo en una necesidad que el alumno no abandonará hasta que no haya satisfecho.

Son diversas las causas que determinan las motivaciones para el trabajo independiente, y puede el alumno por determinadas razones motivarse para el mismo, pero es éste un aspecto de la docencia que el profesor no puede abandonar a la espontaneidad. Los motivos e intereses de los estudiantes deben ser dirigidos a los objetivos trazados por el profesor, que han de convertirse en necesidades de los alumnos. Solamente cuando esto suceda el estudiante abordará conscientemente las tareas planteadas y su actividad cognoscitiva e independiente obtendrá los resultados propuestos.

La cuestión esencial que se le plantea al profesor es cómo lograr esta motivación de sus alumnos para el trabajo independiente. El asunto no es fácil. Este fin precisa de un trabajo científicamente organizado, que va de lo que se enseña y cómo se enseña en las conferencias, hasta las sutilezas psicológicas del profesor para premiar los esfuerzos de sus alumnos.

Aquí solo intentaremos destacar aquellos momentos que son insoslayables para lograr motivaciones en los estudiantes hacia el enfrentamiento independiente con la ciencia que explicamos.

Lo primero a considerar es la metodología de exposición de los contenidos científicos de los programas. El profesor, por medio de sus conferencias, debe revelar a los estudiantes no solo los conocimientos científicos, sino también los métodos de trabajo y de investigación de su ciencia en particular.

La maestría del profesor radica en plantear cada situación docente de tal manera que se asemeje a la situación investigativa, y recorrer conjuntamente con el estudiante los pasos a seguir, ofreciéndole oportunidades de una participación activa que le brinde un mayor grado de independencia. El método de investigación debe ser utilizado por el profesor para enseñar, y por el alumno para aprender.

Si el profesor sabe decir y hacer durante la conferencia de forma creadora, el estudiante podrá saber y hacer en los seminarios, clases prácticas, trabajos de cursos y de diplomas. No debemos pedirles a los estudiantes lo que no hemos sido capaces de enseñarle.

La orientación didáctica de los objetivos en la clase es otro factor de alto valor para el trabajo independiente. Si el alumno desconoce o no comprende bien lo que se persigue, con los que se dice y hace en la clase, es dudoso que se sienta motivado para enfrentar en forma independiente las tareas que las disciplinas les exige. Por otro lado, la incomprensión de los aspectos esenciales de la clase lo pone en condiciones cognoscitivas, pedagógicas y psicológicas desfavorables para abordar los problemas planteados para la actividad independiente.

Es preciso que el profesor comprenda que su clase es fundamental en la creación de motivos e intereses de los estudiantes por su asignatura. Una clase científicamente estructurada y desarrollada con maestría pedagógica es siempre fuente de importante motivación.

Los criterios con que el profesor conciba y planifique el trabajo independiente son determinantes en la motivación de los alumnos. Motivos, objetivos, tareas y resultados son aspectos internos del trabajo independiente que actúan dialécticamente y constituyen la guía de orientación para su planificación, dirección y control.

Al determinar los objetivos y tareas de la actividad cognoscitiva independiente, el profesor no debe rebasar las capacidades de realización del estudiante, de igual modo tampoco debe planificar tareas que estén por debajo de esa capacidad de trabajo. En ambos casos el estudiante no se motiva. En el primero porque sus posibilidades no le permiten llegar al objetivo propuesto, en el segundo porque el trabajo a realizar no lo conduce a un nivel superior del conocimiento.

Para que el trabajo independiente se logre debe existir un cierto nivel de independencia del alumno, que está dado por los conocimientos básicos que éste tiene del asunto a tratar y por la experiencia acumulada en el método de trabajo. Es necesario un balance correcto de los conocimientos teóricos - prácticos del alumno con la tarea planteada de modo que su realización exija un esfuerzo posible que al realizarlo lo conduzca a un nivel cognoscitivo superior.

El trabajo independiente debe concebirse con gradación sistemática, donde todas las tareas estén armónicamente enlazadas entre sí y dirigidas al logro de objetivos inmediatos y mediados claramente definidos. Las tareas deben planificarse en una graduación sistemática de complejidad de manera que la realización de la primera ponga al estudiante en condiciones de abordar la segunda y no se produzcan saltos bruscos en el paso de lo conocido a lo desconocido, con las consiguientes lagunas en el conocimiento que ello implica.

Es necesario que se respete el principio de la complejidad gradual del conocimiento, buscando combinar la reproducción, la aplicación y la creatividad del estudiante.

En resumen, el trabajo independiente que se oriente desde el aula universitaria: debe partir de problemas profesionales que se concreten en tareas por resolver por el futuro profesional, en las que deberá integrar teoría, práctica e investigación.

Desde su propia concepción y formas de control y evaluación debe privilegiar el protagonismo estudiantil que le permite implicarse conscientemente y que revela en sus modos de actuación la responsabilidad, toma de decisiones e independencia, lo que resulta medular en la educación de la personalidad.

Esto se logra en un proceso enseñanza – aprendizaje que transite desde un enfoque pasivo – reproductivo hacia uno activo – transformador.

Conclusiones

El profesor universitario debe comprender que su clase es fundamental para la creación y de motivos e intereses en sus estudiantes. Una clase científicamente estructurada y desarrollada con maestría pedagógica, estimula al futuro profesional y despierta en él las inquietudes necesarias para la realización del trabajo independiente orientado.

El trabajo independiente del estudiante universitario no debe ser impuesto por el docente, no se resuelve con un horario de estudio obligatorio sino con una planificación científica que garantice su independencia cognoscitiva.

FUNDAMENTOS PSICODIDÁCTICOS DE LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL

Introducción:

En los momentos actuales la enseñanza semipresencial se ha ido irradiando a todos los centros de educación superior como resultado de la masificación en el acceso a las diferentes carreras universitarias. Aunque esta modalidad de enseñanza-aprendizaje se conoce y se aplica desde hace algún tiempo en el ámbito académico universitario, no había tenido hasta el presente una generalización tan amplia como ahora.

Por lo general, la experiencia docente de los profesores universitarios la han obtenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje presencial, típico de los cursos regulares diurnos, por lo que al comenzar a trabajar en la enseñanza semipresencial tienden a extrapolar, conscientemente o no, aquella enseñanza a esta, provocando una serie de afectaciones y trastornos didácticos que se reflejan de manera evidente y dañina en el aprendizaje de los estudiantes, al no conocer y aplicar los fundamentos psicodidácticos para este tipo de enseñanza que se diferencian nítidamente de la presencial.

El objetivo de este trabajo es ofrecer algunas recomendaciones de carácter psicodidáctico que contribuyan a elevar la calidad de la preparación metodológica de los profesores que trabajan en este tipo de enseñanza.

La enseñanza semipresencial

La palabra compuesta *semipresencial*, formada por el prefijo *semi*, que significa medio o casi y el término *presencial*, que quiere decir asistencia personal, o estado de la persona que se halla delante de otra u otras o en el mismo sitio que ellas (Diccionario de la Real Academia Española, 2003). Por tanto, la enseñanza semipresencial es aquella que se desarrolla a través de una asistencia incompleta e irregular de alumnos y profesores, a diferencia de la enseñanza presencial que presupone una participación constante y plena. Constituye una variante de la enseñanza a distancia al no exigir una relación presencial periódica entre estudiantes y educadores.

De manera resumida se presentan a continuación las principales diferencias entre ambos tipos de enseñanza, sobre la base de la comparación realizada por G. Rivera:

ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL	ENSEÑANZA PRESENCIAL
<ul style="list-style-type: none"> - El profesor y los estudiantes no tienen que estar siempre presentes físicamente en el mismo espacio ni en el mismo tiempo, solo en determinados momentos. - Para que la comunicación se produzca, es necesario crear elementos mediadores entre el docente y el alumno, para los momentos presenciales y no presenciales. - Elimina la rígida frontera de espacio y tiempo que impone el paradigma de la clase tradicional. - Demuestra que los participantes pueden aprender sin estar congregados en el mismo sitio y al mismo tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor y los estudiantes están siempre físicamente presentes en un mismo espacio-tiempo durante las clases. - La comunicación fundamental se produce con la presencialidad de ambos, es una comunicación directa siempre, aunque se utilizan elementos mediadores también. - Predomina el paradigma de la clase tradicional de alumnos y profesores trabajando de manera conjunta. - Buena parte del conocimiento se archiva en papel.

Este tipo de enseñanza apareció como alternativa a la necesidad de garantizar la educación a aquellas personas que les era imposible asumir la variante presencial debido a impedimentos laborales o personales, tanto en pregrado como en posgrado, pues en las coyunturas actuales es bien difícil lograr una dedicación total para superarse. Pero tampoco es totalmente necesario enajenarse completamente de las responsabilidades profesionales para estudiar, sobre todo en el caso de que los contenidos de aprendizaje están muy relacionados con la profesión de cada cual. Por lo general, la enseñanza semipresencial está dirigida a personas laboralmente activas que necesitan elevar su preparación profesional desde su puesto de trabajo.

La dispersión de los estudiantes, la existencia limitada de profesores capacitados para impartir determinadas asignaturas y la falta de tiempo para asistir regularmente al aula también constituyen factores que determinan la utilización de la variante semipresencial de la enseñanza.

Pero la inexperiencia y la impericia para trabajar como docentes en esta modalidad ha provocado el intento infructuoso de trasladar mecánicamente las peculiaridades de la presencial, desarrollando un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se intenta abordar explícitamente todo el contenido de manera apresurada y compactada, donde el método expositivo es el único y el fundamental. Estos encuentros, que normalmente en la enseñanza presencial le corresponderían varias clases, se convierten en una carrera contra el tiempo y contra la asimilación de los estudiantes.

La solución definitiva de estos problemas requieren, en primer lugar, de una preparación teórica desde los aportes de la Psicología de la Educación y de la Didáctica de la Educación Superior, para poder entonces desde lo general llegar a lo particular, pues desde posiciones empíricas es imposible llegar a una solución científicamente fundamentada.

Aportes teóricos desde la Psicología de la Educación

Ante todo hay que partir de los aportes teóricos de la Concepción Histórico-Cultural desarrollada por L. S. Vigotsky (1896-1934), la cual ofrece elementos importantes al respecto que en aras de la síntesis se pueden resumir en las siguientes ideas:

- El papel del profesor resulta esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del tránsito que estimula de los conocimientos de lo externo a lo interno (subjetivo), como un proceso dialéctico de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. Al dirigir el profesor este fenómeno de ninguna forma anula o limita la independencia, el activismo y la creatividad del alumno, por el contrario, la estimula.
- En este proceso el lenguaje y los signos en su unidad con el pensamiento juegan un papel determinante como mediadores y como instrumentos externos e internos (psicológicos) para conocer la realidad y actuar posteriormente sobre ella para transformarla.
- Este proceso de mediación resulta decisivo y se puede plantear una clasificación de ella, destacándose fundamentalmente dos (L. Morenza y O. Terré, 1998): la mediación social, cuando otra persona sirve como instrumento para la formación de la conciencia individual y la mediación instrumental, que agrupa a los instrumentos creados por la cultura, tales como los signos como sistemas con diferente nivel de complejidad que eslabonan la actividad psíquica del sujeto y que permiten transmitir significados, posibilitando la regulación de la vida social y la autorregulación de la propia actividad. Es conocida también como mediación semiótica y en el caso de la enseñanza se le denomina mediación pedagógica.

El concepto de mediación

La palabra mediación significa la acción y el efecto de mediar, que es interceder, interponer, estar en medio de algo (Diccionario de la Real Academia Española, 2003). Desde una óptica filosófica expresa la existencia de un objeto o concepto a través de sus relaciones con otros objetos o conceptos. En Psicología es el proceso de ubicación y utilización de un elemento material o una estructura psicológica de carácter simbólico entre el individuo y la realidad sobre la que opera para transformarla o conocerla (L. Castro, 2000).

Fue L. S. Vigostky quien introdujo en la teoría psicológica el concepto de mediación para designar la función de los instrumentos, tanto materiales como psicológicos, que constituyen herramientas de interposición en las relaciones de las personas con otras personas y con el mundo de los objetos sociales. Este concepto en el proceso educativo adquiere una dimensión especial por su papel en la socialización de la personalidad de una manera sistematizada, por tanto se habla de una mediación pedagógica.

La mediación pedagógica

Su esencia radica en el proceso interactivo del profesor y de los medios de enseñanza con los alumnos (D. Prieto, 1994, 1995, I. Contreras, 1995), que es capaz de promover y acompañar el aprendizaje. Presupone una atención y un tratamiento especial a todos los elementos personales y no personales del proceso pedagógico con la intención de viabilizar un proceso educativo participativo, creativo, interactivo y expresivo (O. Anzola e I. Cardona, 2002).

Todos estos elementos se convierten en mediadores de dicho proceso para facilitarlo y elevar su calidad, por tanto, el acto de mediar pedagógicamente es ofrecer recursos para promover un aprendizaje acorde a los tiempos que corren y el profesor tiene obligatoriamente que convertirse en un mediador de excelencia entre los resultados de la Cultura (conocimientos teóricos y práctica profesional) y los alumnos. La mediación pedagógica debe concebirse como un fenómeno integral que afecta a todos los participantes en el proceso educativo, así como a los objetivos, los contenidos, los medios, las formas y la evaluación de la enseñanza.

La mediación pedagógica presupone una dirección del aprendizaje indirecta con la participación activa de profesores y alumnos a través de la interacción entre ambos, estimulando un rango más amplio de participación, tanto en el momento presencial como en el no presencial (R. Ferreiro).

La mediación pedagógica cumple con varias funciones (R. Feuerstein, citado por R. Ferreiro):

- ➔ Intencionalidad: parte de objetivos previamente determinados y explícitos.
- ➔ Trascendencia: que tenga un impacto en la formación profesional del educando y que no se restrinja al logro de un simple conocimiento.
- ➔ Reciprocidad: que exija de una interactividad constante entre los participantes.
- ➔ Significación: que para los sujetos participantes adquiera un sentido personal que llegue a influir en la autorregulación de su personalidad.

D. Prieto Castillo (1994) se refiere a este problema en el ámbito de las universidades latinoamericanas, al afirmar que el discurso educativo no está mediado pedagógicamente ni en la relación presencial ni en los materiales didácticos, lo cual exige de una revisión, tanto de relacionarse el mediador con sus interlocutores estudiantes, como de los materiales didácticos elaborados.

Este carácter mediador se manifiesta en todo tipo de enseñanza, pero en la de carácter semipresencial se revela con gran nitidez por la necesidad de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a su carácter intermitente, donde profesores y alumnos solo se encuentran en determinados momentos con un tiempo por lo general limitado. Lo cual obliga a reconsiderar todos los aspectos intervenientes, pero especialmente los medios de enseñanza: materiales docentes y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Los materiales docentes

Incluye todo tipo documento en lenguaje escrito impreso en papel o en soporte magnético que sirva de apoyo para el aprendizaje, ya sean guías didácticas o textos de apoyo a la docencia. Se plantean tres fases para la mediación pedagógica de los materiales docentes (D. Prieto, 1994):

- Tratamiento del tema (contenido): exige que los conocimientos estén organizados de una manera lógica y rigurosa, pero también asequible, amena y explícita, de acuerdo con los requerimientos del estilo científico y del lenguaje escrito. Debe incluir introducción, desarrollo y conclusiones.
- Tratamiento del aprendizaje: el estudiante debe asumir un rol protagónico en la asimilación de los contenidos, con la inclusión de ejemplos, tareas docentes y ejercicios que vinculen con el ejercicio de la profesión.
- Tratamiento de la forma: se refiere a los recursos expresivos utilizados que tienen que ver con su presentación: encuadernación, tipos de letras, ilustraciones, gráficos, etc. (Ver Esquema 1)



Es frecuente encontrar como materiales docentes en determinadas asignaturas y cursos de posgrado compendios que incluyen libros o fragmentos de ellos, artículos e investigaciones relativamente recientes que contribuyen a brindarle una actualización científica, con la deficiencia de que no fueron escritos por sus autores para la enseñanza, es decir, que no tienen una elaboración didáctica, lo que dificulta una adecuada asimilación por parte de los estudiantes al ser poco asequibles. O sea, que no cumplen con su función de ser mediadores pedagógicos y lejos de ayudar entorpecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero el hecho de que cualquier libro o artículo científico no haya sido escrito especialmente para la docencia no lo descalifica tampoco para ser utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que puede ser útil pero necesita de una valoración previa del profesor y en algunos casos de una complementación didáctica para que puedan ser asimilados sus contenidos, ya sea en forma de guías u otros materiales docentes pertinentes.

Por el desarrollo profesional que deben poseer los docentes universitarios al combinar sus funciones profesionales con las investigativas, constituye un imperativo moderno que confeccionen de manera sistemática diversos materiales docentes relacionados con las asignaturas que imparten, en los cuales integren y combinen sus aportes en el campo investigativo con lo más avanzado de las ciencias en la que es especialista.

El uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC)

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) han penetrado con una fuerza tal en el campo educativo universitario, que han obligado a reconsiderar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje en las nuevas condiciones informatizadas en que evoluciona la sociedad.

La sociedad va de forma inexorable hacia una informatización en todas sus actividades y esferas y la universidad no puede constituir una excepción. La llamada tecnología educativa debe ser incorporada a las aulas de manera precisa y con plena justificación didáctica, sin pretender conferirle un papel mítico en la solución de los problemas de aprendizaje ni culparla de los males que aquejan al proceso de enseñanza-aprendizaje en la actualidad.

La educación se encuentra en una encrucijada, pues se está derrumbando el método prevaleciente y milenario basado en la recepción pasiva del conocimiento en el aula de clases, incluso la noción de aprendizaje también está cambiando debido a la explosión de la información o del conocimiento, ya que la preparación universitaria del futuro profesional está siendo reconsiderada por la imposibilidad de aprender el contenido entero de una disciplina en su preparación de pregrado, sino que debe desarrollar la capacidad de aprender (A. Meléndez, 1995).

Los medios de enseñanza juegan un papel importante como facilitadores de comunicación y aprendizaje individual y grupal, especialmente los que forman parte de la nueva generación de la tecnología educativa, los cuales permiten una mayor interactividad e independencia del alumno con dichas técnicas, tal es el caso de los ordenadores, los equipos de multimedia, el vídeo, la televisión, el correo electrónico, las teleconferencias y las redes, etc. Incluso los medios tradicionales de enseñanza, tales como el retroproyector, el proyector y la pizarra están sufriendo los efectos de la informatización.

Pero la existencia de tales medios en la clase no garantizan per se la calidad de este proceso, todo depende de que estén en función de hacerlo más activo, o sea, que no entorpezcan el proceso o que los alumnos se conviertan en receptores pasivos de información. Las NTIC por sí mismas no pueden ser vehículos para la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes, sino que deben estar integradas en un contexto de enseñanza-aprendizaje, o sea, en situaciones que estimulen en los estudiantes los procesos de aprendizaje necesarios para alcanzar los objetivos educativos (E. De Corte, 1990).

