

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA DESDE UN ENFOQUE INTERDISCIPLINAR CON LA PSICOLOGÍA

Emilio Ortiz Torres y María de los Ángeles Mariño Sánchez
Universidad de Holguín, Cuba

1. INTRODUCCIÓN

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. En el caso del profesor universitario su profesionalización converge en dos modelos: el de docente y el de investigador.

La profesionalización del docente universitario es el resultado de un proceso de formación continua que exige no solo una elevada preparación teórica en las disciplinas y asignaturas que imparte, sino también en las cuestiones de la Didáctica de la Educación Superior, que le permitan actualizar su práctica docente y tomar decisiones acertadas sobre los cambios que debe introducir en su actuación como dirigente del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

Estas decisiones deben provocar la reflexión crítica del profesor sobre lo que hace en el aula, lo que enseña, cómo lo enseña y cómo los estudiantes aprenden. Un profesional crítico, reflexivo de su propia práctica, tiene necesariamente que investigar desde su principal escenario de actuación profesional que es el aula universitaria, es por ello que la investigación didáctica constituye sin lugar a dudas una dimensión esencial de la actividad profesional universitaria.

El profesor universitario no solo debe investigar sobre el contenido de la ciencia que enseña sino también sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en aras de provocar una reflexión autocrítica dirigida a su perfeccionamiento. Las exigencias actuales de la Educación Superior determinan conferirle a la investigación didáctica el merecido papel que le corresponde en el empeño de perfeccionar y elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación sobre problemas docentes constituye una de las funciones vitales e indispensables para promover la elevación de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades. Si no se determinan líneas de investigación sobre estos temas, a partir de la precisión de problemas prioritarios, de acuerdo con las dificultades no resueltas en este campo, es imposible que se logre un desarrollo en este sentido.

La propia existencia de una Didáctica de la Educación Superior, como rama de la Didáctica General, presupone la conformación de un cuerpo teórico-práctico que es resultado de la investigación científica, la cual debe tener un nivel de sistematización tal que pueda brindar resultados científicos que ofrezcan explicación y solución a las insuficiencias que lastran el proceso formativo del profesional universitario y que permitan elevar su eficiencia y eficacia.

Cuando esto no ocurre predomina una labor docente empirista, que ignora y menosprecia cualquier intento de reflexionar teóricamente o de aplicar innovaciones como resultado de aportes investigativos obtenidos en otros ámbitos universitarios. Es frecuente encontrar fuertes y arraigadas barreras subjetivas al

desarrollo de programas de investigación didáctica, que se manifiestan como ideas o creencias del profesorado sin la debida sustentación científica.

Estas ideas son prejuicios que proliferan entre aquella parte del profesorado universitario que más necesita profesionalizarse para llegar a ser docentes competentes en este nivel de enseñanza, pues reflejan un gran desconocimiento de la Didáctica como ciencia al considerar solo como ciencias verdaderas aquellas que imparten como asignaturas y desconocer las diferencias esenciales que existen, sobre todo entre las ciencias exactas y naturales y las ciencias sociales, dentro de las cuales se inserta la Didáctica.

En realidad, el aprendizaje de la investigación sobre la práctica docente cotidiana constituye un componente esencial para la profesionalización progresiva de los profesores universitarios, tanto en su formación inicial, como en su formación permanente. Es una vía expedita para consolidar una cultura profesional que coadyuve a una acción indagadora y a la construcción de un saber didáctico ligado a la práctica profesional (A. Medina Revilla y F. Salvador, 2002).

Lo cierto es que cada vez habrá una mayor necesidad de elevar la preparación didáctica en la formación permanente del profesor universitario y una de las vías está en la investigación sobre el diseño curricular, sobre los objetivos, el contenido, los métodos, los medios de enseñanza, las estrategias de aprendizaje, su evaluación y sobre la formación de valores a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el aporte no solo de la Didáctica como ciencia, sino también de la Psicología, que también se ha preocupado y ocupado por profundizar en estos fenómenos desde la subjetividad.

El desarrollo profesional del docente universitario se expresa también en la investigación para mejorar su práctica, en su gestión para elevar la calidad de su docencia. Se puede afirmar que el análisis de su práctica e investigación en el aula universitaria constituye una vertiente importante que garantiza un perfeccionamiento permanente.

