

EL NIVEL PSICOPEDAGÓGICO EN DOCENTES UNIVERSITARIOS, SU REPERCUSIÓN EN LOS PERFILES DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Dra. Eleanne Aguilera Pupo eleanne@ict.uho.edu.cu

Dr. Emilio Ortiz Torres eortiz@ict.uho.edu.cu

Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior (CECES).
Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya, Cuba

Resumen:

La planificación consciente y sistemática de estrategias didácticas puede incentivar la capacidad creativa de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario con un verdadero sentido personal y motivar hacia la identificación de problemas y la búsqueda de sus soluciones tanto a nivel teórico como empírico; responsabilidad que sin lugar a dudas recae sobre los docentes, los cuales no siempre adoptan una actitud receptiva ante este reto. Precisamente, la intención del artículo es valorar la necesidad de que los docentes universitarios posean un nivel psicopedagógico que favorezca la atención personalizada de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras claves: nivel psicopedagógico, docente universitario, perfiles de estilos de aprendizaje

UNIVERSITY PROFESSORS' PSYCHOPEDAGOGIC LEVEL, ITS REPERCUSSION IN LEARNING STYLES PROFILES

Abstract:

The conscious and systematic planning of didactic strategies could incentive students creative capacity during the university teaching-learning process with true personal meaning and also motivate towards the identification and resolution of problems both at the empirical and theoretical levels. This is a responsibility which undoubtedly lies with professors, who nevertheless, not always adopt the most responsive attitude to this challenge. Precisely, this article aims to consider the need of university professors possessing such a psychopedagogic level which will favour the students personalized attention throughout the teaching-learning process.

Keywords: psychopedagogic level, university profesor, profiles learning styles

Introducción

En la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES, 2008) se señala que los desafíos y retos que

debemos enfrentar son de tal magnitud que, de no ser atendidos con oportunidad y eficacia, ahondarán las diferencias, desigualdades y contradicciones que hoy impiden el crecimiento de América Latina y el Caribe con equidad, justicia, sustentabilidad y democracia para la mayoría de los países que la conforman. Se valora que si bien se ha avanzado hacia una sociedad que busca cambios y referentes democráticos y sustentables, aún faltan transformaciones profundas en los ejes que dinamizarán el desarrollo de la región, entre los cuales, uno de los más importantes, es la educación y en particular la educación superior.

Para Cuba esta problemática no es ajena, por ello en la conferencia inaugural del evento internacional Universidad 2010 se ratificó que junto al ideal de mayor inclusividad deberá asegurarse la calidad de los procesos de formación y, como parte de ello, la atención permanente que permita el apoyo necesario y oportuno al estudiante (Díaz-Canel B. M., 2010).

De esta manera, la generación de transformaciones en los modelos educativos para superar los bajos niveles de desempeño, el rezago y el fracaso estudiantil, obligan a formar un mayor número de profesores capaces de utilizar modalidades para la enseñanza adecuadas a las necesidades de los estudiantes con procedencias sociales y entornos culturales diferentes.

Sin embargo, cuando se analizan las causas que inciden en el decrecimiento de la eficiencia de las carreras universitarias, se tiende a identificar como problema principal la insuficiente preparación que recibieron los estudiantes en el nivel precedente a partir de los objetivos que deben vencer. Es decir, de alguna manera se justifica una barrera inicial que muchos estudiantes no están en condiciones de resolver por sí solos a su ingreso en la universidad.

Con relación a esta idea resulta necesario reafirmar que, aunque estamos convencidos de la necesidad de poseer docentes preparados para enfrentar esta problemática, reconocemos que generalmente no han sido formados para que organicen y dirijan este proceso. En este sentido, el objetivo del artículo es valorar la necesidad de que los docentes universitarios posean un nivel psicopedagógico

que favorezca la atención personalizada de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desarrollo:

Para ofrecer respuestas efectivas ante el reto que representa para los docentes universitarios que su clase sea amena, eduque y despierte el interés por saber y saber hacer de cada estudiante, resulta necesario indagar por la preparación psicopedagógica que le sirve de soporte a la enseñanza de las ciencias particulares.

De esta manera, Fernández, M. F. y Arco, T. JL. (2010) afirman que al evaluar la calidad institucional de la educación universitaria española se revela una baja productividad en la enseñanza, ya que aunque el nivel de ingreso es elevado las tasas de abandono y de retraso son considerables, siendo alrededor de un 26% la cantidad total de estudiantes que egresan de sus estudios en el periodo lectivo ordinario.