D. Prieto (1995) alerta sobre el peligro de su utilización acrítica y las nefastas consecuencias que puede provocar al evaluar su uso aislado dentro del proceso educativo, creer que pueden resolver por sí mismas los problemas educativos y no capacitar con anterioridad a los docentes para utilizarlas en un sentido pedagógico. El valor de la tecnología en apoyo al aprendizaje pasa por la apropiación de sus recursos de comunicación, por la capacidad de interlocución de sus destinatarios, por la posibilidad de utilizarla, crearla y recrearla, así como mediar pedagógicamente las tecnologías al abrir espacios para la búsqueda, el procesamiento y la aplicación de información, a la vez que para el encuentro de otros seres y la apropiación de las posibilidades estéticas y lúdicas que van guiadas a cualquier creación.

Existen muchas publicaciones y criterios de varios autores sobre las bondades de las NTIC en el aula con cierto grado de dispersión y de incoherencia debido a la proliferación de puntos de vista disímiles, desde diversas posiciones teóricas. Sin pretender conciliarlas, pero con el objetivo de buscar cierta armonía teórica, se exponen a continuación varios argumentos de carácter psicodidáctico que favorecen su aplicación en el aula:

- ➔ Mayor interactividad entre los alumnos y las tecnologías, así como entre ellos (G. Núñez y L. Sheremetiov, 1999; J. Tejada, 1999; J. Mir, 1999; M. Folch y S. Sánchez, 1999; C. Dorado, 1998).
- ➔ Mejor y mayor acceso a grandes cantidades de información (G. Núñez y L. Sheremetiov, 1999; A. Gutiérrez, 1998; J. Mir, 1999).
- ➔ Individualización del aprendizaje al ritmo de cada alumno (G. Núñez y L. Sheremetiov, 1999; A. Gutiérrez, 1998; J. Mir, 1999).
- ➔ Proporciona una retroalimentación continua (J. Mir, 1999).
- ➔ Proponen un diseño interactivo y un modelo de comunicación bidireccional novedoso (A. Gutiérrez, 1998; A. Bartolomé, 1999).

- ➔ La rapidez al acceso e intercambio de información, rompiendo las barreras espacio temporales (J. Tejada, 1999).
- ➔ Estimula en los alumnos el desarrollo de varias habilidades, tales como la de comunicarse (interpretar y producir mensajes) utilizando distintos lenguajes y medios, desarrollar la autonomía personal y el espíritu crítico, lo que le ayuda a convivir en una sociedad multicultural y justa con las innovaciones tecnológicas propias de la época (A. Gutiérrez, 1998; C. Dorado, 1998). Su materia prima es la información (J. Tejada, 1999).
- ➔ La rapidez al acceso e intercambio de información, rompiendo las barreras espacio temporales (J. Tejada, 1999).
- ➔ Incrementa la motivación de los alumnos (J. Tejada, 1999; J. Mir, 1999; M^a E. del Moral, 1999).
- ➔ Orienta y regula el proceso de aprendizaje y facilita el control al estudiante (J. Tejada, 1999; R. Tirado, 1998).
- ➔ Contribuyen al desarrollo formativo del alumno, de su actividad mental, actitudes y valores (J. Tejada, 1999).
- ➔ El profesor puede evaluar continuamente el aprendizaje de cada alumno (J. Mir, 1999).
- ➔ Parecido al mundo audiovisual en que está inmerso el alumno fuera del marco educativo (J. Mir, 1999).
- ➔ Carácter lúdico (J. Mir, 1999).
- ➔ Mayor potencialidad para simular fenómenos reales, irreales o factibles (C. Dorado, 1998).
- ➔ Flexibilidad espacio-temporal en el desarrollo del proceso de aprendizaje (R. Tirado, 1998).
- ➔ Mediación hacia la abstracción como vehículo de competencia cognitiva, mediante la utilización, creación y traducción de símbolos (C. Dorado, 1998).
- ➔ Facilitación en el uso de técnicas de aprendizaje y la resolución de procedimientos complejos o sencillos (C. Dorado, 1998).
- ➔ Potencian el desarrollo de la creatividad (M^a E. del Moral, 1999).
- ➔ Favorecedoras de los procesos de autoaprendizaje y de formación permanente (M. Gisbert, 1999).
- ➔ Al ser las NTIC una combinación de texto, arte gráfico, sonido, animación y vídeo, el ser humano es capaz de retener: un 20% de lo que escucha, un 40% de lo que ve y escucha y un 75% de lo que ve, escucha y practica (Cevallos, 1990, citado por R. Contreras y M. Grijalva, 1995).
- ➔ Las informaciones obtenidas a través de ellas son almacenadas en la memoria a corto plazo (MCP), donde son repetidas hasta que estén listas para ser almacenadas en la memoria a largo plazo (MLP). Esta combinación de la información y las habilidades en esta memoria a largo plazo permiten desarrollar estrategias cognoscitivas o habilidades para tratar tareas complejas.

- ➔ En cuanto a las redes se destacan sus grandes posibilidades que plantean para incrementar la comunicación entre los seres humanos, basada en la colaboración y complementación de los participantes trabajando en un ambiente cooperativo, lo cual estimula y facilita un interaprendizaje, es decir, un aprendizaje interactivo, cooperativo y grupal (M. Trujillo, 1995).
- ➔ Desde el punto de vista psicológico es decisivo en este caso la motivación y el compromiso voluntario de los alumnos para incorporar estas nuevas tecnologías en su aprendizaje, por lo que se deben tener en cuenta no solamente variables tecnológicas, sino también psicológicas individuales y sociales (G. Salomon; D. N. Perkins y T. Globerson, 1992).
- ➔ El uso de la computadora concebida como medio puede ser una manera de despertar o activar ciertas operaciones mentales relevantes para el aprendizaje, tales como estrategias cognitivas y afectivas, así como la metacognición (C. Chadwick, 1997).
- ➔ La computación en la educación a distancia en su modo comunicacional tiene la función de disseminar la información, desarrollar habilidades verbales y de procedimientos, con la asignación de tareas de aprendizaje claramente definidas y los datos puestos a disposición de los estudiantes, lo que les permitirá trabajar de manera independiente (F. Chacón, 1997).
- ➔ El uso continuado del correo electrónico y los servicios de información en la red por parte de los alumnos mejora notablemente las habilidades de expresión, análisis y síntesis (F. Chacón, 1997).

Sin embargo, también se encuentran criterios que cuestionan estos beneficios, por ejemplo, se plantea que siempre ha existido poca evidencia empírica sobre su pretendida utilidad, calificando como ideas-mito las consideraciones de que el ordenador es el futuro, que le confiere calidad a los procesos cognitivos y que constituyen un motor de innovación educativa. Se valora que los estudios realizados sobre el uso del ordenador en el desarrollo del alumnado no han reportado pruebas definitivas sobre la ganancia cognitiva de aquellos que lo utilizan (J. Sancho, 1996).

Que como cualquier medio o recurso de enseñanza, sigue manteniendo su carácter hipotético, pues nadie puede garantizar que al utilizarlo transfieran literalmente a su mente las actividades realizadas con o por el ordenador, así como que todos los individuos en todas las circunstancias vayan a desarrollar los mismos procesos y en el mismo sentido (J. Sancho, 1996).

En cuanto a su carácter motivador, se afirma que puede ir perdiendo su novedad por la necesidad de tener que buscar situaciones, actividades y tareas que estimulen a los estudiantes a seguir aprendiendo. Y reafirma la importancia que debe tener el ambiente de enseñanza y aprendizaje del centro y del aula, así como a que la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación debe estar en función de la profundización y enriquecimiento de los objetivos de la enseñanza y no al revés (J. Sancho, 1996).

También se plantea que no existen conclusiones determinantes frente a la utilización de las nuevas tecnologías, ni que ellas sean las verdaderas artífices de un perfeccionamiento de los aprendizajes escolares, aunque se reconoce que pueden resultar fabulosos, si son utilizados adecuadamente. Incluso considera que se pueden llegar a convertir en potentes trampas antipedagógicas (Mª E. del Moral, 1999).

Lo que resulta una verdad incontrovertible es que las NTIC son un resultado del desarrollo científico técnico y la educación universitaria no puede ignorarlas, como tampoco sobreestimarlas. Por tanto, hay que incorporarlas al proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en su variante semipresencial como medios de enseñanza muy útiles, al desempeñar un papel efectivo como mediadores pedagógicos para la asimilación de la gran cantidad de información que se acumula en las diferentes asignaturas que se integran dentro de los diseños curriculares universitarios.

Sin embargo, como resultado del poco dominio en su uso como medios de enseñanza se cometan errores al utilizarlos al complementar el discurso pedagógico del profesor en el aula sin una correcta justificación didáctica, lo cual es válido tanto para las NTIC como para los medios tradicionales: la pizarra, las láminas y el retroproyector.

La utilización eficaz de los medios de enseñanza, independientemente de cuáles sean, deben tener en cuenta las siguientes recomendaciones psicodidácticas:

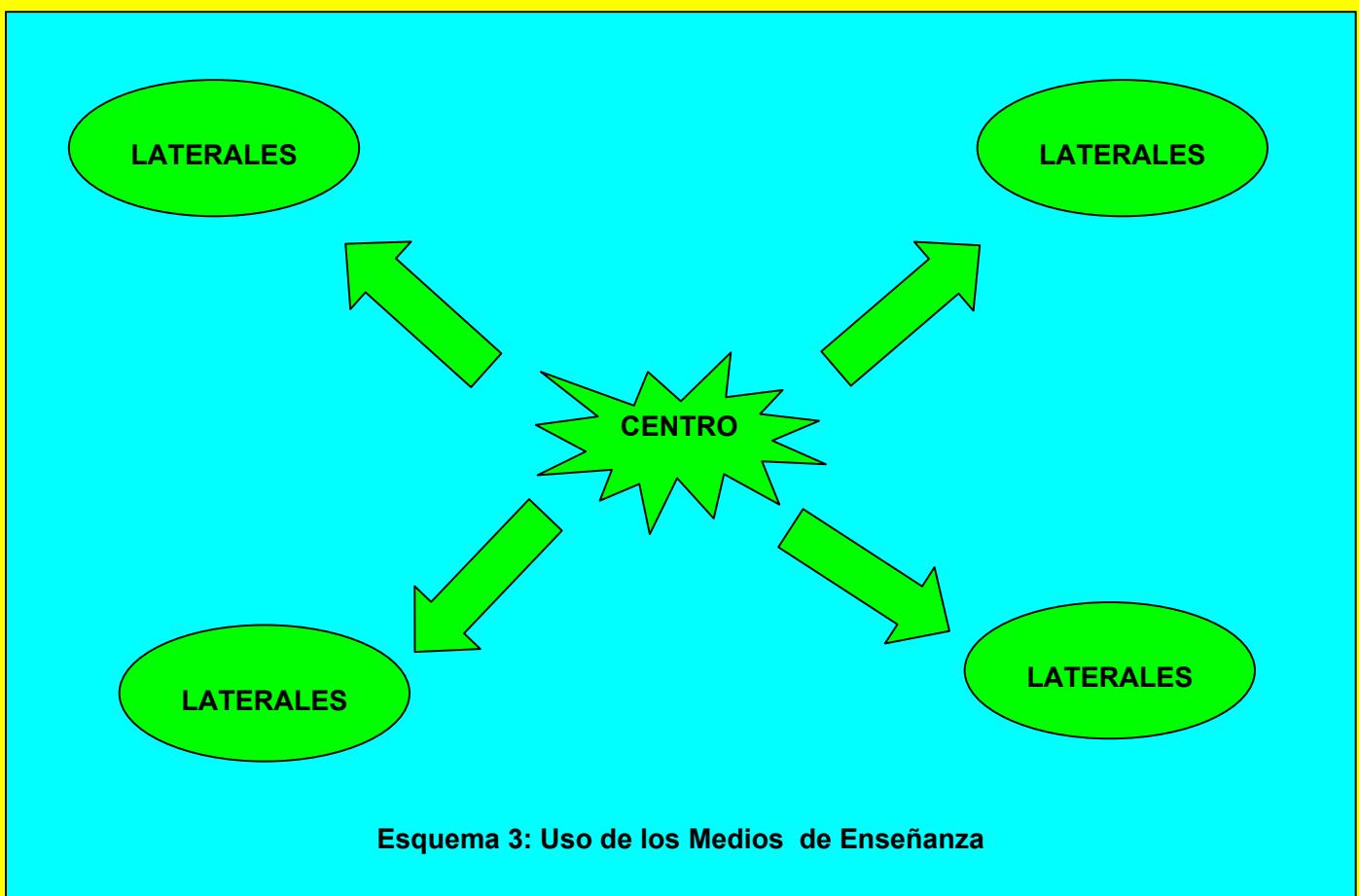
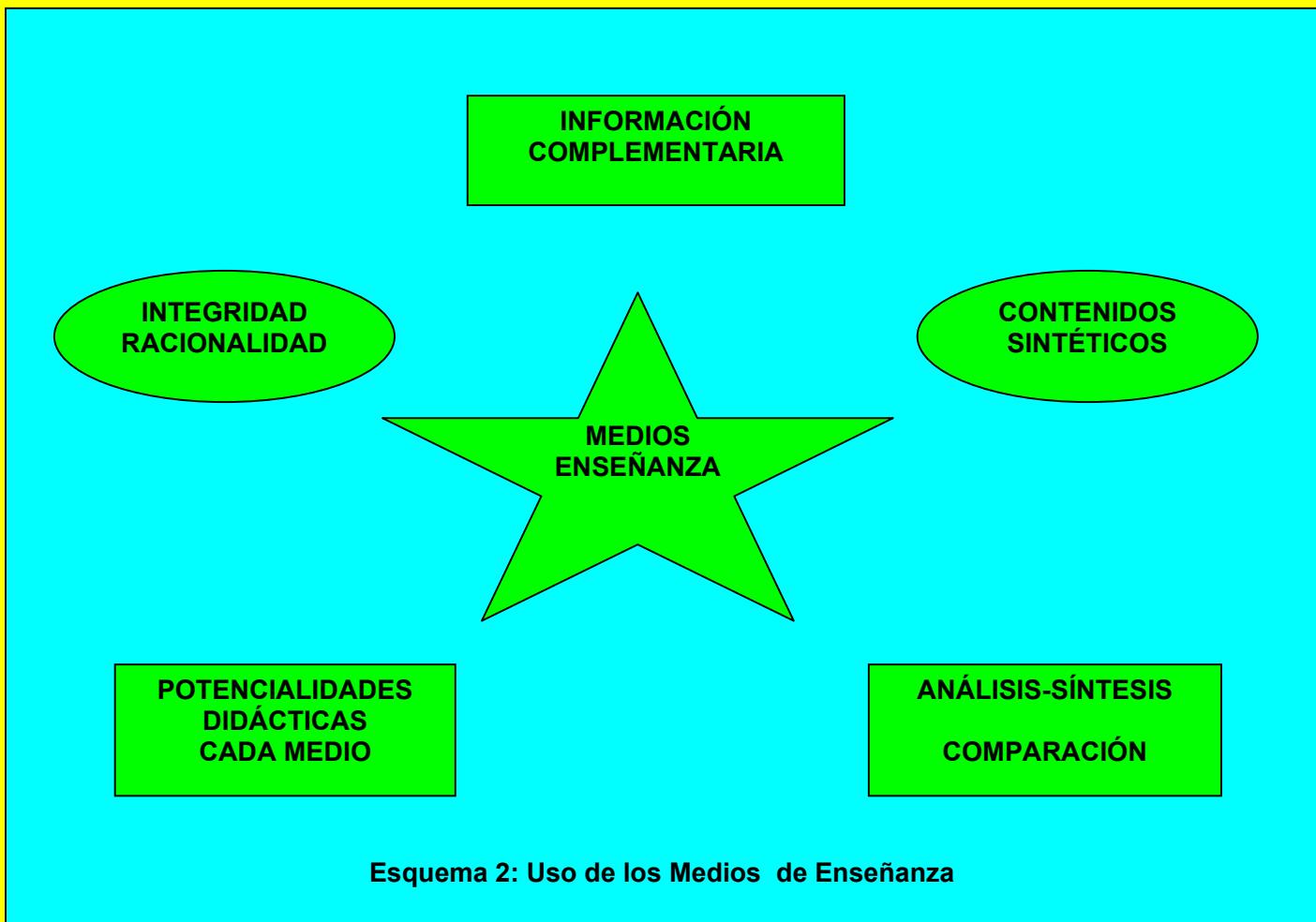
- ➔ Carácter complementario de la información: los contenidos reflejados en los medios no deben coincidir exactamente con lo que se expone oralmente en el aula, para que no se convierta entonces la clase en una sesión de lectura en voz alta, si no en una orientación del contenido. La exposición oral del docente deberá tener en el medio de enseñanza un complemento y no una reiteración exacta del contenido abordado.
- ➔ Carácter sintético de los contenidos: como apoyatura visual los medios deben reflejar las ideas esenciales abordadas en forma esquemática y sintética, a través de palabras claves, gráficos, símbolos, flechas, llaves, etc. y las correspondientes relaciones entre ellos. No se deben trasladar textualmente párrafos enteros que provocan la distracción de los alumnos al no poder leerlos y atender al mismo tiempo a las palabras orientadoras del docente. Además, en cada medio diseñado deben ir quedando plasmadas las ideas esenciales de la clase.
- ➔ Cada medio tiene sus potencialidades didácticas: como existen varios medios de enseñanza, desde los tradicionales hasta los más novedosos, cada uno tiene sus peculiaridades y posibilidades, a partir de las cuales deben ser usados. Pero a veces se utiliza de la misma forma una transparencia que la pantalla de una microcomputadora, lo cual provoca su subutilización y el consiguiente empobrecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Resulta totalmente imperdonable que un medio en el que se pueden combinar imagen, movimiento y sonido solo se presenten contenidos estáticos, monocromáticos y solos verbales como si fuera en una pizarra.