El objetivo de esta ponencia es argumentar a favor de la pertinencia de que las investigaciones didácticas en la Educación Superior sean desarrolladas con un enfoque interdisciplinario con la Psicología, como vía efectiva en la profesionalización de los docentes universitarios.

2. DESARROLLO

2.1 La Didáctica como disciplina científica

No es casual que la etimología del término disciplina esté relacionado con el verbo latino *discere*, que significa aprender y con la palabra derivada discípulos, por lo que la aparición de este concepto está asociada con el aprendizaje.

La Didáctica, como disciplina científica de la Pedagogía posee un objeto peculiar, más específico: el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de su cuerpo teórico, a partir de los resultados obtenidos por las investigaciones realizadas, le permite cierta independencia relativa de la Pedagogía, avalada no sólo por el nivel de sistematización teórica, si no también por su validación práctica en el aula. Debido a ello se plantea que es una ciencia eminentemente práctica, con cuatro funciones básicas: explicar, aplicar, prescribir y mediar en el sentido de una disciplina instrumental (L. Tort, 2000 y S. de la Torre, 1993). Es una disciplina específica de naturaleza pedagógica (A. Medina Revilla y F. Salvador, 2002). O sea, una

tecnología pedagógica que precisa con detenimiento el cómo debe desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta consideración del carácter aplicado de la Pedagogía y por tanto, de la Didáctica, provoca que algunos investigadores, sobre todo en Latinoamérica, no las consideren ciencias y las releguen al nivel de una tecnología, argumentando que ellas solo se limitan a aplicar lo que otras ciencias le aportan, como por ejemplo, la Psicología. Lo que es un reflejo de la influencia del pensamiento positivista en las ciencias sociales, al tratar de aplicar los mismos parámetros de las ciencias naturales, tales como la preponderancia de lo cuantitativo con sus grandes diseños experimentales paramétricos, el exceso de objetivismo en los análisis y la búsqueda de leyes inexorables.

Los principios y leyes de la Didáctica están determinados por la complejidad de su objeto, los cuales poseen un carácter estocástico y no son inflexibles, a diferencia de otras ciencias no sociales al estar mediatizados por la subjetividad humana dentro de un contexto social determinado. El objeto de la Didáctica es una realidad compleja, múltiple, íntegra, contradictoria, cambiante e irregular, en la cual lo singular resulta esencial dentro del proceso de conocimiento e influencia sobre dicha subjetividad (F. González, 1997)

El paradigma de la complejidad que se manifiesta en la Didáctica le aporta nuevas formas de estudiar, comprender y explicar su objeto desde una perspectiva holística del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual provoca trascender las limitadas concepciones que solo conciben aspectos aislados de dicho proceso sin interacción entre ellos.

Su naturaleza pedagógica determina que esté orientada por finalidades formativas en función del perfeccionamiento de los alumnos, que busca la explicación y la mejora permanente de la educación y de los hechos educativos, con gran implicación ética de las instituciones formativas y la realización integral de todas las personas (A. Medina Revilla y F. Salvador, 2002).

La Didáctica tiene una doble raíz: *docere*, que significa enseñar y *discere*, que significa aprender. Por lo que desde el punto de vista etimológico su objeto es el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus protagonistas naturales son los profesores y los alumnos. Aunque el contexto cultural condiciona la interpretación que se tenga de ella, pues esta concepción se enmarca dentro de la tradición alemana y latina, ya que en la perspectiva inglesa y norteamericana no se utiliza el término Didáctica sino el de currículo como su variante conceptual.

Esta situación provoca la proliferación de diferentes tendencias y enfoques científicos dentro de ella, de acuerdo con las posiciones teóricas generales y particulares que defiendan los investigadores, las cuales no siempre quedan lo suficientemente claras para su valoración científica por la ausencia de una metodología científica que revele sus peculiaridades.

Las formas de enseñar los contenidos deben trascender la vieja concepción de una teoría de la enseñanza o de una Didáctica "pura", y ser definitivamente consecuentes con la unidad de lo instructivo y lo educativo, de lo afectivo y lo cognitivo y de la actividad y la comunicación, así como con el propio enfoque psicodidáctico.