Estos autores coinciden en que el bajo rendimiento académico (corroborado por De Miguel y Arias, 1999; Pozo, 2000; Corominas, 2001; Gutiérrez, 2002 y Rodríguez 2004) ocasiona que se distienda el proceso de formación profesional, eleva su costo y genera sentimientos de frustración en muchos jóvenes; razones por las que se han elaborado modelos causales de fracaso académico (Pascarella y Terenzini, 1991; Tinto, 1993; Valle, 1996; González, Rodríguez, 2004; Tejedor, 2003 y Álvarez, Cabrera y Bethencourt, 2007) con el propósito de revertir estos resultados en el rendimiento académico universitario.

En este sentido en la universidad de Granada (UGR) se han desarrollado dos tipos de respuestas institucionales, uno dirigido a programas de acogida, ayuda y apoyo al alumnado que faciliten su ajuste y adaptación al nuevo entorno académico y social; y otro dirigido a perfeccionar la formación psicopedagógica de los docentes. Con relación a estos dos tipos de respuestas, consideramos que ambas son

pertinentes aunque la segunda constituye la esencia en este proceso de transformación.

García, V. A. 1993 (citado por Buendía, E. L. y Olmedo, E. 2000) considera que en la educación universitaria se ha descuidado la función del docente, prestando una mayor atención a la investigación. Estas autoras opinan que con la Ley de Reforma Universitaria, se inicia un periodo evaluador de la docencia centrado en las opiniones del alumnado, incrementándose los estudios sobre cuestiones pedagógicas (Ibáñez-Martín, 1990; Shore, Pinker y Bates, 1990) de los que surgen aportaciones variadas para elevar la calidad de la formación de profesionales (De la Orden, 1999; De Miguel, 1991; Rodríguez Espinar, 1991; Kyriacou 1991).

Sin embargo, Casadero Martínez, A. (2010) afirma que desde la obra de Remer y Elliot (1960) *Purdue Rating Form*, hasta hoy día han sido miles las publicaciones relacionadas con investigaciones que evalúan la docencia universitaria; gran parte de ellas centradas en los problemas de carácter teórico o de indefinición del constructo eficacia docente (Álvarez, García Jiménez y Gil, 1999; García Ramos, 1999; Pascual y Gaviria, 2004). Este autor también consideró pertinente para valorar la calidad del trabajo docente la perspectiva del alumnado, utilizando cuestionarios que facilitaron el análisis de contenido en grupos de discusión; de donde obtuvo como categorías:

1. Distinción entre bondad y calidad
2. Competencia formal (claridad expositiva, orden, estructura y organización de los contenidos, dominio de la materia, capacidad de respuesta, adecuación de contenidos, capacidad para motivar, relación teoría-práctica)
3. Dinámica de la clase
4. Percepción de aprendizaje
5. Relación con el alumnado (trato y respeto, distancia, atención y consideración)
6. Variables personales (actitud, simpatía, entusiasmo y expresión oral)
7. Recursos materiales
8. Evaluación
9. Cumplimiento (programa, normas y de las funciones del docente)

10. Asignatura (contenido, frecuencia y horario)

Con relación a ello, Martínez, Geijo (2007) considera que los docentes manifiestan diversas acciones que distinguen su comportamiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, que les caracteriza y que responden a significados personales y pedagógicos; estos determinan el estilo de enseñanza. Este autor opina que la conceptualización de *estilos de enseñanza* requiere establecer criterios para caracterizar los comportamientos docentes, y para ello retoma los criterios de estilos de aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey; 1994) ya que reconoce la pertinencia de esta teoría en lo relativo a la formación del profesorado y en sus posibilidades para la autoevaluación de los centros educativos. Consideraciones que a nuestro modo de ver resultan certeras cuando de enseñanza personalizada se trata, máxima aspiración de todo sistema educativo.

Para ilustrar estas ideas se tomaron como referentes algunos resultados investigativos obtenidos en la caracterización preliminar realizada a estudiantes y docentes (Aguilera, P. E. 2007; Aguilera, P. E. y Ortiz, T. E., 2010) los cuales pueden constituir un problema común en la educación universitaria no solo cubana. En el proceso investigativo con un grupo de estudiantes de primer año cuyas edades oscilaban entre los 17 y 19 años, predominando los de 18 años, a través de una encuesta aplicada para caracterizar la actividad de estudio se obtuvieron como resultados que:

- El 25% reconoció que preparaban las condiciones para estudiar, el 21,4% solo a veces y el 53,6% no tenían en cuenta estas condiciones.
- El 75% no precisaba cuál era su mejor horario para estudiar y el 25% planteaba que durante la noche.
- Solo el 21,4% planteó que planificaban el tiempo de acuerdo con sus necesidades, el 71,4% lo hacían a veces y el 7,1% dijo no hacerlo.
- El 28% dijo consultar textos cuando no entienden algo, mientras que el 17, 8% dijo hacerlo a veces y el 57, 1% reconoció no hacerlo.