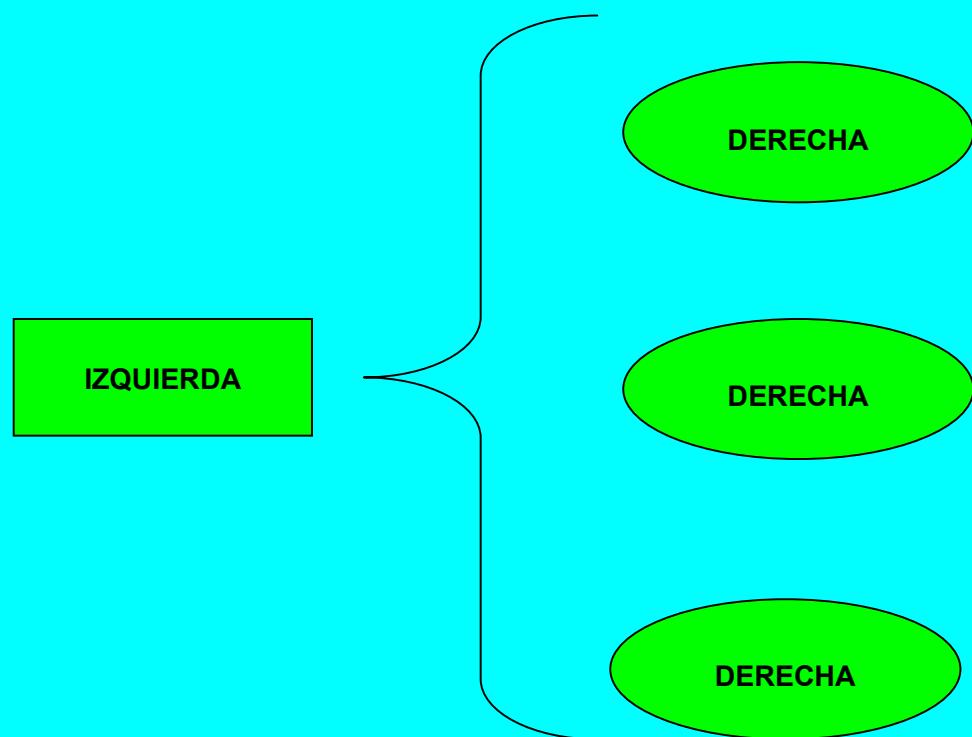
→ Tener en cuenta las regularidades de la percepción sensorial: todos los medios de enseñanza se apoyan en la percepción concreta sensible de las ideas a través de palabras, gráficos, esquemas, etc., lo que exige conocer las características de la percepción como proceso cognoscitivo, tales como su integridad y racionalidad. Sin embargo, la ignorancia o la subestimación de dichas peculiaridades provoca que se diseñen medios cuyos contenidos no posean una organización que facilite la unidad de sus elementos ni su base lógica, a través de determinadas palabras claves que denotan conceptos. Igualmente, los contrastes de colores en los medios que lo posibilitan deben ser tenidos en cuenta para que en la relación figura (palabras, símbolos o gráficos)- fondo (pantalla) queden bien resaltados los contenidos.

Otro elemento importante relacionado con el carácter perceptual de los medios de enseñanza es que mientras más se concentren los elementos del contenido reflejados en el medio, más se facilita la percepción de su integridad, y por tanto, su comprensión y posterior aprendizaje. En toda lámina, ya sea en formato material o magnético, deberá diseñarse en tres variantes: del centro hacia los laterales, de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha, de acuerdo con los patrones culturales que poseemos para decodificar los mensajes y buscando siempre cierta simetría en función de la necesaria armonía y estética en lo representado.

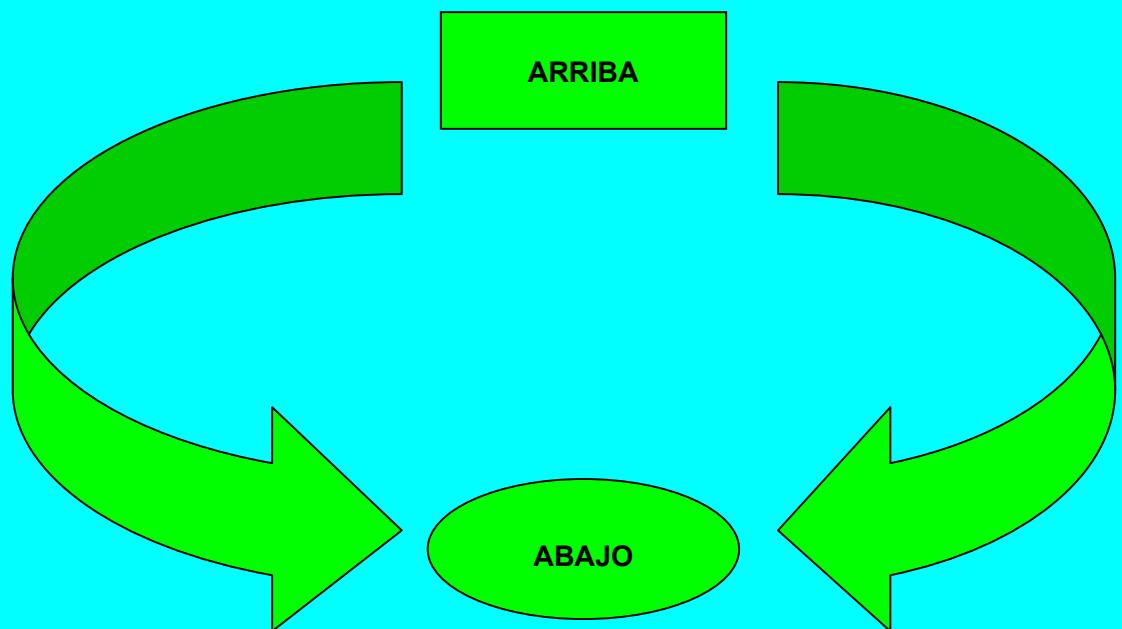
La percepción de los medios de enseñanza constituye un primer elemento de apropiación cognitiva, que orientados por el profesor a través de su exposición oral posibilita la observación, la cual constituye un nivel superior de percepción por su grado mayor de direccionalidad y conciencia del objeto de conocimiento. La primera finalidad de los medios de enseñanza es percibirlos correctamente para poder observarlos, es decir, para entenderlos y asimilar su contenido, sobre la base de las explicaciones del profesor en su intervención oral en el aula.

→ Tener en cuenta los procesos lógicos del pensamiento: una ley fundamental del pensamiento es su carácter analítico-sintético, por tanto, en el diseño de cualquier medio de enseñanza hay que tener en cuenta el análisis (la descomposición mental del objeto o fenómeno) y la síntesis (la integración mental de dicho objeto o fenómeno). Todo análisis parte de una síntesis previa y a ella debe conducir. Igualmente hay que estimular la comparación (establecimiento mental de las semejanzas y diferencias entre los objetos y fenómenos), la abstracción (el análisis mental de aquellas características que son esenciales a los objetos y fenómenos) y la generalización (la síntesis mental de dichas características esenciales en un concepto, ley o principio). **Ver Esquemas 2, 3, 4 y 5.**





Esquema 4: Uso de los Medios de Enseñanza



Esquema 5: Uso de los Medios de Enseñanza

Todos estos análisis y valoraciones permiten fundamentar y organizar, desde los aportes de la Psicología de la Educación y la Didáctica de la Educación Superior, el proceso de enseñanza semipresencial, permitiendo proponer diversas recomendaciones, las cuales resultan válidas tanto para el pregrado como para el posgrado.

Recomendaciones psicodidácticas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial

- Es imprescindible una preparación didáctica previa a los profesores en cuanto a las peculiaridades de este tipo de enseñanza y el uso de los medios de enseñanza disponibles.
- Enseñar a los alumnos previamente el uso de las NTIC para que las puedan explotar con eficacia, de modo que logren desarrollar las habilidades necesarias a través de una alfabetización informática.
- El profesor debe priorizar al inicio de los encuentros la orientación del contenido y el trabajo independiente de los alumnos y no su abordaje explícito y detallado, lo cual puede hacerse una vez que ellos lo hayan estudiado posteriormente y por sí mismos.
- La orientación del contenido deberá ir complementada de precisiones sobre cómo asimilarlo, por lo que debe estimularse el aprender a aprender, a través de la delimitación de las acciones que realizará el alumno de manera independiente.
- Combinar continuamente actividades presenciales con tareas docentes para cumplir a distancia y que permitan además el vínculo de la teoría con la práctica.
- El aprendizaje no solo deberá estimular el desarrollo intelectual del alumno sino también del resto de los fenómenos y procesos de la personalidad, por lo que contribuirá a su formación integral.
- La evaluación de aprendizaje debe propiciar diferentes alternativas donde el alumno se entrene en la coevaluación y la autoevaluación, de forma tal que sea mínima la aplicación de la heteroevaluación por parte del profesor.
- Los métodos para la enseñanza deben provocar un aprendizaje independiente y creador.
- Elaborar materiales docentes en soporte de papel y en base magnética para ser utilizados por los alumnos a través de las NTIC, que incluyan junto con el contenido la correspondiente orientación para el estudio individual, así como tareas que promuevan su aplicación de acuerdo con profesión de cada uno.
- Estimular la reflexión individual de cada alumno antes de promover la reflexión colectiva. El aprendizaje se potencia a través de las discusiones grupales y la realización en equipos de estudio tareas y trabajos investigativos.

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN DE POSGRADO

La educación posgrada ha ido adquiriendo en el mundo y en Cuba una dinámica cada vez mayor debido a la necesidad de garantizar una superación continua y permanente y al incremento constante de graduados universitarios que necesitan continuar su preparación profesional. Es frecuente encontrar universidades donde el mayor volumen de actividad docente está en el posgrado y no en el pregrado.

Esta situación provoca que una cantidad significativa de profesores universitarios tengan que asumir tareas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la educación posgrada, y como su mayor experiencia radica en la docencia de pregrado tienden, intencionalmente o no, a desarrollar dicho proceso de manera idéntica, sin llegar a distinguir que son niveles de enseñanza diferentes en cuanto a sus fines y a características.

La elaboración de los fundamentos que permitan brindar una apoyatura teórica al proceso de enseñanza-aprendizaje en el posgrado constituye una tarea de actualidad debido al desarrollo presente y perspectivo que tiene la educación posgrada en los momentos actuales y al imperativo de que los profesores que trabajan en este cuarto nivel ejecuten un proceso de enseñanza-aprendizaje que se corresponda con los avances de la ciencia y la técnica y con las altas exigencias que la sociedad demanda de los profesionales en ejercicio.

Al revisar la literatura especializada sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior se constata la existencia de una abundante teorización sobre dicho proceso en el tercer nivel, es decir, en la formación de pregrado, pero no así en la formación de posgrado, aunque haya elementos que pudieran ser aplicables de un nivel a otro.

La urgencia de que la educación posgrada adquiera como atributos generalizados un enfoque multidisciplinario e interdisciplinario de su diseño y de su ejecución en sus diferentes variantes (J. Núñez, M. Ravenet y H. Granados, 1997), así como un mayor énfasis en el componente humanístico (MES, 2001), condiciona la necesidad de delimitar muy bien sus regularidades e impedir la extrapolación acrítica y estereotipada del pregrado al posgrado.

En estos momentos la importancia de la educación posgrada no radica solamente en mantener actualizados a los profesionales universitarios, sino también a elevar su preparación académica y cultural general, acorde con las necesidades de los recursos humanos que exige el desarrollo social, así como a la concepción del posgrado también como área de investigación, lo que promueve la demanda de desarrollar nuevas bases conceptuales para este subsistema de la educación superior.

Para cumplir este objetivo de contribuir a la fundamentación teórica del proceso de enseñanza-aprendizaje en el cuarto nivel de enseñanza, es obligado partir primeramente de un enfoque ontogenético que permita caracterizar el proceso de aprendizaje en la edad adulta.

El proceso de aprendizaje en la edad adulta

El estudiante de posgrado es un profesional universitario que ha vencido satisfactoriamente el tercer nivel de enseñanza, es decir, la educación superior de pregrado y posee un título que lo acredita oficialmente como graduado de este nivel. Aunque entre los que acceden a la educación posgraduada se puedan encontrar desde jóvenes recién graduados hasta aquellos que culminaron sus estudios universitarios hace varios años, se concibe a todos como adultos por el estatus y los deberes que cumplen en la sociedad en general y en sus respectivos puestos de trabajo en particular.

En los diccionarios especializados (A. Merani, 1982; P. Foulquié, 1976; H. Warren, 1964; V. García Hoz, 1967, L. Castro, 2000), la búsqueda de la definición de adulto puede provocar confusiones al considerarlo como aquel individuo que ha culminado su desarrollo general o crecimiento físico y psíquico, ya que consideran a la madurez como un período evolutivo completo o pleno. Estas coincidencias reflejan la extrapolación de lo biológico a lo social y a lo psicológico, pues resulta innegable que desde el punto de vista natural la adultez refleja el tope a que pueden llegar las personas en su devenir físico, pero no es así desde el punto de vista psicológico.

Desde una óptica epistemológica "Toda evolución es el fruto de la desviación cuyo desarrollo transforma el sistema donde ella misma ha nacido: ella desorganiza el sistema reorganizándolo. Las grandes transformaciones son morfogénesis, creadoras de formas nuevas que pueden constituir verdaderas metamorfosis. De todas formas, no hay evolución que no sea desorganizadora-reorganizadora en su proceso de transformación o de metamorfosis" (E. Morín, 2000, pag. 63). Por tanto, la adultez no constituye una etapa de declive en el desarrollo psicológico, por el contrario, es un estadio en que se logra una plenitud de los procesos cognoscitivos y afectivos. Es el momento de mayor esplendor de la personalidad porque el desarrollo del hombre es, en principio, infinito, ya que es el modo fundamental de existencia de la persona (A. Tolstij, 1989)

Los rasgos decisivos de la madurez son la conciencia de la responsabilidad y la aspiración a ella, concibiendo a la persona responsable como aquella que responde por su comportamiento, por el contenido de su vida y lo hace, en primer lugar, ante sí mismo y ante otras personas. En el hombre maduro influye la historia de su vida, su experiencia vital como resultado de la actividad que ha realizado ininterrumpidamente durante toda la etapa anterior (A. Tolstij, 1989)

El adulto se caracteriza por su autonomía, su iniciativa y responsabilidad en las decisiones que toma y con altas expectativas sobre su formación presente y futura (N. Rodríguez, 1999). Desde el punto de vista psicológico la personalidad es concebida más como un proceso que como un resultado, por lo que la formación continua es la principal forma de su existencia. Las perspectivas de la formación de la personalidad, la dirección de su desarrollo, sus posibilidades potenciales son las características más importantes de ellas, por lo cual se le atribuye como cualidad la de ser un sistema abierto (G. Allport, citado por C.I. Antsyferova, 1970).

Quienes fueron productivos cuando eran jóvenes siguen siéndolo hasta alrededor de los setenta años. Y el aprendizaje es posible hasta edades avanzadas, ya sea en la adquisición de nuevos contenidos, habilidades o procedimientos (A. Martín, 1999, citando a Poon, 1985)

O sea, que el profesional universitario tiene un alto nivel en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje como resultado de su preparación académica anterior y poseer las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión. Este profesional que se encuentra en un momento óptimo de su desarrollo cognitivo y afectivo y tiene una verdadera motivación profesional, puede lograr altos niveles de asimilación de los nuevos contenidos de aprendizaje en su formación posgraduada.

Es pertinente aclarar que se analizan regularidades generales y no las posibles excepciones o las desviaciones o dificultades particulares de determinados profesionales universitarios con deficiencias en su formación de pregrado por causas y condiciones disímiles. El aprendiz adulto ha logrado un nivel significativo de independencia cognoscitiva porque puede aprender efectivamente por sí mismo, sin necesidad de tener la guía o tutoría constante y exhaustiva de un profesor o colega, lo cual no significa que sea innecesaria la figura del profesor en las actividades de posgrado. Significa que el mayor tiempo deba dedicarlo a procesar individualmente y/o por equipos la información orientada por el profesor en un mínimo de tiempo. Se deben disminuir los encuentros presenciales e incrementar el acceso personal al conocimiento, así como elaborar materiales docentes especialmente confeccionados para el estudio independiente (N. Rodríguez, 1999)

El pensamiento adulto se caracteriza por ser (A. Martín, 1999):

- Un pensamiento divergente, que acepta a la contradicción como un aspecto básico de la realidad, lo cual le permite no solo desarrollar procedimientos heurísticos para determinadas situaciones y problemas, sino también el descubrimiento de nuevos problemas que generalmente no tienen una única solución y que tiene mucha relación con el pensamiento creativo.
- Un pensamiento metasistemático al poder observar la realidad no solo en términos lógicos sino relativos y contradictorios, lo que le permite concebirla como un sistema abierto y dinámico, constituido por múltiples dimensiones que actúan entre sí.
- Un pensamiento contextualizado al no guiarse exclusivamente por principios universales, rígidos, lógicos y absolutos, el adulto crea nuevos principios basados en las circunstancias cambiantes y específicas de su vida.
- Un pensamiento dialéctico que va más allá de las limitadas condiciones del análisis formal percibiendo a la realidad como un conjunto estructurado de formas y sistemas en evolución, transformación y cambio continuo mediante relaciones constitutivas e interactivas entre el todo y las partes, dentro de sistemas múltiples y abiertos.

Un error frecuente por parte de los profesores responsabilizados con la impartición de actividades de superación posgrada es enfatizar solo en el abordaje de conocimientos de manera directa y presencial en el aula, con el argumento de que el objetivo está en función de la actualización científica, lo que provoca actividades docentes recargadas de contenidos del tipo trasmisión-recepción que estimula la pasividad de los alumnos y apelar a la memoria a corto plazo solamente. Todo lo que el estudiante de posgrado pueda y deba asimilar de manera independiente por medio de su estudio individual no debe ser objeto de abordaje explícito en el aula.

El objetivo de actualización científica resulta válido y pertinente en la educación de posgrado pero para cumplirlo no es necesario ni aconsejable hacerlo mediante el tratamiento exhaustivo de los contenidos objeto de actualización en el aula por parte del profesor. Son los profesores los máximos responsables de que en las actividades de posgrado no se estimule dicha independencia cognoscitiva en sus alumnos con el dictado frecuente y reiterado de conceptos y definiciones, así como la intención del agotar los contenidos de manera directa, desproblematizados y enfocados como verdades incontrovertibles, sin apelar a la orientación para el trabajo y el estudio independientes, a la creatividad del alumnado con determinadas tareas complejas y a la necesidad de enfocar los análisis desde una óptica investigativa que exijan la aplicación de los métodos de las ciencias que aportan a la profesión de los alumnos con la correspondiente estimulación y desarrollo de habilidades investigativas.

Los encuentros presenciales entre profesores y alumnos deben estar matizados por estas características ontogenéticas de la adultez, explotando las posibilidades de los contenidos para la búsqueda de lo contradictorio, lo divergente, lo alternativo con la correspondiente argumentación científica desde una óptica profesional. La orientación y la discusión profesional deben caracterizar a estos encuentros, sobre la base de la autopreparación previa realizada por los estudiantes de manera individual y por equipos. Sin un estudio individual adecuado, por parte de los alumnos, no resultará productiva ninguna actividad de superación posgrada.