El fenómeno psicodidáctico debe ser el punto de partida en la preparación de futuros profesionales y en la profesionalización de los docentes en las universidades. El proceso de enseñanza-aprendizaje es

parte esencial dentro de la formativo a la hora de investigarlo o estudiarlo científicamente y no concebirlo como un elemento aislado o independiente el proceso educativo.

2.2 *La interdisciplinariedad*

La interdisciplinariedad es el establecimiento de nexos recíprocos, interacciones, intercambios múltiples y cooperación entre las ciencias particulares que tienen un común objeto de estudio desde perspectivas diferentes, o que se aproximan a las propiedades y relaciones específicas de ese objeto con distintos aparatos teóricos y metodológicos para desentrañar los diversos aspectos de su esencia, con el propósito de lograr un conocimiento cada más integral del mismo y de las leyes que rigen su existencia y desarrollo (L. Castro, 2000). Los enfoques interdisciplinarios permiten acercarse a un mismo fenómeno desde distintos ángulos, ofreciendo de este modo una imagen más completa y enriquecedora, llena de matices procedentes de los distintos métodos utilizados (P. Fernández, 2003).

Es considerada también como un proceso, una filosofía de trabajo, una forma de pensar y proceder para enfrentar al conocimiento de la complejidad de la realidad y resolver cualquiera de los complejos problemas que esta plantea (J. Fiallo, 2001).

Para abordar cualquier consideración de carácter interdisciplinario, primero se debe partir de la disciplinariedad. Una disciplina puede definirse como un categoría organizadora del conocimiento científico con su autonomía, fronteras delimitadas, lenguaje propio, técnicas y teorías propias (E. Morín, 2003). Las disciplinas se instituyen en el siglo XIX con la aparición de las universidades modernas y se desarrollan con el auge de las investigaciones científicas en el siglo XX. La disciplinariedad es entonces la organización de la ciencia en diversas disciplinas.

Desde un enfoque histórico la disciplinariedad constituye un resultado de la fecundidad del desarrollo científico, ya que delimita un dominio de competencia sin el cual el conocimiento se volvería fluido y vago (E. Morín, 2003). El concepto de disciplina presupone un objeto de estudio científico plenamente identificado y propio para cada ciencia, en su objetividad y homogeneidad. Pero con la evolución social, y por tanto científica, el enfoque disciplinario que constituyó un resultado valioso del avance de las ciencias, se fue convirtiendo en una rémora por el riesgo cada vez creciente de hiperespecialización del investigador y cosificación del objeto, concebido como cosa en sí, desvinculado de la realidad (de la cual es abstraído) y de sus relaciones con otros objetos, con los cuales está indisolublemente relacionado (E. Morín, 2003).

Los límites disciplinarios, tan necesarios en el surgimiento y desarrollo de las ciencias en su evolución, terminaron aislando las disciplinas unas de otras, y por tanto, ofreciendo una visión fragmentada y parcializada de la realidad. Si la historia oficial anterior de la ciencia es la disciplinariedad, en estos momentos la interdisciplinariedad constituye su continuidad lógica, el promisorio desarrollo de las diferentes disciplinas científicas fueron profundizando tanto en sus respectivos objetos que condicionaron la necesidad de investigar sus relaciones e intercondicionalidades internas desde nuevos enfoques teóricos más abarcadores. Por tanto, el desarrollo de la ciencia no solo ha sido disciplinar, sino interdisciplinar también, de lo contrario no hubiera tenido el avance que ha logrado hasta el presente. Un ejemplo expedito de esta necesidad interdisciplinaria está en el estudio del ser humano, el cual ha sido estudiado desde disciplinas psicológicas, biológicas y sociales por separado, pero en la actualidad se trata de estudiarlo más integralmente como un ser bio-psico-social, acorde con su complejidad, concepción que ha estado latente junto con su estudio disciplinar.

En la actualidad se habla no solo de interdisciplinariedad, sino también de transdisciplinariedad, multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad y polidisciplinariedad y aunque los autores en muchos casos ofrecen definiciones diferenciadoras entre estos términos, en realidad son matices del mismo fenómeno que refleja la necesidad de una concepción más compleja e integradora de la realidad en objetos de estudio más completos.