- Anotar palabras difíciles o lo que resultaba interesante fue respondido afirmativamente por el 21,4%, a veces por el 14,2% y el 64,2 %reconoció que no lo hacía.
- El 25% subrayaba las ideas importantes, el 10,7% solo a veces y el 64, 3% no lo hacía.
- El 17,8% respondió que lograba identificar las ideas esenciales en una lectura, el 10,7% a veces y el 71,4 % no.
- El 21,4% dijo poder elaborar esquemas o resumir lo estudiado, mientras que el 14,2% solo a veces y el 64,8% reconoció que no
- El 35,7% dijo que solicitaba ayuda ante dificultades en el estudio y el 64, 3% aceptó hacerlo a veces.
- El 17,8% incluía para el estudio datos de la experiencia personal, el 7,1% a veces y 75% nunca.
- El 35,7% planteó saber con precisión qué estrategia utilizar antes de ponerse a estudiar, mientras que el 60,7% dijo saberlo a veces y solo el 3,6% reconoció que no.

Los resultados obtenidos con estos estudiantes demostraron que generalmente no tenían conciencia de la ineficacia de las estrategias que utilizaban en la actividad de estudio, su nivel de desempeño fue valorado como predominantemente reproductivo en el 58%, aplicativo en un 32% y creativo solo en el 10%; valoraciones que resultan alarmantes cuando se refieren al proceso de aprendizaje de un estudiante que inicia su formación universitaria.

No obstante, en la encuesta aplicada al colectivo de docentes de estos mismos estudiantes para indagar en su preparación psicopedagógica ante el reto que representa esta cotidianidad, se obtuvieron como datos relevantes que el 85% de ellos definían el perfil de estilos de aprendizaje como el modo que utiliza el estudiante para resolver las tareas.

Sin embargo, un 80% de los profesores señaló como métodos para caracterizar

los perfiles de estilos, las preguntas orales y escritas en clase y conversaciones informales donde el estudiante no se sintiera evaluado y los exámenes parciales, mientras que un 25% declaró como método fundamental la observación en clases. Lo que reveló que, aunque conocían algunos elementos para la conceptualización de los perfiles de estilos de aprendizaje en los estudiantes, continuaban considerándolos como un resultado medible por el dominio de conocimientos y el método de observación solo era concebido para detectar dicho dominio.

Asimismo, entre los elementos necesarios para la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje, un 50% de los profesores señalaban que el rendimiento docente es necesario, el 100% reconocía que la motivación por el estudio determina las formas de enfrentarlo y solo un 20% planteaba que las particularidades de sus procesos cognoscitivos son determinantes, lo que demuestra que no tenían una visión integral del proceso pedagógico, ni que este debe tomar como punto de partida a la caracterización del proceso de aprendizaje que realiza cada estudiante.

Entre los datos que aportó la encuesta se destacó además, que solo un 10% de los docentes reconocían haber tomado a los perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes en consideración alguna vez para la planificación, ejecución o control del proceso docente-educativo.

Asimismo, el 85% profesores reconoció no sentirse preparados total o parcialmente para desarrollar estrategias didácticas diversas en función de los perfiles de estilos de aprendizaje y lo valoraron como importante para hacer más personalizado el proceso de enseñanza-aprendizaje. A diferencia de estas opiniones, un 15% de los profesores encuestados lo consideraron como poco relevante.

Un 75% de los profesores señalaba como necesario para planificar su actividad pedagógica, primero, la metodología utilizada para desarrollar los contenidos y segundo, los conocimientos previos que poseen los estudiantes, mientras que solo un 10% consideró como fundamental tener en cuenta las formas de aprender del

estudiante.

En cuanto al momento en que se debían caracterizar estos perfiles de estilos en los estudiantes, la totalidad consideró que al comenzar los estudios superiores, un 25% reconoció que es un proceso que debe mantenerse durante todo el curso y que el profesor tiene un papel fundamental en su dirección; lo que demostró que el carácter sistemático, individualizado, integral y objetivo de la caracterización del aprendizaje no se concretaba en la práctica.

Todos los encuestados señalaron que la bibliografía para profundizar teóricamente en esta temática ya no es escasa y reconocían un vínculo con las teorías psicológicas del aprendizaje, pero consideraron que para diseñar estrategias didácticas personalizadas, a partir de la conformación de perfiles de estilos de aprendizaje, no siempre es posible encontrar bibliografía especializada; lo que reveló que, aunque poseen referentes teóricos, estos no resultan suficientes para lograr un proceso de caracterización eficiente.