De igual manera en el posgrado debe explotarse mucho el proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial, como una vía de optimizar tiempo, de aprovechar las potencialidades psicológicas del adulto y de hacerlo desde el puesto de trabajo de cada uno, ya que la mayoría de las veces el profesor universitario no está en condiciones de liberarse totalmente de sus obligaciones profesionales.

La mediación pedagógica constituye un recurso indispensable en este caso, cuya esencia radica en el proceso interactivo del profesor y de los materiales docentes con el alumno (D. Prieto, 1994, 1995; I. Contreras, 1995). Esta mediación promueve y acompaña el aprendizaje, lo que constituye un elemento vital para la aplicación práctica de las nuevas tecnologías informáticas en la universidad, al compatibilizar la concepción de aprendizaje concebida como un proceso interactivo y comunicativo por autonomía con dichos medios de enseñanza, es decir, su comunicabilidad con los alumnos de posgrado en este caso.

Estos medios de enseñanza juegan un papel importante como facilitadores de comunicación y aprendizaje individual y grupal, especialmente los que forman parte de la nueva generación de la tecnología educativa, los cuales permiten una mayor interactividad e independencia del alumno con dichas técnicas, tal es el caso de las computadoras personales, los multimedia, el vídeo, la televisión, el correo electrónico, la teleconferencias y las redes. Las que se suponen que los profesionales de la educación superior deben ser abanderados en su uso.

Además de estos medios de nueva generación no deben obviarse aquellos que pueden ser llamados tradicionales (y no tradicionalistas), tales como el uso de la pizarra y el retroproyector, los cuales son valiosos si se saben explotar adecuadamente en función de resumir aquellos aspectos más importantes de los contenidos a través de esquemas, tablas, gráficos, mapas conceptuales, etc.

También es imprescindible que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de posgrado los profesores elaboren textos didácticos especialmente confeccionados con ese fin en los que se sintetice con asequibilidad, coherencia y rigor los contenidos más importantes para que con su orientación correspondiente sirvan para el insustituible estudio individual de todo profesional en la superación de posgrado.

Peculiaridades de la docencia universitaria de posgrado

La educación de posgrado constituye un subsistema de la Educación Superior. Este subsistema tiene mayores exigencias y complejidades en cuanto a la preservación de la calidad por sus objetivos más ambiciosos: la promoción de un ejercicio profesional de más alto nivel y desarrollar capacidades para la investigación.

El Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba (Resolución No. 6/96, MES) especifica dos vertientes de trabajo: la superación profesional y la formación académica de posgrado. El subsistema de posgrado académico plantea mayores exigencias y complejidades en cuanto a la preservación de la calidad con objetivos más ambiciosos relacionados con la promoción del ejercicio profesional de más alto nivel y desarrollar una mayor preparación para la investigación en las diferentes ramas de las ciencias. Dicho Reglamento, en el Capítulo II precisa como objetivo de la superación académica "la formación posgrada con una alta competencia profesional y avanzadas capacidades para la investigación científica, técnica y humanística, precisando como formas de dicha formación académica a la especialidad de posgrado, la maestría y el doctorado" (pag. 3).

Esta formación académica tiene como formas la especialidad de posgrado, la maestría y el doctorado. La especialidad de posgrado "proporciona a los graduados universitarios la profundización o ampliación de sus conocimientos en áreas particulares de profesiones afines, desarrollando modos de actuación propios de esa área y en correspondencia con los avances científico-técnicos, las necesidades del desarrollo económico, social y cultural del país, y las exigencias particulares de determinado perfil ocupacional" (pag. 4).

La maestría es la que "proporciona a los graduados universitarios dominio profundo de los métodos de investigación, amplia cultura científica y conocimientos avanzados en un campo del saber, desarrollando habilidades para el trabajo docente, de investigación y desarrollo" (pag. 7-8)

Y del doctorado "proporciona a los graduados universitarios un conocimiento profundo y amplio en un campo del saber; así como madurez científica, capacidad de innovación, creatividad para resolver y dirigir la solución de problemas de carácter científico de manera independiente y que permite obtener un grado científico" (pag. 11).

La superación profesional de posgrado, con un alcance menor que la formación académica, también eleva sus exigencias al posibilitar "a los graduados universitarios la adquisición, ampliación y perfeccionamiento continua de los conocimientos y habilidades básicas y especializadas requeridos para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales, así como para su desarrollo cultural general" (pag. 11). Tiene como formas principales el diplomado, el curso, el entrenamiento, la autopreparación, la conferencia especializada, el taller, el seminario, etc.

La educación de posgrado es considerada como parte integrante de la educación permanente o continua con una estructura avanzada que se apoya en la experiencia práctica de los participantes y en su independencia cognoscitiva para el estudio independiente. Este cuarto nivel otorga títulos académicos, los más altos de tipo científico, técnico y especializado a los egresados universitarios, pues la universidad no prepara para toda la vida (D. Stolik y M. D. Ortiz, 1982; D. Stolik, 1992).

Es la cúspide de la educación superior contemporánea con la creación científica y humanística como vía para enfrentar los retos actuales de la globalización, la competitividad, etc. (V. Morales, 1997). Es el máximo nivel de formación científica, técnica y humanística con las funciones de proveer recursos humanos de alta calidad (especialización, maestría y doctorados) y generar una masa crítica formadora de recursos de alto nivel: profesores e investigadores (P. Ruiz (1997)

La educación de posgrado tiene un papel formador y está dirigido a desarrollar las capacidades intelectuales y dominar las habilidades concretas relacionadas con el pensamiento creador, la actividad profesional y la toma de decisiones. Es un proceso pedagógico complejo dirigido a los egresados de la educación superior activos laboralmente para elevar sistemáticamente sus conocimientos generales y especializados mediante diferentes formas muy relacionadas con su actividad laboral. Este proceso exige de la participación activa y consciente de los graduados universitarios para lograr un mejor desempeño de las tareas laborales y un pleno desarrollo de la personalidad. Precisan que sus objetivos fundamentales son el perfeccionamiento de las capacidades y el desarrollo continuo de las potencialidades formadas en la educación superior, así como el desarrollo de la personalidad y el aumento del nivel cultural de los profesionales en ejercicio. No se justifica la extrapolación del pregrado al posgrado y constituye un problema actual el establecimiento de las particularidades de la educación de posgrado (J. González y D. Stolik (1983)

Su fin es formar a aquellos que en él participan, por lo tanto, es un proceso docente y educativo y se diferencia del proceso investigativo cuyo fin esencial es descubrir y crear, aunque puede haber un resultado investigativo. Y con respecto al pregrado precisan cuatro características diferenciales y esenciales (C. Álvarez y H. Fuentes, sin fecha y H. Fuentes, 1997):

- Que necesariamente tiende a ser más sistémico, profundo y creador.
- Que el componente profesional-investigativo desempeña un papel más significativo.
- Que lo académico ha de tener una tendencia a su reducción mientras que lo profesional y lo investigativo tienen un mayor peso.
- Que se propicie un enfoque interdisciplinario.

Entre los objetivos del cuarto nivel se plantean de forma general los de complementación, reorientación, especialización, actualización, los cuales manifiestan ser predominantemente instructivos, junto con otros de tipo educativos, tales como el desarrollo de valores ético-morales, de la creatividad (C. Álvarez y H. Fuentes, sin fecha; H. Fuentes, 1997; A. Hernández, A. G. Rodríguez; H. Hernández y T. Sanz, 2000). Y sus formas la autopreparación, cursos, entrenamientos, diplomados, especialidades, maestrías y doctorados. Su propósito es la atención y satisfacción de las crecientes necesidades de superación continua de los egresados universitarios. La educación de posgrado se inscribe dentro de la educación avanzada, la cual lo contiene como su variante formalizada.

El proceso docente de posgrado tiene como peculiaridades que la relación profesor alumno es muy simétrica, por lo que se debe buscar el diálogo y la discusión, la problematización del contenido y la individualización en la evaluación del aprendizaje.

Conclusiones

El proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la educación de posgrado posee sus especificidades sobre la base de la ontogenia del aprendizaje en la adultez, las cuales brindan infinitas posibilidades de desarrollo para la personalidad de los profesionales, así como por las peculiaridades de la docencia universitaria de posgrado, que aunque está oficializada mediante un reglamento como documento normativo, necesita de una mayor fundamentación didáctica como resultado de las pocas investigaciones que se acometan en este campo.

LA CLASE INSTRUCTIVA COMO FORMA DE TRABAJO METODOLÓGICO

Introducción:

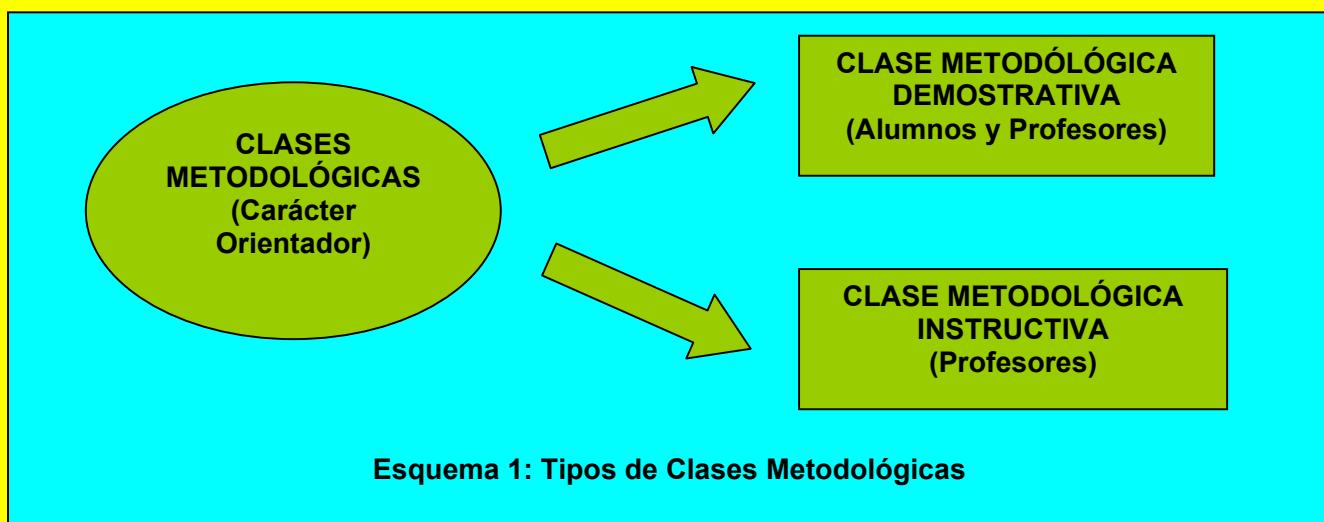
Dentro del sistema de trabajo metodológico en los diferentes niveles organizativos de las universidades cubanas se encuentran las clases metodológicas, las cuales poseen dos modalidades: la Clase Metodológica Demostrativa y la Clase Metodológica Instructiva. Es precisamente esta última la que afronta mayores dificultades por su propia complejidad, lo cual se refleja en que no es frecuente su planificación dentro de las estrategias de trabajo metodológico por parte de las carreras, departamentos docentes y facultades. De manera similar muchos de los aspirantes a transitar a una categoría docente superior presentan dificultades en el ejercicio correspondiente, al manifestar insuficiencias en su elaboración y defensa ante el tribunal.

Es importante analizar los diferentes aspectos que caracterizan a esta forma de trabajo metodológico, su importancia y peculiaridades esenciales, sobre la base de las dificultades que los autores de este trabajo han constatado en su desempeño profesional como asesores para el trabajo metodológico durante varios años.

Las Clases Metodológicas

De manera oficial son definidas como formas de organización del trabajo docente-metodológico en la Educación Superior cuya función es orientar a los docentes acerca de los métodos, procedimientos y medios de enseñanza que se deben utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la estructura metodológica y las formas de control del aprendizaje por parte de los estudiantes, en el desarrollo de las principales formas de organización de la enseñanza, de los temas y de las asignaturas.

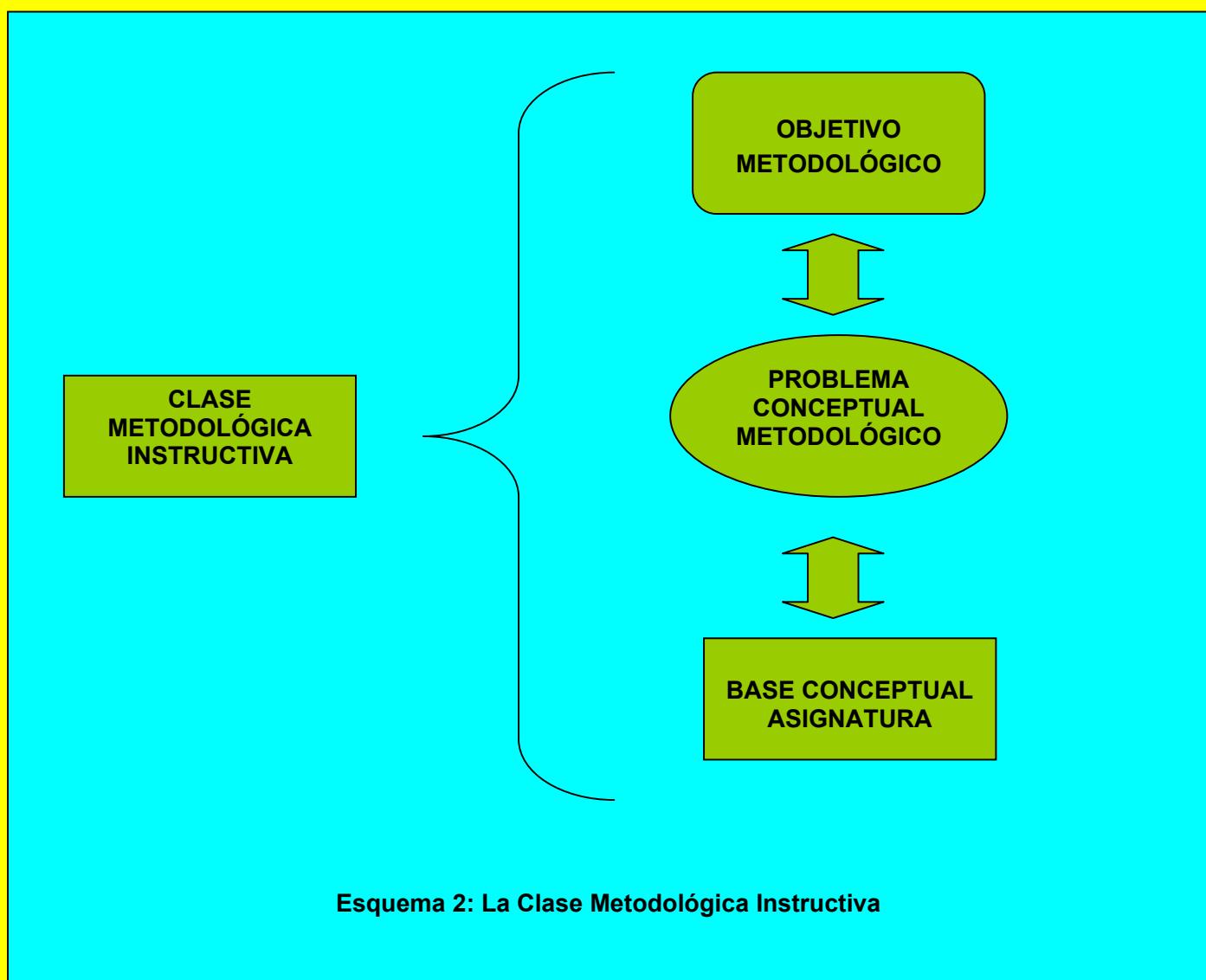
Su carácter orientador se manifiesta en sus dos formas: la Clase Metodológica Demostrativa, que se desarrolla en el contexto del aula en función de los alumnos con la participación del resto de los docentes y la Clase Metodológica Instructiva (CMI), la cual exige de un análisis colectivo y profundo del programa de la asignatura, del plan de clase, de acuerdo con el objetivo y el problema metodológico seleccionado. (Ver Esquema 1)

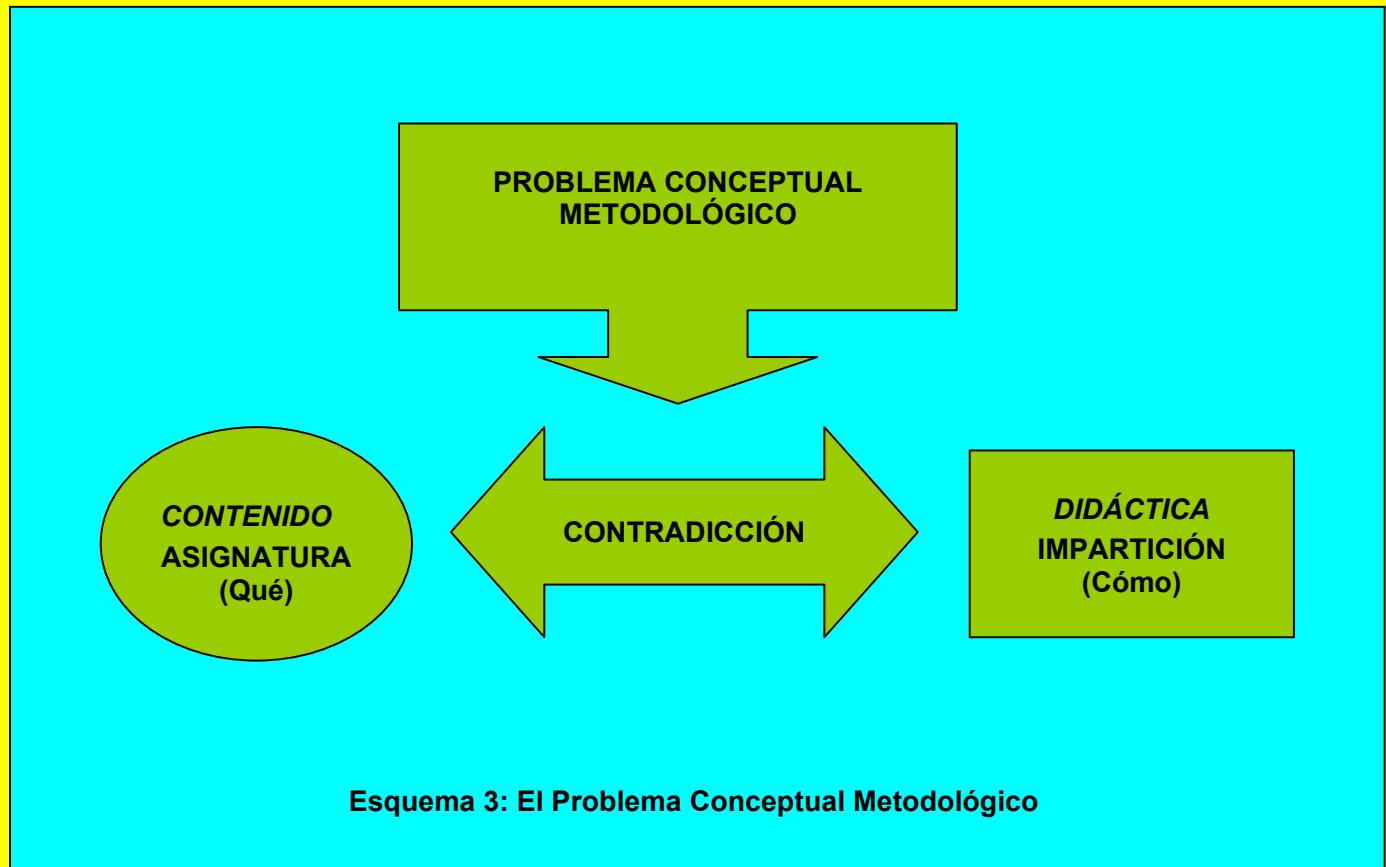


La Clase Metodológica Instructiva (CMI)

En la CMI el tratamiento metodológico que se explica no debe estar desvinculado de la base conceptual de la asignatura o aspecto científico que se aborde, por lo que se identifica el problema didáctico objeto de análisis con el término general de “problema conceptual metodológico”, el cual contiene una contradicción didáctica entre el contenido de la asignatura y la manera óptima de impartirlo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, o sea, entre el contenido y su orientación metodológica, entre el “qué” enseñar y “cómo” hacerlo para potenciar el aprendizaje de los alumnos.