E. Morín (2003) considera que estos términos tienen su grado de polisemia e indeterminación y contribuye a precisarlos argumentando que la interdisciplinariedad puede querer decir cambio y cooperación para convertirse en algo orgánico, la polidisciplinariedad constituye una asociación de disciplinas alrededor de un proyecto o de un objeto que le es común y la transdisciplinariedad se caracteriza a menudo por esquemas cognitivos que atraviesan las disciplinas. Aboga por la “ecologización” de las disciplinas, es decir tener presente el contexto en que ellas actúan, incluyendo las condiciones culturales y sociales, de manera que sin perder la noción disciplinar se busque lo metadisciplinario para que se logre un equilibrio entre lo intrínseco y lo extrínseco a cada disciplina, como única vía de profundizar realmente en su objeto.

Se plantean cuatro factores que condicionan el desarrollo de la interdisciplinariedad como tendencia (J. Fiallo, 2001):

- 1) La necesidad de seguir avanzando en la profundización teórica de cada ciencia para penetrar en la complejidad de su objeto y que con el aporte de otras ciencias permiten que alcance un mayor nivel.
- 2) La necesidad de elevar la calidad de las investigaciones científicas como resultado del factor anterior.
- 3) La necesidad de comprender los procesos globales que ocurren en el mundo como resultado del vertiginoso desarrollo científico-técnico y que la superespecialización de los conocimientos dificulta.
- 4) La necesidad de abordar la interdisciplinariedad deviene de la complejidad de la realidad que no puede ser explicado desde posiciones simplificadoras.

La interdisciplinariedad en el campo educativo se manifiesta como una condición didáctica que permite cumplir el principio de la sistematicidad de la enseñanza y asegurar el reflejo consecuente de las relaciones objetivas vigentes en la naturaleza y la sociedad, mediante el contenido de las diferentes disciplinas y asignaturas en los diseños curriculares (J. Fiallo, 2001).

La interdisciplinariedad ha sido considerada como principio pedagógico en general, como principio didáctico a tener en cuenta en el diseño curricular, lo que le confiere carácter de invariante metodológica, como enfoque integrador y condición fundamental. Ello explica que la Interdisciplinariedad, la Didáctica y el Currículo son conceptos que en la Educación Superior deben expresar un nivel de integración en los procesos sustantivos universitarios.

2.3 Relación de la Didáctica con otras disciplinas

Las propias y evidentes relaciones de la Pedagogía con otras ciencias sociales como la Filosofía, la Historia, la Sociología y la Psicología están presentes en la Didáctica también por su propio objeto de estudio: el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre el cual no existe en la actualidad la total unanimidad por parte de didactas e investigadores por su complejidad y por la diversidad de enfoques desde los que se

teoriza sobre su objeto. De todas esas ciencias con las que la Pedagogía tiene estrechas relaciones disciplinares está la Psicología, sobre la que se ha planteado con razón que ella es una de las ciencias que mayor aporte ha hecho en el ámbito de la Educación (E. Santibáñez, 2003).

2.4 Didáctica y Psicología

A partir de las relaciones de la Pedagogía con la Psicología se derivan los vínculos de la Didáctica y la Psicología como manifestación particular de interdisciplinariedad. Se pueden plantear tres enfoques que reflejan el continuo acercamiento de ambas disciplinas desde una posición histórica y lógica:

- El Enfoque Ortodoxo.
- El Enfoque Personológico.
- El Enfoque Psicodidáctico (Integrador).

El **Enfoque Ortodoxo** de la Didáctica considera como su objeto a las formas y vías de enseñar desde la óptica preponderante del profesor, aunque el aprendizaje no deja de estar presente, es decir, el alumnado, pero sin una fundamentación psicológica. O sea, desde una posición que solo concibe la existencia de aspectos no personales en el acto de enseñar. Deviene de los cauces tradicionales de la Didáctica como rama particular de la Pedagogía y en el orden histórico es el primero que aparece.

La influencia del Conductismo en la Didáctica ha sido grande, pues provocó una revisión total de los sistemas curriculares vigentes hasta esos momentos. Partieron como premisa de que toda persona normal tiene posibilidades de ser enseñado adecuadamente si se le proporcionan las vías necesarias. La enseñanza no debe ser academicista sino muy vinculada a la propia práctica profesional, por lo que los planes de estudio y programas deben buscar una mayor relación de la teoría con la práctica, entendiendo a esta última en un sentido muy amplio, pero que permita el éxito de la actividad.