Un 80% de los docentes señaló como causa de estas limitaciones que el tema no se incluyó durante su formación profesional y que, por tanto, no poseían referentes teóricos ni instrumentos específicos que les facilitara caracterizar y desarrollar los perfiles de estilos de aprendizaje, y solo un 5% de ellos reconoció como causa el bajo nivel de concientización que evidencian los docentes sobre esta problemática.

De la revisión de la preparación de asignaturas y de las observaciones a clases se obtuvo como significativo que la generalidad de los docentes enfatizaba en el nivel de dominio cognitivo de los estudiantes, restándole importancia a su componente afectivo, como podían ser sus intereses, motivaciones, autovaloración y necesidades de aprendizaje; por tanto, se desatendía el componente metacognitivo y como resultado el alumno no podía valorar sus estrategias ni los objetivos que se proponía.

En la docencia se utilizaban preferentemente métodos expositivos, verbales y eran poco frecuentes las representaciones gráficas y las imágenes como apoyo a

las explicaciones o a los textos escritos, las tareas de aprendizaje que se promovían tenían un carácter poco problematizador, ya que no incentivaban la búsqueda activa del conocimiento.

Además, la orientación, ejecución y control de las tareas se diferenciaban fundamentalmente atendiendo al qué aprender y se organizaban individualmente, ya que el trabajo en equipos y la cooperación era más frecuente en las actividades prácticas o de profundización de contenidos como los seminarios o clases prácticas; pudo constatarse que el proceso de enseñanza-aprendizaje era eminentemente frontal.

Cuando se entrevistaron a los jefes de disciplina del departamento docente se pudo comprobar que en las actividades metodológicas desarrolladas para perfeccionar el proceso de diagnóstico individual de los estudiantes y sus hábitos de estudio, no se tuvo en cuenta la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje, dos de ellos reconocieron que no tenían conocimientos actualizados sobre la temática y un tercero planteó que consideraba como más importante perfeccionar la metodología para impartir los contenidos.

Reconocieron que en sus visitas a clases no valoraron el nivel de correspondencia de las estrategias didácticas con los perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, opinaron que entre los elementos para caracterizar la eficacia del método de enseñanza del profesor resultaba significativo el nivel de motivación que poseían los estudiantes durante las actividades docentes.

Afirmaron que los docentes de sus colectivos de disciplinas no se habían propuesto en sus clases que los estudiantes reflexionaran de manera consciente sobre sus perfiles de estilos de aprendizaje, y de manera categórica reconocieron la necesidad de ampliar sus conocimientos en esta temática y su aplicación en la actividad pedagógica.

Conclusiones:

El estudio de casos de la unidad social demuestra la necesidad de valorar el nivel psicopedagógico de los docentes para favorecer el perfeccionamiento de los perfiles de estilos de aprendizaje en sus estudiantes a través de estrategias didácticas personalizadas y contextualizadas con el perfil del futuro profesional. Para alcanzar este objetivo en la universidad contemporánea resulta imprescindible un cambio de visión del profesorado, ya que son precisamente ellos los responsables de lograr una mayor correspondencia entre estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Referencias bibliográficas:

- AGUILERA, P. E. (2007) Concepción teórico-metodológica para la caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera Educación Especial. Tesis en opción al título académico de Doctora en Ciencias Pedagógicas (inédita). ISP “José de la Luz y Caballero”, Holguín.
- AGUILERA, P. E. y ORTIZ, T, E. (2010) La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje, una acción de la estrategia de permanencia. Memorias del evento internacional Universidad 2010, La Habana.
- BUENDÍA, E. L. Y OLMEDO, E. (2000) Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la Educación Universitaria. Revista de Investigación Educativa, v. 52, No 2. Madrid, España.
- CASEDERO, M. A. (2010) ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? Revista Española de Pedagogía, año LXVIII, No. 246. Madrid, España.
- DECLARACIÓN DE LA CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (junio de 2008) Cartagena de Indias, Colombia.
- DÍAZ-CANEL, B. M. (2010) Conferencia Inaugural. Evento internacional Universidad 2010. La Habana, Cuba.
- FERNÁNDEZ, M. y ARCO, T. JL. (2010) Mejora de la calidad en la Educación

Superior a través de la intervención psicopedagógica. Revista Española de Pedagogía, año LXVIII, No. 246. Madrid, España.

- MARTÍNEZ, G. P. (2007) Aprender y enseñar: Los estilos de enseñanza y de aprendizaje: orientaciones para el aula. Capítulo III. Bilbao, España.

Recibido: 21 de noviembre de 2010

Aceptado: 16 de marzo de 2011