Las CMI no existen aisladas sino que se entrelazan con el resto de las formas del trabajo metodológico concebidas con un enfoque de sistema desde su planificación hasta su ejecución, de acuerdo con los deficiencias detectadas a través de la labor de asesoramiento y control que se desarrolla en los diferentes niveles organizativos existentes, a partir de la cuales se determinan las prioridades del trabajo metodológico en cada curso escolar y las CMI juegan entonces un importante papel dirigido a proponer determinadas soluciones didácticas a dichas insuficiencias. (Ver **Esquemas 2 y 3**)



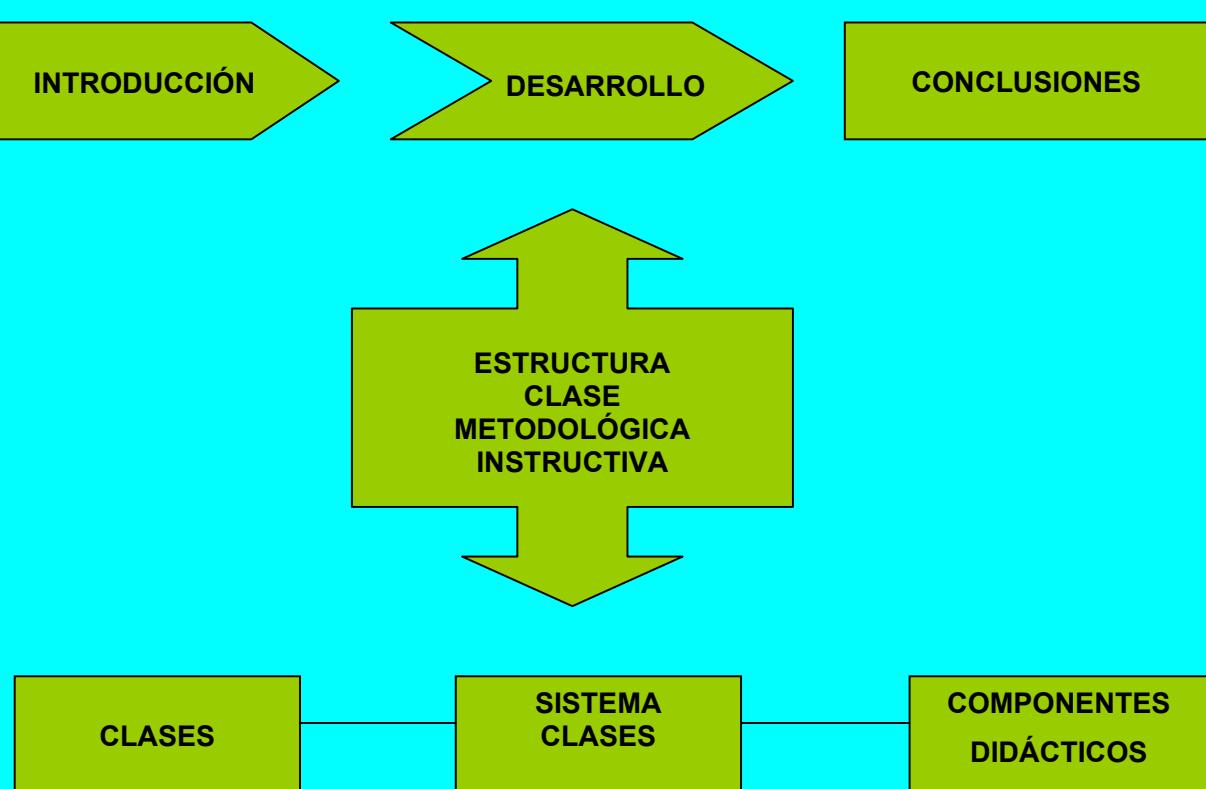


La estructura de la CMI

El problema conceptual metodológico, del cual parte toda CMI, determina su grado de generalidad, por lo que puede ser desarrollada en:

- Una clase (conferencia, seminario, clase práctica, taller, etc.).
- Un sistema de clases (un tema o parte de él).
- Determinados componentes didácticos a través de un tema o parte del mismo, como por ejemplo, la relación de los objetivos, con el contenido, los métodos, las formas, la evaluación, el trabajo independiente, las habilidades, las tareas docentes, etc.

Toda CMI está estructurada en introducción, desarrollo y conclusiones, al igual que otras formas de trabajo metodológico. A continuación se ofrecen algunas orientaciones que tendrán un carácter preliminar porque siempre existirá la posibilidad de perfeccionarlas o enriquecerlas pues la realidad educativa universitaria está en constante cambios y en todo momento será más rica que cualquier previsión por precisa que parezca. (**Ver Esquema 4**)

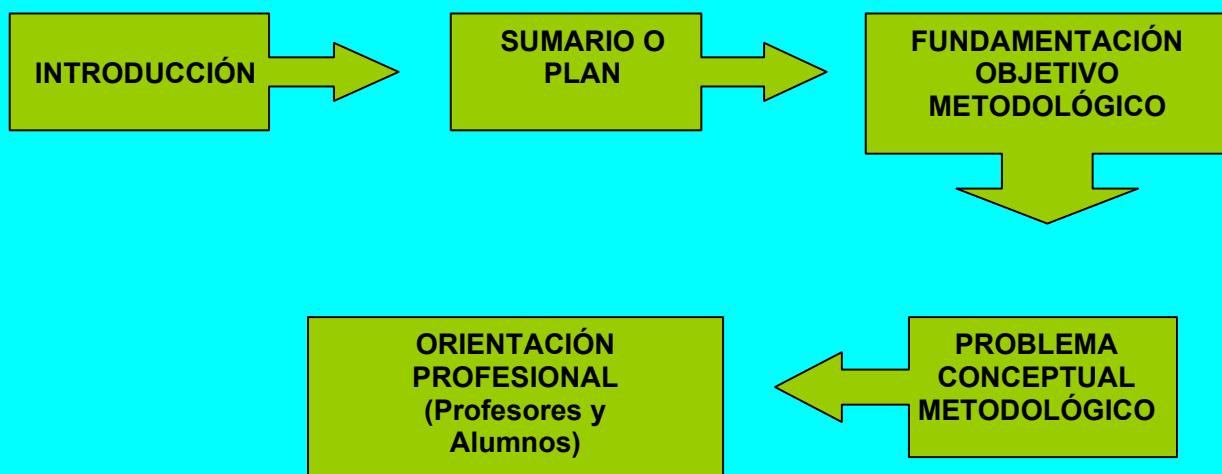


Esquema 4: Estructura de la CMI

La Introducción está destinada a ubicar al auditorio en los aspectos que se van a abordar, así como su importancia, el problema metodológico que la genera y el objetivo metodológico seleccionado, por lo que debe contemplar los siguientes aspectos:

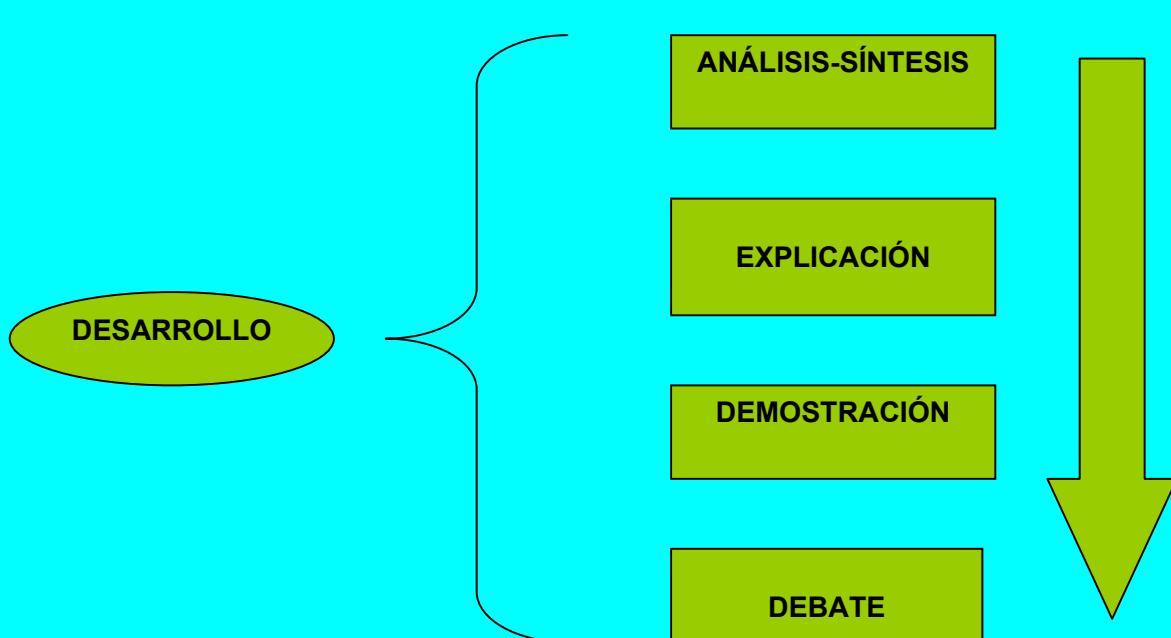
- ❖ La presentación del problema conceptual metodológico y las razones de su selección, destacando su importancia para la elevación de la efectividad del trabajo metodológico.
- ❖ La fundamentación del objetivo metodológico de la clase en su función orientadora y que servirá como hilo conductor a través de los componentes estructurales de la clase.
- ❖ El sumario o plan de la clase.

La orientación profesional, tanto para los docentes como para los estudiantes, que serán los principales beneficiarios de los resultados del trabajo metodológico. En el caso de los profesores será una orientación profesional pedagógica y para los estudiantes será el vínculo con la futura profesión. (Ver **Esquema 5**)



Esquema 5: Introducción de la CMI

En el Desarrollo aparece el análisis, la explicación y las demostraciones por parte del docente responsable de desarrollar la CMI, así como el intercambio de opiniones con los participantes. Es muy importante reafirmar su importancia porque devienen en habilidades pedagógicas profesionales y a la vez recursos lógicos que garantizan la calidad de la actividad metodológica si se utilizan consecuentemente. (Ver Esquema 6)



Esquema 6: El Desarrollo de la CMI

El análisis es uno de los procesos básicos del pensamiento que consiste en la separación mental (ideal) del todo en las partes que lo integran, no en este caso en un nivel sensorial sino en un nivel racional, pero por su dependencia de la síntesis como su contrario dialéctico, debe llevar a la integración de dichas partes en el todo. Es decir, que es un proceso de análisis-síntesis, porque parte de esta última y a ella debe conducir. Otro problema detectado en las CMI es que algunas son tan excesivamente analíticas que pierden su orientación sintética por no guiarse por el objetivo metodológico planteado o por haberlo enunciado de manera errada y al final le es imposible al docente integrar todo lo analizado.

Por definición la explicación, según el Diccionario de la Real Academia Española es la “Declaración o exposición de cualquier materia, doctrina o texto con palabras claras o ejemplos, para que se haga más perceptible”, así como “Manifestación o revelación de la causa o motivo de algo” (DRAE, 2002). Desde el punto de vista de la lógica formal la explicación es un recurso lógico-metodológico que consiste en poner de manifiesto la esencia de las cosas e incluye a la descripción pero sin limitarse a ella (M. Rosental y P. Iudin, 1981). La explicación facilita la previsión científica al establecer una relación causa-efecto como regularidad reiterada y necesaria. Una de las dificultades encontradas en el desarrollo de CMI es el predominio de la descripción por sobre la explicación, al limitarse al profesor a expresar lo que haría pero sin la fundamentación correspondiente desde el punto de vista didáctico.

De acuerdo con el DRAE (2002) la demostración es “La comprobación, por hechos ciertos o experimentos repetidos, de un principio o de una teoría, “El fin y término del procedimiento deductivo”. Desde la lógica formal es un conjunto de métodos de fundamentación de la veracidad de un juicio por medio de otros juicios verdaderos y relacionados con él y estos juicios verdaderos no son más que los argumentos que se utilizan para demostrar una tesis (A. Guétmanova, 1989). La demostración es un razonamiento para fundamentar la veracidad de algo M. Rosental y P. Iudin, 1981). Precisamente, la explicación y el proceso de análisis-síntesis correctamente aplicado facilitan la demostración en toda CMI, ya que el objetivo metodológico de ella se cumple cuando el profesor que la desarrolla logra convencer al auditorio al demostrarle con los argumentos necesarios y suficientes que las alternativas metodológicas propuestas son las adecuadas desde el punto de vista didáctico, para ello es imprescindible poseer un dominio, tanto del contenido como de la teoría didáctica para articularla convenientemente.

Y el análisis, la explicación y la demostración son también habilidades pedagógicas profesionales que debe caracterizar a todo profesor universitario como indicadores de su desarrollo docente, por lo que las CMI deberán ser siempre responsabilidad de los profesores de categorías docentes superiores. (**Ver Esquema 7**)



De lo planteado hasta aquí se hace evidente el carácter totalmente convencional de los nombres que diferencian a las clases metodológicas, pues la demostrativa no quiere decir que no instruya y la instructiva no está exenta de demostración. Pero lo esencial radica en su correcta definición y peculiaridades distintivas y no en sus términos formales.

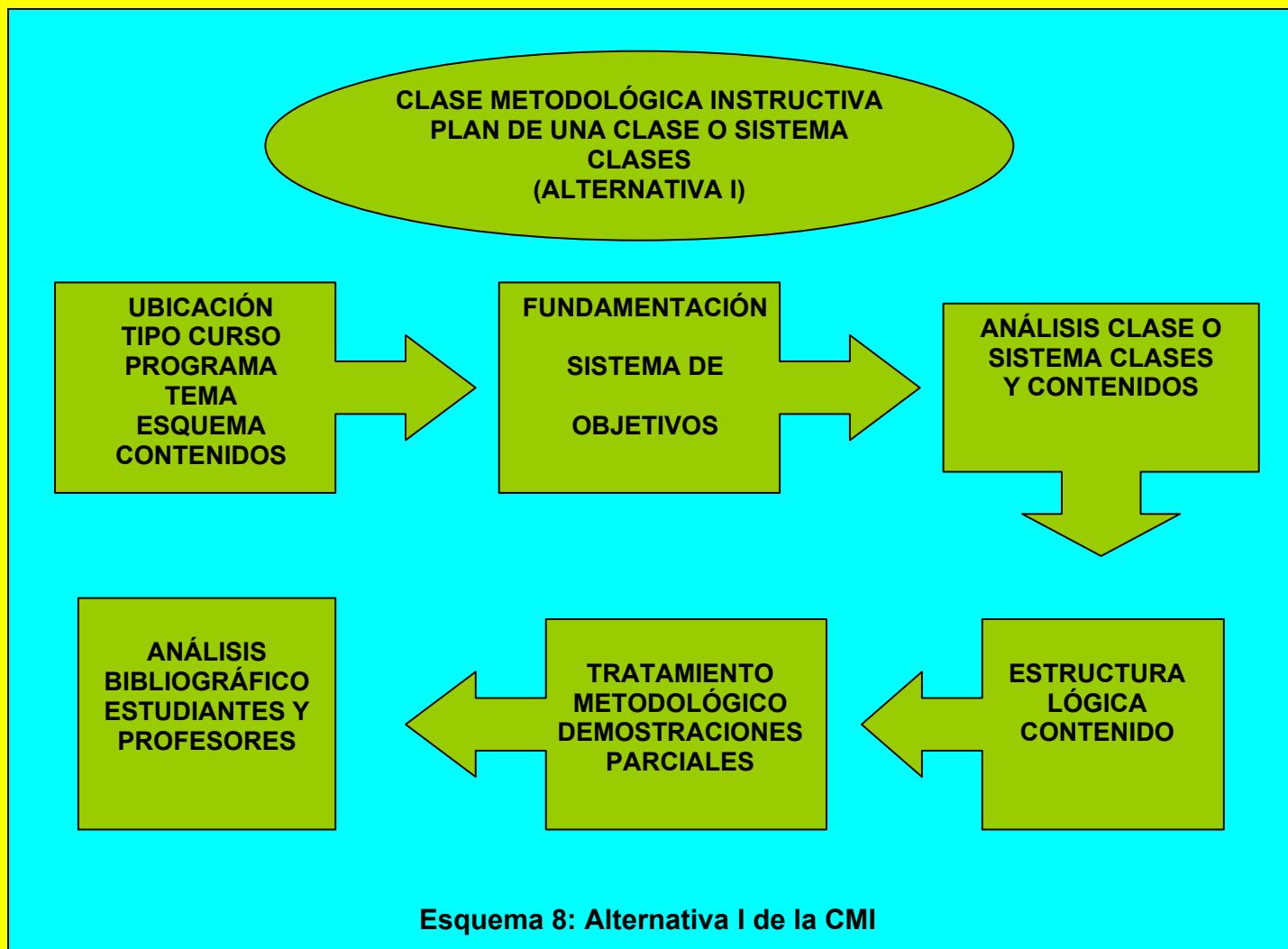
Existen varias alternativas para desarrollar una CMI. A continuación se exponen dos de ellas:

Alternativa I: cuando se analiza el plan de una clase en determinada forma de enseñanza, que es aplicable también al análisis de un sistema de clases de un tema:

1. Tipo de curso, ubicación del tema en el programa y en el esquema de contenido.
2. Fundamentación del sistema de objetivos.
3. Análisis del sistema de clases (si resulta pertinente). Distribución del contenido correspondiente.
4. Estructura lógica del contenido.
5. Tratamiento metodológico que incluye demostraciones parciales
6. Análisis de la bibliografía para el uso de los profesores y de los estudiantes.