Con la aparición y desarrollo del Conductismo se enriquece este enfoque con la búsqueda de formas perfeccionadas de enseñar determinados conocimientos y habilidades, a partir del desarrollo de las ciencias y su consecuente transposición didáctica, por lo que esta Didáctica tradicional se concentró en buscar, a partir de la lógica de las ciencias, los mejores vías para transmitir los nuevos conocimientos que van apareciendo como resultado del vertiginoso desarrollo científico-técnico.

Esa búsqueda optimizada de los mejores procederes de enseñar contribuyó innegablemente al desarrollo de la Didáctica como ciencia al enriquecer su objeto, sus relaciones con otras ciencias y sus métodos de investigación, sobre la base de sus leyes, rasgos, contradicciones y eslabones del proceso didáctico, que se concretan esencialmente en los componentes y su dinámica en la clase, a través de sus categorías fundamentales: objetivo, contenido, método, medio, evaluación, forma. Sobre todo a la categoría didáctica objetivo se le confirió el carácter rector con respecto a las demás y fue consecuente con ello en la práctica en su elaboración en términos de habilidad.

De manera particular incentivó el estudio de los hábitos, habilidades y acciones, su formación y desarrollo, generalizó la enseñanza programada y toda una serie de experiencias didácticas valiosas para la educación de diferentes profesiones, especialmente las de índole práctica. La Didáctica adquirió entonces, un status más científico al desarrollar un corpus teórico más definido y mejor elaborado, así como capacidad para demostrar su valor práctico en el perfeccionamiento de la enseñanza.

Sin embargo, en aras de ganar en cientificismo fue dejando de lado los componentes personales del proceso de enseñanza-aprendizaje: el profesor y el alumno, los cuales son imprescindibles, junto con el objeto de conocimiento. Es decir, que en la búsqueda del anhelado carácter científico de la Didáctica se descuidaron los elementos subjetivos que son tan importantes como los objetivos. Por eso es que una de las críticas de la Psicología Humanista a la Educación radicaba en el marcado carácter tecnocrático y deshumanizante que estaba predominando en el mundo occidental, lo que concebía al alumno como objeto, con la aspiración de que los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje sean homogéneos, subestimando su carácter procesal.

Por tanto, la aparición del **Enfoque Personológico** constituye una reacción, un rescate de la personalidad de profesores y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque inserta una comprensión de la personalidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, partir del Principio de la Personalidad como punto de partida y de llegada del proceso de enseñanza-aprendizaje. Constituye un resultado de la influencia e integración de la Psicología y la Pedagogía como ciencias (F. González, 1985, 1989; F. González e H. Valdés, 1994; I. Dzhidarián).

Desde el punto de vista histórico el **Enfoque Personológico** comienza a influir en la Didáctica por el impacto de la Psicología Humanista en la Educación, es un resultado de la contemporaneidad, pero desde el punto de vista lógico tiene sus raíces en la integración del conocimiento psicológico y pedagógico que se está produciendo como condición del desarrollo intrínseco en ambas ciencias, así como por la búsqueda de una mayor fundamentación psicológica de la Pedagogía (M. Prieto, 1985; J. Varela, 1991), debido a la necesidad de lograr un estudio más científico e integral de dicho fenómeno, que permita personalizarlo, al ser sujetos con determinadas configuraciones psicológicas los que participan en él y evitar así los procedimientos generales que obvian las diferencias entre las acciones del profesor y las acciones del alumno, de acuerdo con el desarrollo ontogenético de ambos (F. González y A. Mitjás, 1989).

La influencia de este **Enfoque Personológico** en la Didáctica ha dejado una huella importante en América Latina con la obra de P. Freire (1985a y b), por la necesidad de desarrollar una interacción comunicativa sana, más personalizada, enfatizando en el desarrollo de motivaciones hacia la autonomía, la autorrealización y la creatividad de los alumnos (F. González, 1989). Este enfoque constituye una alternativa al enfoque ortodoxo en la Educación, que solo hace hincapié en lo tecnológico-instrumental, provocando un desconocimiento y una subestimación de lo psicológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero como resultado del desarrollo científico en general y de las Ciencias Pedagógicas y Psicológicas en particular, se fue revelando la necesidad de encontrar una mejor fundamentación psicológica y didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la interdisciplinariedad, a partir de los aportes de investigaciones teóricas y aplicadas en función de dicha integración y que la congruencia del enseñar y el aprender no fuera fundamentada solamente con elementos teóricos aportados por la Psicología y por la Didáctica como ciencias confluyentes o colindantes, sino a partir de una integración efectiva entre ambas.

Es por eso que el **Enfoque Psicodidáctico (Integrador)** incluye a los anteriores pero a un nivel cualitativamente superior. Se plantea explícitamente la pertinencia de una Psicodidáctica como expresión de la integración de la Psicología y de la Didáctica en el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje (J. Otero, 1985 y M. Fernández, 1994).

Este enfoque concibe desde otra óptica a las investigaciones en el campo de la Didáctica, que deben partir de supuestos teóricos de carácter psicológico, lo cual presupone la explotación de los arsenales metodológicos de la Psicología de la Educación, pero integrados con la Didáctica, con una fuerte fundamentación subjetiva de cada fenómeno en el proceso didáctico, que elevan inobjetablemente el rigor y nivel de la labor científica en esta esfera.

Como tendencia, las investigaciones psicodidácticas intentan vulnerar las investigaciones didácticas tradicionalistas porque incluyen al sujeto (profesor) que enseña y al sujeto (alumno) que aprende en toda su connotación psicológica. Esta integración interdisciplinaria trata de resolver la contradicción de que el proceso de enseñanza-aprendizaje ocurre de manera integrada en la realidad, pero su conceptualización teórica lo ha venido dicotomizando en el énfasis de lo que se enseña por un lado y lo que se aprende por otro, como reflejo particular de la separación, también en la práctica de lo instructivo y lo educativo en la teoría pedagógica.

Pero para lograr una verdadera teoría psicodidáctica que tenga la potencia explicativa de un proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter holístico y sirva de guía real para la práctica, es necesario el desarrollo de principios y categorías integradores, algunos de los cuales han ido apareciendo como resultado de la investigación teórica en el campo de la Pedagogía, por ejemplo, en los Principios para la Dirección del proceso pedagógico universitario (E. Ortiz y M. Mariño, 2003 y F. Addine y otros, 2002), los cuales intentan trascender los principios estrictamente psicológicos y los meramente pedagógicos en una jerarquía deductiva que parte de los más generales (los psicológicos) y establece su derivación lógica hacia los menos generales (los pedagógicos).

Esta nueva propuesta de principios psicopedagógicos tiene en cuenta, en primer lugar, el principio de la personalidad como el más general de todos, después el de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo y la unidad de la actividad y la comunicación. Derivados de ellos están los principios de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, la unidad de las influencias educativas, la unidad de lo científico y lo ideológico, la unidad de lo colectivo y lo individual y la vinculación con la vida y la profesión, los cuales no excluyen a los principios didácticos, sino que los asimilan o incluyen por su nivel de generalidad.

Dentro de los nuevos conceptos que reflejan la aspiración de integración psicodidáctica, están los de estilos de aprendizaje, estilos comunicativos y estrategias didácticas, los cuales parten en su esencia de un enfoque personológico al contener la manera peculiar, personal e individual de actuar las personas en una actividad determinada, en este caso dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, la influencia de las diferencias individuales sobre dicho proceso y poseen un carácter abarcador, donde los contenidos psicológicos y didácticos aparecen más sistematizados e integrados al incluir a fenómenos tales como las capacidades, las habilidades, la autovaloración, la autorregulación y la motivación, o sea, fenómenos cognitivos, afectivos y conductuales, con la participación de la autoconciencia cuando alcanza una mayor implicación del sujeto en su desarrollo.

El concepto de estilo de aprendizaje refleja ese afán integrador dentro de la configuración de la personalidad, al ser la concreción, en la individualidad, de la estrecha relación entre las categorías personalidad y aprendizaje. En su pleno desarrollo el sujeto es capaz de conocer e identificar por sí mismo su propio estilo de aprendizaje, lo que le permite a la persona autodeterminarse como sujeto activo del aprendizaje, estimulando un mayor autodesarrollo de la personalidad.