En esta variante el problema conceptual metodológico tiene para su tratamiento los aspectos 4 y 5. Si se analiza una clase predominan los aspectos 2, 4 y 5. Si se analiza un sistema de clases predominan los aspectos 3, 4 y 5. Los aspectos 1 y 6 son de obligatorio cumplimiento.

Cuando se plantea un sistema de clases se está haciendo referencia a un tema del programa en el que se abordan la conferencia, el seminario, la clase práctica, el taller, etc. Y otro caso es cuando se aborda un sistema de conferencias o sistema de seminarios, clases prácticas, etc., en dependencia de los objetivos propuestos. (Ver Esquema 8)



Alternativa II: cuando el análisis se aborda a partir de un programa:

1. Caracterización del programa de la asignatura.
2. Problema conceptual metodológico seleccionado.
3. Ubicación del tema.
4. Objetivos.
5. Aplicaciones prácticas en la carrera. (Ver Esquema 9)



En cualquiera de las dos alternativas que se asuma debe prestarse atención a las demostraciones parciales, combinadas con la ilustración con el apoyo de determinados medios de enseñanza para lograr una adecuada comprensión del auditorio de lo que se explica como parte de la demostración. La explicación y la demostración deben combinarse armónicamente en el desarrollo de la CMI para que cumpla con su cometido, lo que exige del que la desarrolla una gran experiencia profesional.

Otro aspecto importante en el desarrollo de toda CMI es el debate, o sea, la discusión que debe generarse entre los profesores participantes, por lo que es importante precisar los aspectos siguientes:

- ❖ El intercambio de opiniones con los demás docentes una vez terminada la exposición constituirá un elemento para enriquecer la orientación metodológica ofrecida.
- ❖ Este intercambio provocará una dinámica grupal por parte de los profesores junto con el dirigente de la CMI que ayudará al cumplimiento de su objetivo metodológico.
- ❖ Exigirá la aplicación de los conocimientos previos de los profesores sobre el tema, así como la valoración de su experiencia profesional pedagógica.

- ❖ Ayudará a penetrar de manera racional en la esencia del objetivo metodológico de la CMI y del problema conceptual metodológico del cual se parte.

Durante todo el Desarrollo el análisis deberá orientarse hacia el convencimiento de la pertinencia y utilidad del problema conceptual metodológico asumido, cuyos aspectos esenciales son:

- ❖ El carácter rector del objetivo metodológico para el trabajo posterior del colectivo pedagógico.
- ❖ La lógica interna del problema, ya sea a lo largo de un tema, de un plan de clase o de un aspecto.
- ❖ Las posibilidades de aplicarlo de acuerdo con las características de la carrera, de los grupos de estudiantes, así como las diferentes alternativas metodológicas posibles.
- ❖ Las capacidades, habilidades y cualidades que se desarrollan en los estudiantes como contribución a su formación profesional, como por ejemplo, la independencia, la responsabilidad y la creatividad.

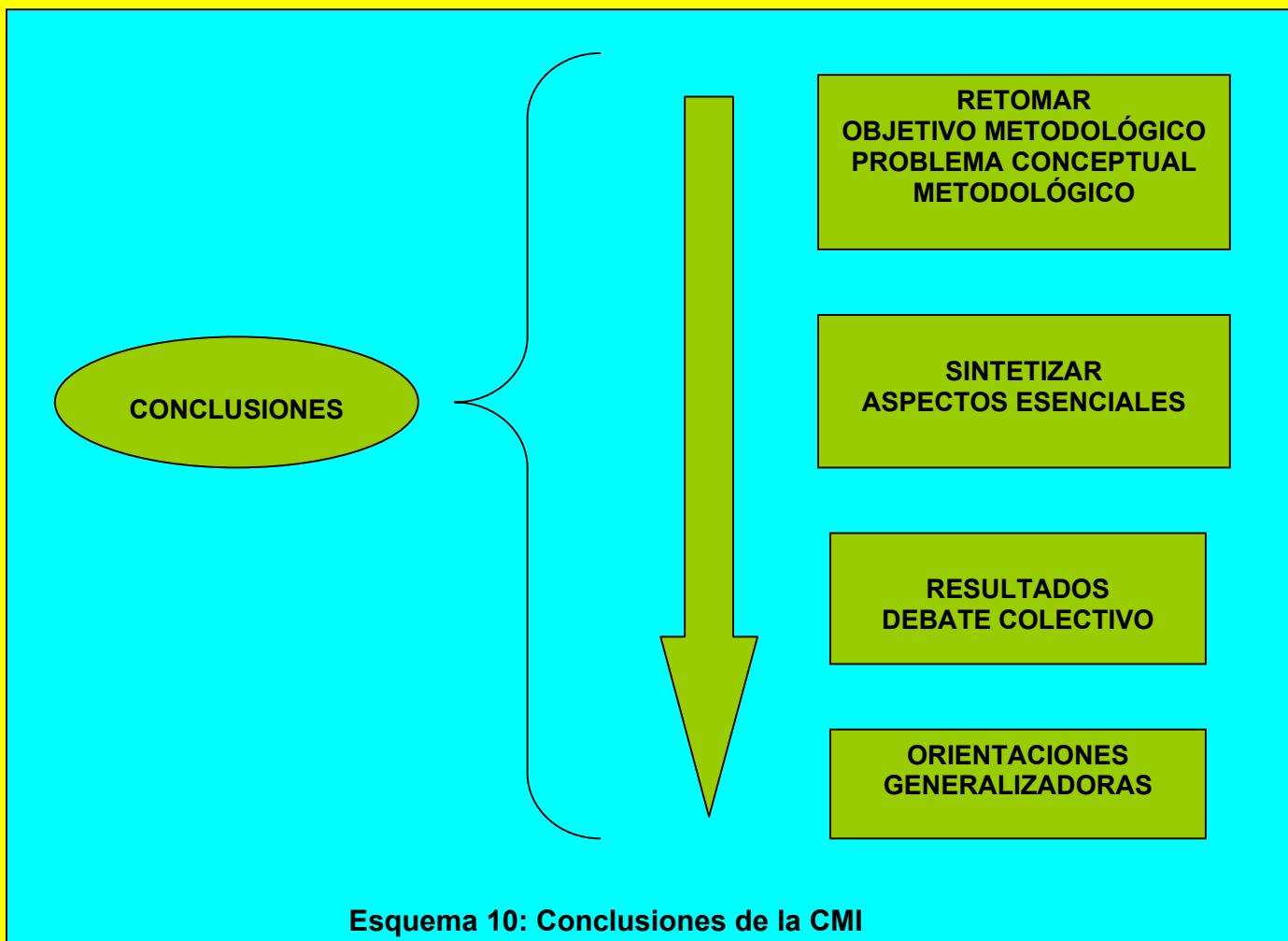
O sea, que en el Desarrollo de una CMI no deben faltar los siguientes elementos:

- ❖ La explicación y el análisis que debe realizar el profesor sobre el tema seleccionado, propiciando una correcta orientación al auditorio en función del objetivo metodológico planteado.
- ❖ Las demostraciones deberán estar estrechamente vinculadas con las explicaciones y fundamentaciones.
- ❖ El intercambio de opiniones y criterios con los participantes a fin de extraerle el máximo partido a las orientaciones metodológicas que se ofrecen en la clase.

Todos estos elementos exigen del profesor responsable con el desarrollo de la CMI un gran nivel de actualización científica y metodológica de los contenidos abordados.

En las Conclusiones de la CMI deben tenerse en cuenta los siguientes elementos:

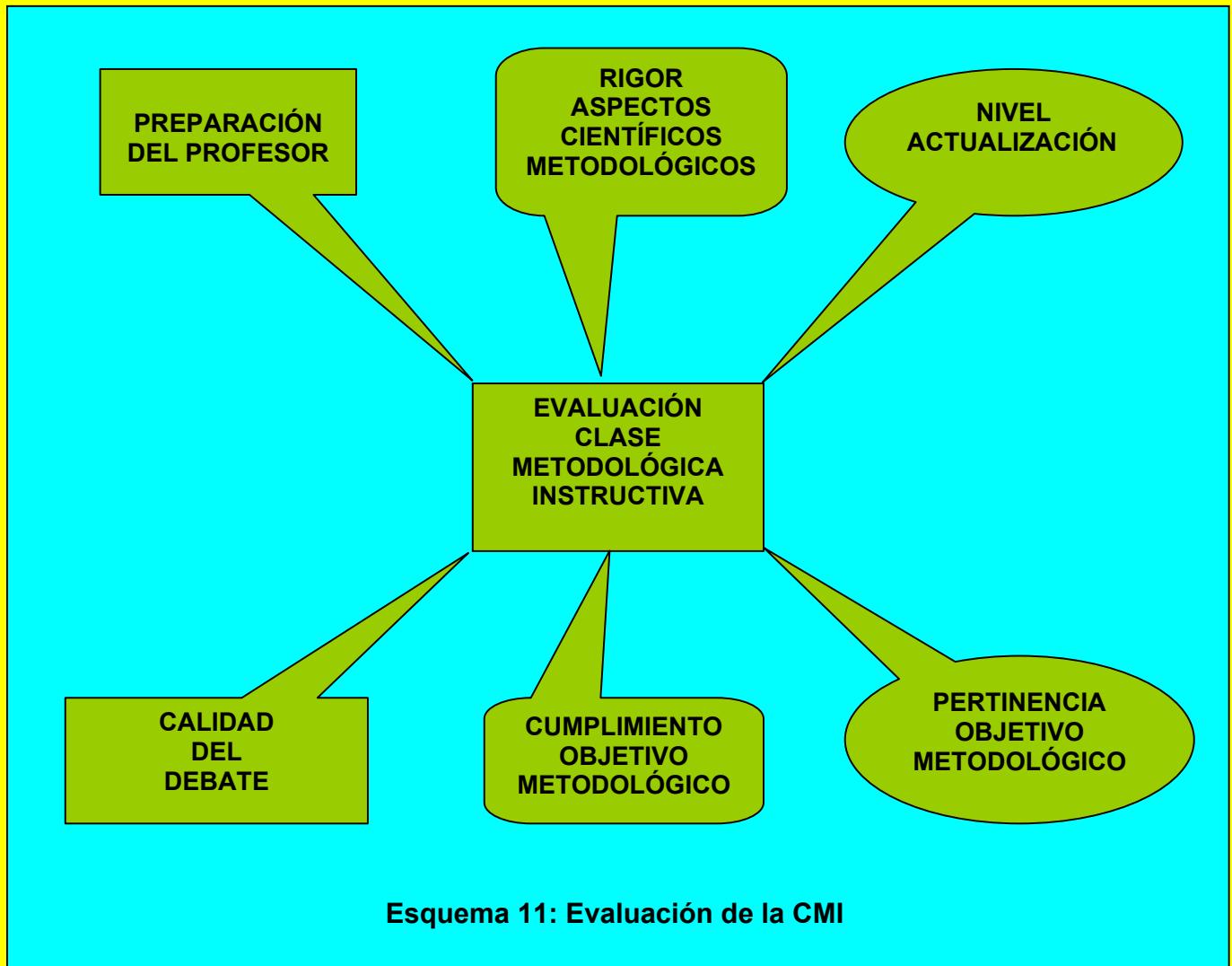
- ❖ Retomar el problema conceptual metodológico y el objetivo metodológico de la actividad a fin de valorar su cumplimiento durante el desarrollo,
- ❖ Sintetizar y consolidar los aspectos esenciales abordados.
- ❖ Tener en cuenta que como resultado del debate colectivo pueden haber surgido nuevos elementos importantes para ser tenidos en cuenta como parte de la CMI.
- ❖ Puntualizar las orientaciones de mayor valor generalizador para el colectivo de profesores. (**Ver Esquema 10**)



La evaluación de la CMI

Los encargados de evaluar la calidad de una CMI, ya sea como directivos, asesores, inspectores o tribunales, deberán tener en consideración los siguientes aspectos:

- ❖ El cumplimiento del objetivo metodológico planteado y de la estructura metodológica de la clase.
- ❖ La preparación del docente encargado para desarrollar la clase.
- ❖ La pertinencia del problema conceptual metodológico abordado.
- ❖ El rigor en el abordaje de los aspectos científicos y metodológicos.
- ❖ El nivel de actualización demostrado.
- ❖ La calidad del debate desarrollado por el colectivo de profesores y su adecuada conducción. (**Ver Esquema 11**)



Conclusiones

La esencia de la CMI radica en su carácter metodológico a través de una argumentación didáctica sistemática. Su función primordial radicará no solo en la explicación del contenido abordado sino en exponer “cómo” puede ser transmitido a los alumnos de la mejor forma con su justificación pertinente. Es necesario un balance adecuado entre la explicación y la demostración. Su pertinencia dependerá siempre de los problemas metodológicos detectados a través de los informes semestrales, los resultados de los controles a clase y las nuevas exigencias que plantea el perfeccionamiento constante de la Educación Superior Cubana.

EL TALLER COMO FORMA DE TRABAJO METODOLÓGICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción

Para cumplir con el encargo social que tiene la Universidad es necesario que el profesorado se actualice en los nuevos enfoques del quehacer docente a través de su autopreparación constante, de su superación profesional y del trabajo metodológico dentro de los departamentos, carreras y colectivos de disciplinas y asignaturas.

El trabajo metodológico ha demostrado ser una de las vías más importantes y expeditas para lograr la elevación de la eficiencia del trabajo docente en general y de la maestría pedagógica de cada docente en particular, el cual posee varias direcciones y cada una de ellas formas de organización específicas. Dentro de estas formas están la reunión metodológica, la clase metodológica demostrativa e instructiva, las clases abiertas y los controles a clases, pero en los últimos años ha ido ganado terreno el taller metodológico como nueva forma, a partir de las necesidades de los propios docentes, de la aparición de nuevos enfoques pedagógicos y del necesario debate y reflexión que debe desarrollarse en el seno de las universidades.

El taller como forma del trabajo metodológico

El término taller se deriva del vocablo francés atelier que posee varias acepciones: estudio, obrador, oficina, etc. y sus orígenes provienen de la Edad Media como un lugar donde se forman los aprendices. D. Calzado (1998) señala la diversidad de actividades pedagógicas a las que se le denominan taller, el cual ha sido categorizado también como método, procedimiento, técnica y forma de organización del proceso pedagógico. Esta autora se refiere a las diferentes definiciones conferidas al término taller por parte de varios estudiosos de esta temática, entre ellas existe la coincidencia de que en él:

- ✓ Se propicia un trabajo en equipo o grupal.
- ✓ Se vincula la teoría con la práctica.
- ✓ Se discute una problemática particular de carácter metodológico relacionada con la labor profesional.

D. Calzado (1998), al ofrecer su definición de taller para el proceso pedagógico de pregrado lo diferencia del resto de las formas de organización, concibiéndolo con un carácter más integrador, lo cual responde a las tendencias más actuales del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

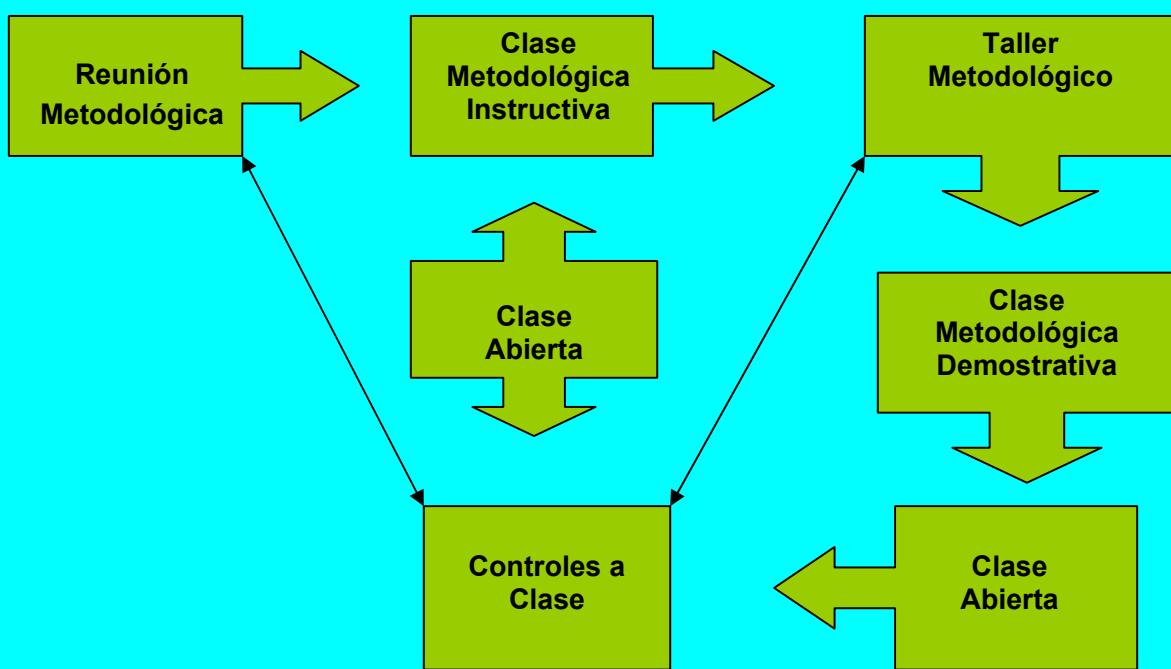
Considera al taller como una forma de organización que concuerda con la concepción problematizadora y desarrolladora de la educación en la medida en que a través de él se trata de salvar la dicotomía que se produce entre teoría y práctica, producción y trasmisión de conocimientos, habilidades y hábitos, investigación y docencia, temático y dinámico. Fenómeno que se presenta en mayor o menor grado en algunas de las formas de organización empleadas hasta el momento. El análisis de esta definición permite comprender que el taller ofrece efectivamente mayores alternativas a los estudiantes en cuanto a las funciones didácticas que puede cumplir.

Si se analizan las formas típicas del trabajo metodológico se pueden encontrar situaciones similares al estar determinadas sus funciones específicas y las etapas por las que invariablemente deben ejecutarse las reuniones metodológicas, las clases demostrativas, instructivas y abiertas, por lo que la variante del taller para el trabajo metodológico resulta válido también, ya que:

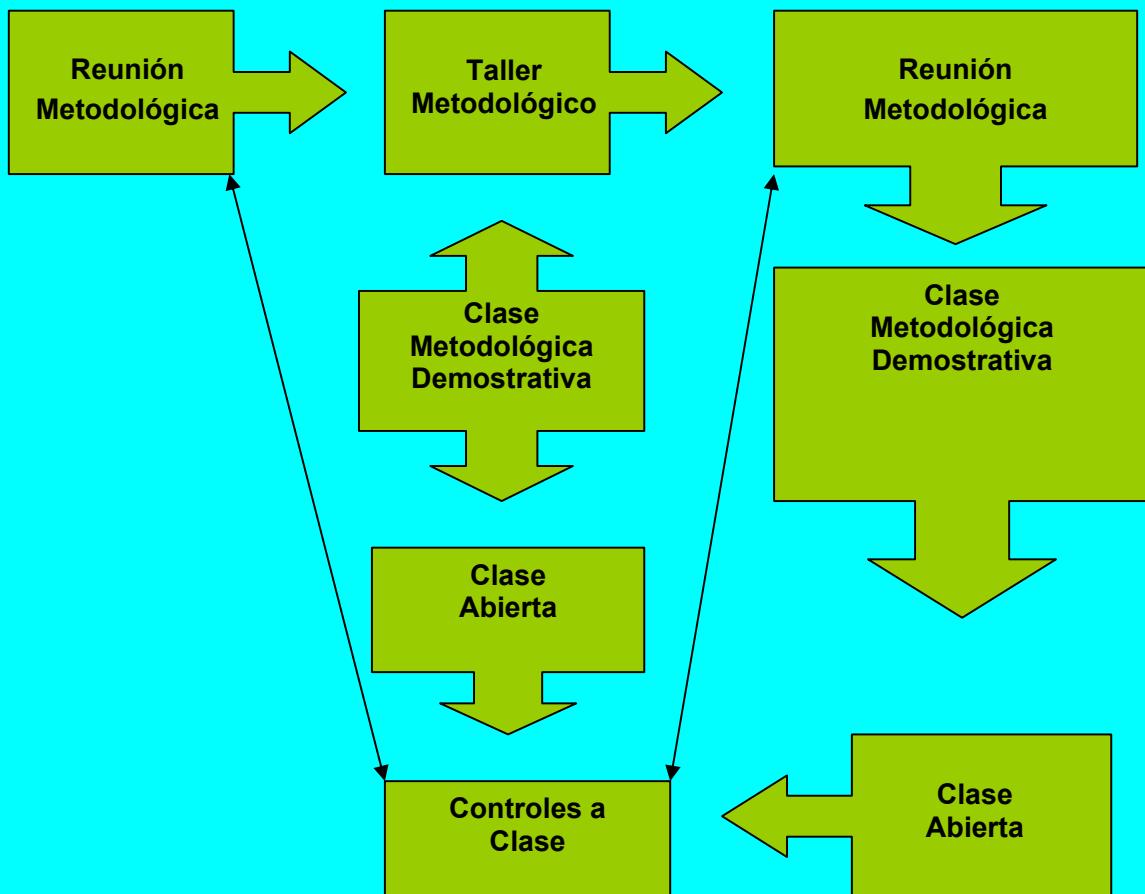
- ✓ Constituye una experiencia de trabajo metodológico grupal que admite la participación de profesores de varias disciplinas si el problema a tratar lo requiere.
- ✓ Se puede planificar de acuerdo con las necesidades metodológicas del grupo de docentes.
- ✓ Aborda una problemática metodológica en su connotación teórica y práctica a la vez.
- ✓ Integra y complementa al resto de las formas típicas del trabajo metodológico, ofreciendo mayor flexibilidad en su estructura.
- ✓ Los problemas que se debatan pueden expresar el vínculo de lo científico con lo metodológico.
- ✓ Todos los participantes cumplimentan diferentes tareas en su dinámica, de forma tal que se garantice la posición activa de cada uno.

Un elemento esencial del taller es la autopreparación de los docentes para el debate de la problemática seleccionada para aportar las experiencias e intercambiar profesionalmente, es decir, del alto nivel de participación de los asistentes depende en gran medida su éxito.

Resulta importante destacar que el taller no suplanta ninguna de las formas tradicionales del sistema de trabajo metodológico, al contrario, se integra de manera armónica. Puede desarrollarse un taller metodológico si el resultado de los controles a clase reflejan determinadas insuficiencias que constituyen regularidades en la labor del colectivo de profesores. También puede efectuarse como continuación de una reunión metodológica que profundizó solo en determinadas cuestiones teóricas y se hace necesario discutir elementos de carácter práctico, por lo que es necesario desarrollarlo para lograr una mejor orientación a los profesores noveles. (**Ver los Esquemas A y B**)



Esquema A: Variante I del Taller Metodológico



Esquema B: Variante II del Taller Metodológico

Como se puede apreciar las bondades didácticas que ofrece el taller facilita insertarlo en la dinámica del trabajo metodológico del colectivo de disciplina, departamento o facultad.

Las experiencias obtenidas en la realización de talleres permiten proponer una tipología adecuada a las tareas básicas que realiza el docente universitario, por lo que pueden ser clasificados como:

- Talleres Docentes-Metodológicos (TDM)
- Talleres Científicos-Metodológicos (TCM)

Los TDM son aquellos en que las problemáticas metodológicas objeto de análisis, reflexión y debate tienen una salida directa a la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje o están relacionadas con insuficiencias o dificultades que manifiestan los futuros profesionales.

Por ejemplo, un TDM puede ser La Introducción de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, abordando como problema metodológico ¿Qué vías emplear para lograr una óptima aplicación de las NTIC en dicho proceso?

Los TCM tienen por su parte la función fundamental debatir problemáticas relacionadas con los resultados de investigaciones didácticas, validaciones de programas o de parte de los elementos que lo componen y que pueden ser expuestas y valoradas como vía de profesionalización de los docentes.

Por ejemplo, un TCM puede ser Tendencias Actuales en la Formación Docente Universitaria, asumiendo como problema metodológico ¿Cómo los nuevos diseños curriculares de las carreras obligan a la creciente profesionalización de los claustros universitarios?

Como rasgos esenciales del taller se destacan:

- Es una variante del trabajo metodológico que puede insertarse dentro de su dinámica, de acuerdo con las necesidades de los docentes.
- Funciona a través de la interacción grupal, el problema metodológico es objeto de análisis, valoración, reflexión, debate y propuesta de soluciones por parte de los participantes.
- Cumple con las funciones de actualizar, integrar, reflexionar e investigar.
- Posibilita la elevación del nivel profesional de los docentes al discutirse problemas propios del nivel profesional de los docentes al discutirse problemas intrínsecos a su labor pedagógica con el objetivo de buscar vías para su optimización.
- Posee introducción, desarrollo y conclusiones, como toda actividad metodológica, con la inclusión de las etapas que se delimitan a continuación.

Estructura metodológica

A partir de lo que ya se ha analizado su organización está sujeta a las características del problema metodológico abordado, al objetivo que se plantee, a la composición y experiencia profesional del grupo de profesores que participe y a los recursos y medios materiales que se dispongan.

Al frente del taller debe estar como líder o coordinador aquel docente o directivo que mayor experiencia posea en la problemática a debatir, el cual puede auxiliarse de los profesores principales de las disciplinas, invitados especiales, especialistas e investigadores en el campo de la Didáctica Universitaria y hasta de alumnos ayudantes y de alto aprovechamiento, de forma que el debate sea lo más profundo y enriquecedor posible.

Las etapas o fases que se proponen no significan en modo alguno rigidez en su ejecución, constituyen sugerencias que deben adecuarse de acuerdo con la naturaleza del problema metodológico abordado y el objeto de estudio de la carrera, disciplina o asignatura.

Etapa de caracterización del problema metodológico

Constituye el hilo conductor para el desarrollo del taller, el coordinador deberá explicar al auditorio las razones que fundamentan la problemática en cuestión: insuficiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje detectadas en los controles a clase, desactualización de algunos docentes, repercusión en la formación de los futuros profesionales, validaciones curriculares, importancia y novedad. En esta etapa se planteará el objetivo del taller.

Etapa de organización grupal

Se organizará adecuadamente el taller como vía para garantizar su correcta ejecución. Se asignarán tareas profesionales a cada grupo o equipo, los recursos y el tiempo de que disponen. Esta etapa resulta decisiva para la comprensión por parte de los docentes, del objetivo metodológico del taller, apoyándose además, en su autopreparación previa para esta actividad.

Etapa de ejecución y reflexión grupal

Resulta fundamental esta etapa y depende de las dos anteriores. Los grupos o equipos previamente conformados asumen el protagonismo en las intervenciones, a partir de las reflexiones realizadas. Se ejecutan las tareas que le han sido asignadas, se debate y profundiza en las posibles causas del problema metodológico objeto de análisis. Se pone a prueba el nivel de autopreparación, los criterios a defender, además se intercambia, se analiza, se exponen las experiencias para llegar a un consenso y se valoran las posibles alternativas de solución a dicho problema. Esta es la etapa que mayor tiempo debe asignársele.

Etapa de debate colectivo

A esta etapa de discusión colectiva en plenaria llega cada equipo a exponer y defender las tareas asignadas, es este un momento crucial en el desarrollo del taller, esta fase y la anterior constituyen su núcleo central.

Además de la preparación de los ponentes debe destacarse el dominio del coordinador general del taller para conducir el debate y precisar el registro de los principales acuerdos.

Etapa de valoración final

Como su nombre lo indica el coordinador que ha organizado el taller debe hacer las conclusiones, consideraciones y valoraciones finales de los resultados del taller y sus vías de concreción.

Se escucharán los criterios y opiniones de los participantes, lo que les ha aportado en su preparación pedagógica profesional, asimismo, se reconocerán los mejores aportes y las propuestas interesantes.

Las etapas propuestas pueden combinarse de acuerdo con los criterios expuestos inicialmente, se han tratado de ordenar de forma lógica para que se diferencien en introducción, desarrollo y conclusiones. Al igual que las otras formas del trabajo metodológico deberá quedar un documento que resuma el trabajo del taller y los principales acuerdos debidamente registrados.

Conclusiones

El taller como forma de trabajo metodológico en la educación superior propicia y enriquece los espacios de reflexión y debate a los docentes de los principales problemas metodológicos en aras de tomar decisiones, proyectar alternativas y estrategias que eleven la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Su éxito dependerá del nivel de autopreparación de los profesores, de la acertada labor del coordinador en su conducción y de la aplicación de los principales acuerdos tomados.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N. (1972) Diccionario de filosofía. Edición Revolucionaria, La Habana.
- Addine, F. y otros (2002) Principios para la dirección del proceso pedagógico, p. 80-101. En Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Águila, J. (1994) Algunas contribuciones de la teoría cognitiva a la educación, p. 69-81. Revista Tecnología y Comunicación Educativas, No.24, Julio-Septiembre, México.
- Albuerne, F. (1994) Estilos de aprendizaje y desarrollo: perspectivas educativas, p.19-31. Revista Infancia y Aprendizaje, No. 67-68, Madrid.
- Almeida, O. (2000) Estrategias metodológicas en la Pedagogía Contemporánea. Edición JC, Lima, Perú.
- Álvarez, L. (1995) Estrofa, Imagen y Fundación: La Oratoria de José Martí. Casa de las Américas, La Habana.
- Alvarez, Z. y Torres, G. (1993) Acerca de los principios para la dirección del proceso pedagógico. Departamento de Formación Pedagógica General. Instituto Superior Pedagógico para la Enseñanza Técnica y Profesional, La Habana.
- Álvarez, C. (1988) Fundamentos teóricos de la dirección del proceso de formación del profesional de perfil amplio. Universidad Central de Las Villas.
- Álvarez, C. (1992) La escuela en la vida. Artedu, La Habana.
- Álvarez, C. y Fuentes, H. (sin fecha) El posgrado. Cuarto nivel de Educación. CEES "Manuel Gran". Universidad de Oriente (material en soporte magnético).
- Álvarez, L. (2000) La educación basada en competencias: implicaciones, retos y perspectivas, p. 26-33. Didac, No. 36, Universidad Iberoamericana Santa Fe, México, DF.
- Alvero, F. (1976) Cervantes. Diccionario manual de la lengua española. Tomo I. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Anzola, O. y Cardona, I. (2002) Las mediaciones en la educación superior a distancia. Convención Internacional Universidad 2002, La Habana.
- Antsyferova, C. I: (1970) La psicología de la personalidad como sistema abierto. Revista Cuestiones de Psicología, No. 5, Moscú.
- Argudín, Y. (2000) La educación superior para el siglo XXI, p. 16-25. Didac, No. 36, Universidad Iberoamericana Santa Fe, México, DF

- Banet, E. y Ayuso, E. (1995) Problemática didáctica de la genética en la enseñanza secundaria. Evento Internacional Pedagogía '95. Palacio de las Convenciones, La Habana.
- Baranov, S. y otros (1989) Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Barnett, L. (1995) Aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales, p.67-70. Revista Aula de Innovación Educativa, No.36, Mayo, Barcelona.
- Barrios, A. (1996) Métodos activos y dinámica grupal en la enseñanza. III Taller Internacional sobre la Educación Superior y sus perspectivas, La Habana.
- Bartolomé, A. (1999) Tecnologías de la Información y la Comunicación. Un reto formativo, p. 11-20. Educar, No. 25, España.
- Bernal, A. (1992) Unicidad del proceso educativo, p. 30-34. Revista Universidad en Acción, Vol. 7, España.
- Boldiriev, N. (1982) Metodología de la organización del trabajo educativo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Cajide, J. (1992) Diseño y técnicas de evaluación de estrategias de enseñanza-aprendizaje: algunas consideraciones, p. 101-112. Revista Española de Pedagogía, No. 191, Enero-Abril.
- Calzado, D. (1998) El taller: una alternativa de forma de organización para los Institutos Superiores Pedagógicos. Tesis de Maestría. ISP Enrique José Varona. Inédita.
- Campanario, J. (2002) Las diferencias individuales en los estilos cognitivos y en el uso de las estrategias de aprendizaje, p. 17-21. Revista Docencia, No. 3, Lima, Perú.
- Casado, J. (1992) La enseñanza ¿actividad creativa?, p. 29-36. Revista Adaxe, No. 8, España.
- Castillejos, J. y otros (1988) Comunicación educativa y aprendizaje educativo. En Comunicación y Educación. Teoría de la Educación. Ediciones CEAC, Barcelona.
- Castro-Kekuchi, L. (2000) Diccionario de Ciencias de la Educación Superior. Ceguro editores, Lima, Perú.
- Velorio, R. (2002) Adquisición de estrategias de estudio para prevenir dificultades de aprendizaje, p. 255-282. Revistas de Ciencias de la Educación, No. 191, Madrid.
- Cerdán, L. (1998) El estilo didáctico en la configuración del discurso interactivo de la clase, p. 99-121. Cultura y Educación, No.10, Madrid.
- Colectivo de Autores (1981) Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

- Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. En:
(<http://www.education.unesco.org/eduprog/wche/presentation.htm>, Enero, 2003)
- Contreras, I. (1995) De la enseñanza a la mediación pedagógica ¿Cambio de pedagogía o cambio de nombre?, p. 5-15. Educación, Vol. 19, No. 2, Costa Rica.
- Contreras, I. (1995) ¿Qué aportes ofrece la investigación más reciente sobre aprendizaje para fundamentar nuevas estrategias didácticas?, Revista Educación, No.1, Costa Rica. p.7-16.
- Contreras, R. y Grijalva, M. (1995) Sistema multimedia como prototipo de la universidad virtual. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación Superior # 7. ICFES y Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Córdova, M. D. (1996) La estimulación intelectual en situaciones de aprendizaje. Tesis doctoral. Inédita.
- Chacón, F. (1997) Contribución pedagógica de las tecnologías de la computación. En Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza. Aique Grupo Editor, S.A., Argentina.
- Chadwick, C. (1997) Algunas consideraciones acerca del aprendizaje, la enseñanza y las computadoras. En Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza. Aique Grupo Editor, S.A., Argentina.
- Cros, A. (1995) El discurso académico como discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico, p. 95-106. Comunicación, Lenguaje y Educación, No.25, Madrid.
- Cuadrado, I. (1991) Grado de conciencia que presentan los profesores del aspecto comunicativo no-verbal durante el acto didáctico, p. 81-95. Enseñanza, No.8, España.
- Dabdoub, L. (1996) La enseñanza creativa, p.2-6. Revista DIDAC, No.27, México
- Danilov, M. y Skatkin, M. (1985) Didáctica de la escuela media. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Darós, W. (1991) Aprendizaje y educación en el contexto del humanismo, p.261-286. Revista Española de Pedagogía, No. 189, Mayo-Agosto.
- Davídov, V. (1986) Los principios de la enseñanza en la universidad del futuro, p. 340-346. En Antología de la psicología pedagógica y de las edades. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- De Corte, E. (1990) Aprender en la escuela con las nuevas tecnologías de la información: Perspectivas desde la psicología del aprendizaje y de la instrucción, p. 93-113. Comunicación, Lenguaje y Educación, No. 6, España.
- Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Ediciones UNESCO, Paris.

- Díaz, H. y Buzón, C. (1982) Las clases metodológicas de carácter instructivo de los institutos superiores pedagógicos. 6to Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos, Inspectores y Personal de los Órganos Administrativos de las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación, MINED, Ciudad de La Habana.
- Diaz, H.; Buzón, M. y otros (1984) Acerca de los principios didácticos de la educación superior, p. 638-694. En Seminario Nacional a dirigentes, metodólogos, inspectores y personal de los órganos administrativos de las direcciones provinciales y municipales de educación y de los institutos superiores pedagógicos. II Parte. Ciudad de La Habana.
- Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) (http://www.larousse.es/_gene/dicc_consul.htm, Diciembre 2002).
- Dorado, C. (1998) La mediación estratégica como modelo de desarrollo cognitivo. El Proyecto Estrateg., p. 39-48. Primeras Noticias. Comunicación y Pedagogía, No. 152. España.
- De Toro, M. (1968) Pequeño Larousse Ilustrado. Edición Revolucionaria, La Habana.
- Dzhidarián, I. (sin fecha) El principio de la personalidad como principio metodológico de las investigaciones psicológicas. En Selección de Lecturas sobre Psicología de la Personalidad. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Escribano. A. (1998) Aprender a enseñar. Fundamentos de Didáctica General. Castilla La Mancha, España.
- Facundo, L. (2001) Estrategias en el aula. Aprendizaje y problematización. Revista Escuela Viva, No. 17. Editorial San Marcos, Lima, Perú.
- Fernández, M. (1994) Las tareas de la profesión de enseñanza. El Siglo XXI, Española, S.A., Madrid.
- Ferreiro, R. Nuevos ambientes de aprendizaje. Una condición necesaria: la mediación pedagógica. http://www.ulsa.edu.mx/public_html/publicaciones/onteanqui/b10/ambientes.html (Consulta: 24 de Marzo del 2003).
- Fuentes, E. y González, M. (1997) El profesorado universitario: reflexiones en torno a su formación y desarrollo profesional, p. 85-101. Adaxe, No. 13, España.
- Flavell, J. (1984) El desarrollo cognitivo. Visor Libros, Madrid.
- Folch, M. y Sánchez, S. (1999) La relación entre motivación y ordenador, p. 24-34. Primeras Noticias. Comunicación y Pedagogía, No. 155-156. España.

- Foulquié, P. (1976) Diccionario de Pedagogía. Ediciones Oikos-tau, S.A., Barcelona.
- Foulquié, P. (1967) Diccionario del lenguaje filosófico. Editorial Labor, S.A., Barcelona.
- Fuentes, H. (1997) Conferencias de Didáctica del Posgrado. Centro de Estudios de Educación Superior, Universidad de Oriente (material en soporte magnético).
- Freire, P. (1985a) Dialogicidad y diálogo. En Diálogo e interacción en el proceso pedagógico. Ediciones El Caballito, México.
- Freire, P. (1985b) ¿Extensión o comunicación?, p. 49-59. En Diálogo e interacción en el proceso pedagógico. Ediciones El Caballito, México, D.F.
- Gallego F., M. (2000) Gestión humana basada en competencias. Contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales, p. 3-9. Revista Electrónica Hispanoamericana de Psicología, No. 9, Colombia.
- García, M. (1989) Metodología para el logro de un aprendizaje significativo, p.33-46. Revista Tecnología y Comunicación Educativas, No.13, Julio, México.
- García, M. y Martínez, M. (1991) Ciencia cognitiva, habilidades del pensar y pedagogía de la ciencia, p. 147- 162. Revista Española de Pedagogía, No. 188, Enero-Abril.
- García Hoz, V. (1967) Diccionario Escolar Etimológico. Editorial Magisterio Español, S.A., Madrid.
- Gardner, H. (1993) La mente no escolarizada. Ediciones Paidós, Barcelona.
- Garritz, A. (1997) Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador, p.9-25. Revista de la Educación Superior, No. 102, Vol. 26, España.
- Giné, C. (1992) Las estrategias de aprendizaje y la educación especial: aportación a la educación de alumnos con necesidades especiales a partir de su currículum, p. 73-78. Revista Aula de Innovación Educativa, No. 10, Enero, España.
- Guétmanova, A. (1989) Lógica. Editorial progreso, Moscú.
- Guy, D. (1995) Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria, p. 41-50. Comunicación, Lenguaje y Educación, No. 25, Madrid.
- Gewerc, A. y Montero, L. (1996) Profesores universitarios: contextos organizativos y desarrollo profesional, p. 65-79. Enseñanza, No. 14. Ediciones Universidad de Salamanca, España.
- Gisbert, M. (1999) Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como favorecedoras de los procesos de autoaprendizaje y de formación permanente, p. 53-60. Educar, No. 25, España.

- Gómez, M. (1993) Metodología para la orientación profesional de los estudiantes de preuniversitario en carreras afines a las ciencias químicas. Tesis de doctorado (no publicada).
- Gómez, L. (1995) Conferencia especial. Evento Internacional Pedagogía' 95. Palacio de las Convenciones, La Habana.
- González, A. (1996) Enfoque humanista transpersonal, p.45-48. Revista DIDAC, No.27, México.
- González, J. y Stolik, D. (1983) Los principios didácticos y la educación de posgrado, p. 354-377. Revista Cubana de Educación Superior Vol. 3 No. 1, Universidad de Camagüey.
- González, R. M. (1994) Valoración de necesidades de formación de profesores universitarios y estrategias de cambio, p. 55-66. Revista de Orientación Educativa y Vocacional, 5 No. 7, Madrid.
- González, F (1985) Psicología de la personalidad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- González, F. (1989) Psicología. Principios y categorías. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- González, F. y Mitjáns, A. (1989) La personalidad. Su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- González, F. y Valdés, H. (1994) La psicología humanista. Actualidad y desarrollo. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- González, F. (1995a) Comunicación, desarrollo y personalidad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- González, F. (1995b) La comunicación educativa. Su manejo en la institución escolar. Curso pre-evento. Evento Internacional Pedagogía'95. Palacio de las Convenciones, La Habana.
- Gutiérrez, A. (1998) El profesor ante las nuevas tecnologías multimedia, p. 20-29. Primeras Noticias. Comunicación y Pedagogía, No. 153. España.
- Hernández, A.; Rodríguez, A. G.; Hernández, H. y Sanz, T. (2000) Una nueva propuesta de maestría en educación superior. Su fundamentaron y determinación. Universidad 2000, La Habana.
- Hernández, A y González, M. (2000) Una propuesta alternativa en la Universidad Cubana para enfrentar las exigencias del mundo de hoy. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XX. No. 2, CEPES. Universidad de la Habana.
- Hidalgo, S.; Leyva, Y. y Turrullas, I. (1996) Indicators in Order to Evaluate the Teacher's Communicative Competence. Diploma Paper. Faculty of Humanities. English Department. Teacher Training College "José de la Luz y Caballero", Holguín.

- Ibáñez-Martín, J. (2001) El profesorado de Universidad del Tercer Milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades, p. 441-466. Revista Española de Pedagogía, No. 220, septiembre-octubre.
- Ibáñez-Martín, J. (1990) Dimensiones de la competencia profesional del profesor de universidad, p. 239-257, Revista Española de Pedagogía, No. 186, Mayo-Agosto.
- Jiménez, G. (1982) La creatividad del profesor en la clase y el esquematismo formal. Periódico Granma, 30-3-82, La Habana.
- Josep, M. (1995) Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación, p. 23-40. Comunicación, Lenguaje y Educación, No. 25, Madrid.
- Kansanen, P. (2002) Didactics and its relation to Educational Psychology: Problems in translating a key concept across research communities, p.427-441. International Review of Education, Vol. 48, No. 6. Netherlands.
- Klinberg, L. (1985) Introducción a la didáctica general. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Kónnikova, T. (1975) Metodología de la labor educativa. Editorial Grijalbo, S.A. México, D.F.
- Koroliov, F. (1977) Lenin y la pedagogía. Editorial Progreso, Moscú.
- Krutetsky,V. (1989) Psicología. Editorial Prosbichenie, Moscú.
- Labarrere, A. (1996) Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Labarrere, G. y Valdivia, G. (1988) Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- López, C. y Sancho, J. (1996) Análisis del comportamiento discursivo profesor-alumno en actividades con y sin propósitos de interacción negociada, p. 115-126. Cultura y Educación, 2, Madrid.
- Manso, J. (1999) Profesionalización pedagógica del profesorado universitario, p. 319-328. Revista Universitaria de Formación del Profesorado, No. 34, Abril.
- Marcelo, C.; Mingorance, P. y Mayor, C. (1995) El contenido del discurso como variable de proceso en la evaluación de programas de formación de profesores, p. 287-331. Revista de Educación, No.308, Sep.-Dic., España.
- Marco, R. (2001) La universidad en el contexto internacional: algunos aspectos comparativos, p. 32-43. Encuentros Multidisciplinares, Volumen 3, No. 8, España.
- Mariño, M. (1999) Sistema de tareas pedagógico-profesionales para la asignatura Educación de la Personalidad. Tesis de Maestría. Holguín. Inédita.
- Martín, E.; González, V. y González, M. (2002) Experiencias en el apoyo a la formación de profesores de la educación superior, p. 63-77. Tarbiya, No. 30, España.

- Martín, A. (1999) Más allá de Piaget: cognición adulta y educación, p. 127-157. Teoría de la Educación, No. 11. Universidad de Salamanca.
- Meléndez, A. (1995) Informática y software educativo. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación Superior # 2. ICFES y Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Merani, A. (1982) Diccionario de Pedagogía. Ediciones Grijalbo, Barcelona.
- MES (1996) Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba. Resolución No. 6/96, La Habana.
- MES (1991) Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior.
- MES (2001) VI Taller Nacional del Trabajo Político-Ideológico. Proyectos Aprobados, La Habana.
- Mir, J. (1999) Las habilidades del ciber-profesor, p. 35-41. Primeras Noticias. Comunicación y Pedagogía, No. 155-156. España.
- Monereo, C. (1995) Estrategias para aprender a pensar bien, p. 8-14. Cuadernos de Pedagogía, No. 37, Madrid.
- Montaner y Simón (1956) Diccionario enciclopédico hispano-americano de literatura, ciencias, artes, etc. Tomo VIII. The Colonial Press, Inc.. E.U.
- Moral, María E. (1999) Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Creatividad y educación, p. 33-52. Educar, No. 25, España.
- Morales, V. (1997) La producción intelectual como finalidad esencial del posgrado en América Latina, p. 27-38. Revista Cubana de Educación Superior, No. Revista Cubana de Educación Superior, No.2, Vol. XVII, La Habana.
- Morenza, L. y Terré, O. (1998) Escuela Histórico-Cultural, p. 2-11. Educación, No. 93, Enero-Abril, La Habana.
- Morín, E. (2000) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO-ICFES. Colombia.
- Naval-Durán, N. (1995) Enseñanza y Comunicación. Eunsa, Pamplona, España.
- Neira, T. R: (1988-89) La enseñanza y la educación como operadores epistemológicos, p. 35-50. Educar, No. 14-15. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Neuner, G. (1979) Sobre la teoría de la instrucción socialista. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Neuner, G. y otros (1981) Pedagogía. Editorial de libros para la Educación, La Habana.
- Núñez, J.; Ravenet, M. y Granados, H. (1997) El posgrado en la universidad: una mirada a los noventa, p. 47-56. Revista Cubana de Educación Superior, No. 3, Vol. XVII, La Habana.

- Núñez, G. y Sheremetov, L. (1999) Ambiente computacional de enseñanza-aprendizaje cooperativo personalizado para la educación superior, p. 63-84. Revista de la Educación Superior, No. 111, México, DF.
- Oltra Crespo, S.; Sánchez, E. A. y Valero, O. (2002) UN ejemplo de actualización e integración del profesorado novel universitario mediante el desarrollo de proyectos didácticos: las prácticas de matemáticas con ordenador, p. 79-90. Tarbiya, No. 30, España.
- Orellana, O. (2000) La competencia: ¿Un concepto de profanos o improvisados?, p. 10-12. Escuela y Vida, Año IV, No. 16, Perú.
- Ortiz, E. (1995) Comunicación pedagógica y creatividad. Revista Comunicación, Lenguaje y Educación, No. 28, Madrid. p.73-76.
- Ortiz, E. (1997) Perfeccionamiento del estilo comunicativo del maestro de la enseñanza media para su labor pedagógica. Tesis doctoral (inédita).
- Ortiz, E. (1998) Comunicación pedagógica y aprendizaje escolar. Revista Cubana de Psicología, Vol. 18, No. 2, La Habana.
- Ortiz, E. (2001) Competencias y valores profesionales. Revista Electrónica Pedagogía Universitaria Vol. VI No. 2, MES, La Habana.
- Ortiz, E. (2002) Comunicarse y aprender en el aula universitaria. Inédito.
- Otero, J. (1985) El aprendizaje de los conceptos científicos en los niveles medio y superior de la enseñanza, p.39-66. Revista Educación, No. 278, Sep-Dic., Madrid.
- Overton-Healy, J. (1995) Learning enhancement: utilizing affective teacher communication behaviour, p. 71-78. Educational Practice and Theory, Vol. 17, No.2, USA.
- Parra, J. (1998) El aprendizaje grupal como vía para mejorar la comunicación interalumnos. Tesis de Maestría. Inédita.
- Piaget, J. (1981) Psicología y Pedagogía. Editorial Ariel, Barcelona.
- Prieto, D. (1994) La mediación pedagógica en el espacio de la educación universitaria. Revista Tecnología y Comunicación Educativas, No. 25, octubre-diciembre, México.
- Prieto Castillo, D. (1994) La mediación pedagógica en el espacio de la educación universitaria, p. 13-27. Revista Tecnología y Comunicación Educativas, No. 25, Octubre-Diciembre, México, D. F.
- Prieto Castillo, D. (1995) Mediación pedagógica y nuevas tecnologías. Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación Superior # 1. ICFES y Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

- Reber, A. (1985) *Dictionary of Psychology*. Penguin Books, England.
- Rivera, G. La Educación a Distancia Vs. Nuevas Tecnologías. www.monografias.com (Consultado Marzo, 2003).
- Rocío, A. y Alfaro, G. (1994) Conceptualización de metodología participativa, p. 117-126. Revista Educación, No. 1, Vol. 16. Universidad de Costa Rica.
- Rodríguez, N. (1999) Reflexiones sobre el currículum y posgrado, p. 291-306. Revista de Pedagogía, No. 59, Caracas.
- Rodríguez, M. (1999) Exigencias formativas y alternativas en la formación del profesorado, p. 305-317. Revista Universitaria de Formación del Profesorado, No. 34, abril.
- Rodríguez, R. (1990) Comunicación activa. Estrategias para hablar en público. Bravo y Allende editores. Santiago de Chile.
- Rogers, C. (1969) The group, come of age. *Psychology Today*, USA.
- Rogers, C. (1954) Communication: its blocking and its facilitation, p. 61-66. In *Language, meaning and maturity*. New York. Harpers and Brother, 364 p.
- Rogers, C. (1985) La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje, p. 61-70. En *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. Ediciones El Caballito, México, D. F., 156 p.
- Rojas, M. y Campos, N. (1994) Caracterización de los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir del análisis de la interacción verbal en el aula costarricense, p. 141-157. Revista Káñina, No. 2, Julio-Diciembre, Costa Rica.
- Rosales, J.; Sánchez, E. y Cañedo, I. (1998) El discurso expositivo en el aula. ¿Realmente comprenden los alumnos lo que sus profesores creen?, p. 65-81. *Infancia y Aprendizaje*, No. 81, Madrid.
- Rosenthal, M. e Iudin, P. (1981) *Diccionario Filosófico*. Editora Política, La Habana.
- Rubinstein, S. L. (1979) *El ser y la conciencia*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Ruiz, P. (1997) El papel de la universidad pública en relación con el posgrado y el desarrollo económico, p. 39-52. Revista Cubana de Educación Superior, No. 2, Vol. XVII, La Habana.
- Rumbo, M^a. B. (2000) La profesionalización de la enseñanza universitaria, p. 133-142. *Qurrículum*, No. 14, España.
- Salomon, G.; Perkins, D.N. y Globerson, T. (1992) Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes, p. 6-22. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, No. 13, España.

- Sainz de R., F. (1978) Diccionario español de sinónimos y antónimos. Editorial Científico-Técnica, La Habana.
- Sánchez, E; Rosales, J.; Cañedo, I. y Code, P. (1994) El discurso expositivo: una comparación entre profesores expertos y principiantes, p.51-74. Infancia y Aprendizaje, No. 67-68, Madrid.
- Sánchez, E.; Rosales, J. y Cañedo, I. (1996) La formación del profesorado en habilidades discursivas: ¿Es posible enseñar a explicar manteniendo una conversación encubierta?, p. 119-137. Infancia y Aprendizaje, No. 74, Madrid.
- Sancho, J. (1996) Aprendizaje y ordenador: metáforas y mitos, p. 313-333. Revista de Educación, No. 310, España.
- Santos,M. (1990) Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación, p. 53-78. Revista Española de Pedagogía, No. 185, Enero-Abril.
- Saramona, J.; Noguera J. y Vera J. (1998) ¿Qué es ser profesional docente?, p. 95-144. Teoría de la Educación, No. 10, Ediciones Universidad de Salamanca, España.
- Savin, N. (1976) Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Seminarios Nacionales de Superación del personal Docente (2000, 2001 y 2002), MINED, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Schúkina, G. (1978) Teoría y metodología de la educación comunista en la universidad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Sierra,R. (1993) Estrategia y alternativa pedagógica: dos exigencias en la dirección del proceso docente-educativo. Facultad de Pedagogía. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona, La Habana.
- Sierra, R. (2002) Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica, p. 311-328. En Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Stolik, D. y Ortiz, M. D. (1982) Algunas consideraciones sobre la Educación de Posgrado en Cuba, p. 113-118. La Educación Superior Contemporánea, No.1, La Habana.
- Stolik, D. (1992) El posgrado invisible, p. 208-212. Revista Cubana de Educación Superior, No. 3, Vol. 12, La Habana.
- Sykora, J. (1983) Importancia de aprender a tomar decisiones lógicas en el sistema de educación de posgrado, p. 181-187. La Educación Superior Contemporánea, No. 4, La Habana.
- Talízina, N. (1988) Psicología de la enseñanza. Editorial Progreso, Moscú.
- Tejada, J. (1999) Nuevas Tecnologías y Educación: consideraciones psicopedagógicas de selección, diseño y aplicación, p. 17-23. Primeras Noticias. Comunicación y Pedagogía, No. 155-156. España.

- Tejada, J. (2000) Estrategias didácticas para adquirir conocimientos, p. 491-514. Revista Española de Pedagogía, No. 217, Madrid.
- Tirado, R. (1998) Las tecnologías de avanzadas en la enseñanza: aspectos psicopedagógicos, p. 192-197. Comunicar, No. 10, España.
- Tomaschewski, K. (1978) Didáctica general. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Tolstij, A. (1989) El hombre y la edad. Editorial Progreso, Moscú.
- Trujillo, M. (1995) Redes y mediaciones pedagógicas. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación Superior # 3. ICFES y Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Tudge, J. and Rogoff, B. (1989) Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives, p. 17-40. In Interaction in human development. Hillsdale, NJ: Erlbaum. USA.
- Tudge, J. (1992) Processes and consequences of peer collaboration: a Vygotskian analysis, p. 1364-1379. Child Development, 63, NC. USA.
- Varela, J. (1991) El triunfo de las pedagogías psicológicas, p.56-60. Cuadernos de Pedagogía, No.198, Diciembre, España.
- Vecino Alegret, F. (2002) La Educación Superior Cubana, tesis para tratar el cambio en las universidades. Revista Cubana de Educación Superior. Pág. 3-14. Vol. XXII. No. 3, CEPES. Universidad de la Habana.
- Warren, H. (1964) Diccionario de Psicología. Fondo de Cultura Económica, México, D.F.
- Watzlawick, P.; Blanin, J. B. y Jackson, D. D. (1987) Teoría de la comunicación humana. Editorial Herder, Barcelona.
- Yakolev, W. (1978) Metodología y técnica de la clase. Editorial de libros para la educación, La Habana.
- Zabalza, M. (2000) Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje, P. 459-490. Revista Española de Pedagogía, No. 217, Madrid.