Los elementos esenciales en la definición de estilo de aprendizaje radican en que constituye la manifestación peculiar, original y relativamente estable del proceso de aprendizaje por parte del sujeto, en el que están implicados fenómenos cognitivos, afectivos y conductuales, los cuales determinan su ejecución y regulación, a partir de condicionamientos fisiológicos y sociales. Forma un sistema de utilización de recursos y medios de aprendizaje, caracterizados por su movilidad y variación en dependencia de la situación, por lo que posee un condicionamiento contextual también. El carácter de sistema se logra porque los fenómenos subjetivos participantes se integran y jerarquizan alrededor del elemento rector: el proceso de aprendizaje.

El estilo de comunicación constituye también una categoría integradora en la configuración de la personalidad, es la concreción, en la individualidad, de la estrecha relación entre las categorías comunicación y personalidad. Su contenido refleja el conjunto de varios fenómenos como las capacidades y habilidades para el trato interpersonal, la autovaloración, la autorregulación y la motivación, y cuando alcanza este estilo un mayor nivel de desarrollo implica también a la autoconciencia, a la autodeterminación, a la creatividad como proceso y a insertarse la persona como sujeto activo de la comunicación, lo que facilita un desarrollo intenso de la personalidad.

Cada persona posee un estilo de comunicación determinado que peculiariza, distingue y matiza sus relaciones con los demás, y determina el nivel de efectividad en su comunicación interpersonal, lo cual se torna decisivo en aquellas profesiones, como la pedagógica, en que la comunicación constituye un arma vital. Puede ser definido como el sistema peculiar e irrepetible de recursos y medios de comunicación que le permiten al sujeto relacionarse con los demás para satisfacer sus necesidades, caracterizados por su movilidad y variación en dependencia de la situación comunicativa en que se encuentre. Los recursos del estilo comunicativo son de tipo subjetivos, mímicos y lingüísticos, donde se conjugan elementos verbales y extraverbales.

En el estilo comunicativo se mezclan elementos adquiridos mediante el aprendizaje intuitivo y escolarizado, con motivos, necesidades y afectos hacia otras personas y hacia sí, pero en un mutuo condicionamiento. Una mejor preparación cognitiva para la comunicación interpersonal debe motivar al sujeto para elevar su efectividad y perfeccionar su estilo, y por el contrario, reconocer y "sentir" la necesidad de una mejor comunicación, debe propiciar un mayor conocimiento y un desarrollo de habilidades en este sentido.

Los términos estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, integrados dentro del concepto estrategias didácticas contienen también ese enfoque psicodidáctico al incluir en su contenido elementos interdisciplinarios, que implican a profesores y alumnos en las actividades y acciones de enseñar y de aprender, a través de las diferentes categorías didácticas. Por lo que deben cumplir los siguientes requisitos (E. Ortiz y Mariño, M., 2003):

- 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.

Por tanto, la tendencia creciente a la integración del conocimiento psicodidáctico se refleja en:

- Concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje como un fenómeno didáctico y personalológico a la vez, en una integridad cualitativa superior de carácter psicodidáctico.
- Una reconceptualización del papel que le corresponde al profesor en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La aceptación de profesores y alumnos como sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje,
- La importancia de formular objetivos formativos que reflejan la educación desde la instrucción y la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.
- La necesidad de concebir al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje.
- La incorporación de los aportes de la Psicología Cognitiva y del Enfoque del Procesamiento de la información a la concepción del aprendizaje.
- La búsqueda de diferentes vías que faciliten y estimulen un aprendizaje productivo, independiente y creador.

El predominio incipiente del **Enfoque Psicodidáctico** supone nuevas exigencias y retos a la investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje y a la práctica pedagógica profesional, de modo que es obligatorio reconsiderar en la actualidad las formas tradicionales de investigar este proceso, los procedimientos de su ejecución en los centros de Educación Superior y hasta las vías para el proceso de profesionalización de los docentes universitarios.

La realidad de la Educación Superior exige del conocimiento y aplicación de este enfoque. Las nuevas concepciones y transformaciones de los planes de estudio en las universidades deberán incluir los conocimientos psicodidácticos para los futuros profesionales. La reconceptualización del modelo del profesional y los cambios curriculares que consecuentemente deben producirse abre mayores espacios a la interdisciplinariedad, a la socialización, al intercambio y las relaciones de la Psicología con la Didáctica no deben ser ignoradas.

Las Didácticas Especiales que deben explicarse a corto plazo en las aulas universitarias serán potadoras de la integración de la ciencia que le da nombre a la asignatura con la Pedagogía y con la Psicología, además de la experiencia acumulada por los profesores y es en la práctica donde deben relacionarse estos aspectos.

También el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las condiciones de la universalización requiere que los profesores adjuntos tengan estas precisiones teóricas con relación a la interdisciplinariedad y su expresión de los vínculos de la Psicología con la Didáctica.

3. CONCLUSIONES

El proceso de profesionalización del docente universitario a través de la investigación didáctica desde un enfoque interdisciplinar de la Didáctica con la Psicología constituye una vía efectiva para elevar el nivel profesional de los claustros académicos, al permitir una profundización mayor del proceso de enseñanza-aprendizaje, tener en cuenta su complejidad real y contribuir a perfeccionar el proceso educativo desde la instrucción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADDINE, F. y otros Los principios para la dirección del proceso pedagógico. En *Compendio de Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
- CASTRO, L. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Ceguro editores, Lima, Perú, 2000.
- DZHIDARIÁN, I. 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, sin fecha.
- FERNÁNDEZ, M. *Las tareas de la profesión de enseñanza*. El Siglo XXI, Española, S.A., Madrid, 1994.
- FERNÁNDEZ, P. Interdisciplinariedad en la ciencia: puntos de encuentro entre Lingüística Aplicada y documentación. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, No. 5, Diciembre. <http://www.um.es/tonosdigital/index.htm>, 2003 (Consulta: 29 de Marzo de 2004)
- FIALLO, J. *La interdisciplinariedad en la escuela: de la utopía a la realidad*. Curso Pre-evento. Evento Internacional Pedagogía 2001. Palacio de las Convenciones, La Habana.
- FREIRE, P. Dialogicidad y diálogo. En *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. Ediciones El Caballito, México, D. F., 1985a.
- FREIRE, P. ¿Extensión o comunicación? En *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. Ediciones El Caballito, México, D. F., 1985b.
- GONZÁLEZ, F. *Psicología de la Personalidad*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1985.
- GONZÁLEZ, F. *Psicología. Principios y Categorías*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1989.
- GONZÁLEZ, F. y VALDÉS, H. *La Psicología Humanista. Actualidad y desarrollo*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1994.
- GONZÁLEZ, F. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1997.

- GONZÁLEZ, F. y MITJÁNS, A. *La Personalidad. Su educación y desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1989.
- MEDINA REVILLA, A. y SALVADOR MATA, F. (Coords.) *Didáctica General*. Pearson Educación, Madrid, 2002.
- MORÍN, E. Articular las disciplinas: la antigua y la nueva transdisciplinariedad. *Itinerario educativo*, Bogotá, D. C., 2003, n. 39-40.
- ORTIZ, E. y MARIÑO, M. *Problemas Contemporáneos de la Didáctica de la Educación Superior*. Libro Electrónico. Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya, Cuba, 2003.
- OTERO, J. El aprendizaje de los conceptos científicos en los niveles medio y superior de la enseñanza, *Revista Educación*, No. 278, Sep.-Dic., Madrid, 1985, p.39-66.
- PRIETO, M. Reflexiones epistemológicas sobre la psicología de la educación. *Anales de Pedagogía*, No.3, Universidad de Murcia, España, 1985, p.175-200.
- SANTIBÁÑEZ, E. *Psicolingüística de la interacción educativa. El uso del lenguaje en el aula*. Ediciones de la Universidad de Navarra, S.A., Pamplona, 2003.
- TORRE de la, S. *Didáctica y Currículum. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid, Dykinson, S. L., 1993
- TORT, L. Estrategias didácticas para la adquisición de valores. *Revista Española de Pedagogía*, No. 217, septiembre-diciembre, Madrid, 2000, p. 515-542.
- VARELA, J. El triunfo de las pedagogías psicológicas, *Cuadernos de Pedagogía*, No.198, Diciembre, España, 1991, p.56-60.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI