

**UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS
“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”**

FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

**Estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en
estudiantes de Licenciatura en Psicología**

**TESIS EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN CIENCIAS
PEDAGÓGICAS
DOCTORADO TUTELAR**

Autora: MSc. Ariadna Veloso Rodríguez

**Sancti Spíritus
2015**

**UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS
“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”**

FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

**Estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en
estudiantes de Licenciatura en Psicología**

**TESIS EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN CIENCIAS
PEDAGÓGICAS
DOCTORADO TUTELAR**

Autora: MSc. Ariadna Veloso Rodríguez

**Tutores: Dr. C. Armando Boullosa Torrecilla
Dr. C. Eduardo Veloso Pérez**

Sancti Spíritus

2015

SÍNTESIS

La labor educativa en los marcos del proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta de especial atención en el contexto de las instituciones de la Educación Superior en Cuba, en aras de formar un profesional a la altura de las exigencias que -de este- la sociedad demanda en la actualidad. La enseñanza de la Psicología exige además que sus profesionales sean capaces de transformar la realidad a partir de la transformación de la percepción que las personas tienen de ella; lo cual requiere direccionar la labor educativa de la personalidad de estos en ese sentido. Se plantea entonces, ¿Cómo estimular la educación de la personalidad en estudiantes de Licenciatura en Psicología desde el proceso de enseñanza-aprendizaje?. Como objetivo general de la investigación se precisa: Proponer una estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología desde el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la investigación se emplearon como métodos esenciales del nivel teórico el análisis histórico-lógico, el hipotético-deductivo, el analítico-sintético, el sistémico y la modelación. Del nivel empírico se utilizaron la observación del contexto, el análisis de documentos, la entrevista semiestructurada, los cuestionarios, el análisis del producto de la actividad, triangulación de datos, sesiones en profundidad y los métodos estadísticos y/o de procesamiento matemático correspondiente. El método de criterio de expertos permitió valorar la pertinencia de dicha alternativa y la evaluación a través de la implementación la efectividad de la propuesta realizada.

La novedad científica de la investigación radica en la concepción de una estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en la formación profesional a través de la integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje de tres aspectos esenciales: la tendencia a la autorrealización como factor dinámico, las dinámicas de autoconcientización y las dinámicas de auto-organización del desarrollo como factores reguladores de los procesos de educación de la personalidad, a través del diseño de procesos de mediación e intermediación en la zona de desarrollo próximo del estudiante a partir de la tarea pedagógica desde los marcos de la relación alumno-alumno, profesor-alumno y alumno-grupo.

Pensamiento



Educación es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote, es preparar al hombre para la vida...

José Martí.

Dedicatoria.

- ❖ *A mis padres, por su ejemplo y entrega total.*
- ❖ *A mi madre, porque sin ella no hubiera sido posible esta tesis.*
- ❖ *A mis hijas; a quienes espero estimular con mi ejemplo, con la intención de que actúen en consecuencia y como es lógico me superen.*
- ❖ *A la memoria de mis abuelos.*

Agradecimientos

- ❖ *A mis hijas Karlah y Kamilah, por entender que el tiempo restado a su atención tenía este importante propósito.*
- ❖ *A mis padres; por estar siempre presentes y por su infinitad bondad.*
- ❖ *A mi esposo; que ha tenido la tolerancia de estar para mí aún entre libros y papeles, por su amor y ayuda diaria.*
- ❖ *A mis familiares y amigos que estuvieron a mi lado durante esta importante etapa de mi vida.*
- ❖ *A mi tutor DrC. Armando Boullosa Torrecilla por las precisas orientaciones brindadas en cada momento de forma incondicional.*
- ❖ *A todos los que contribuyeron con su tiempo y esfuerzo, a los compañeros que me ayudaron con sus ideas y experiencias.*
- ❖ *A la Revolución por darnos esta oportunidad.*

A todos infinitas gracias.

INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA ESTIMULAR LA EDUCACIÓN DE LA PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EN LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL	13
1.1 - El proceso de enseñanza-aprendizaje. Su dirección para la estimulación de la educación de la personalidad	13
1.2-La formación del Licenciado en Psicología en Cuba. Exigencias pedagógicas y didácticas para un modelo pedagógico semipresencial	24
1.3-El proceso de estimulación de la educación de la personalidad. Algunas consideraciones teóricas	28
1.4-Regularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de Licenciatura en Psicología en la modalidad semipresencial	37
CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO Y ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA ESTIMULAR LA EDUCACIÓN DE LA PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DESDE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL	44
2.1- Diseño empírico de la investigación	44
2.1.1-Principales resultados del diagnóstico del estado actual de la estimulación de la educación de la personalidad de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss.	44
2.1.2- Población y muestra	45
2.1.3- Métodos empíricos utilizados	45
2.1.4- Tratamiento de la información	48
2.1.5- Consideraciones éticas	48

2.2-Resultados de los instrumentos aplicados para conocer el estado de la estimulación de la educación de la personalidad en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss.	48
2.3-Estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss en la modalidad semipresencial	52
2.3.1-La estrategia como resultado científico. Concepción asumida y justificación	52
2.3.2-Fundamentos de la estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss.	54
2.3.3-Exigencias fundamentales de la estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de la Educación Superior	61
2.3.4-Representación gráfica de la estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss, en la modalidad semipresencial	62
2.3.5-Estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss, en la modalidad semipresencial	64
CAPÍTULO 3 EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA ESTIMULAR LA EDUCACIÓN DE LA PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA	81
3.1-Resultados de la valoración de la calidad y la pertinencia de la estrategia didáctica mediante el criterio de expertos	81
3.1.1-Organización de la recogida de datos y su procesamiento	81
3.1.2-Resultados de la valoración de la estrategia didáctica mediante el criterio de expertos	82
3.2-Evaluación de la contribución de la estrategia didáctica propuesta mediante su implementación en la carrera de Psicología	84

de la Uniss	
3.2.1-Planeación	94
3.2.1.1-Establecimiento de un diagnostico pedagógico integral	95
3.2.1.2-Diseño de cada uno de los componentes no personales del proceso de enseñanza – aprendizaje en correspondencia con los resultados del diagnóstico pedagógico integral y aquellos elementos necesarios para trabajar las dinámicas de autoconcientización y autoorganización del desarrollo	99
3.2.2-Ejecución	105
3.2.3-Evaluación	113
CONCLUSIONES	118
RECOMENDACIONES	120
BIBLIOGRAFÍA	

INTRODUCCIÓN

Desde los primeros niveles de enseñanza, el maestro tiene la encomienda social de formar un ciudadano bien preparado; no solo desde el punto de vista cognoscitivo, sino también que sea capaz de tomar de la cultura todo cuanto necesiten y que, a su vez, lo devuelva de manera creativa. Debe ser la escuela un ámbito de aprendizaje de cómo convivir en sociedad, de cómo compartir con los demás, debe ser promotora de valores, conformadora de subjetividades; debe contribuir a la educación de la personalidad de los estudiantes.

Las instituciones de Educación Superior deben brindar a los educandos la posibilidad de desarrollar sus propias capacidades con sentido de responsabilidad social, formar estudiantes que se conviertan en ciudadanos bien preparados y profundamente motivados. (*Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI: visión y acción, 2000*). Esta declaración mundial reta a que las instituciones de la Educación Superior atiendan a sus estudiantes y busquen alternativas para la solución de sus problemas.

La *Constitución de la República de Cuba*, en su Capítulo V Educación y Cultura, Artículo 39, establece: “El Estado orienta, fomenta y promueve la educación, la cultura y las ciencias en todas sus manifestaciones. En su política educativa y cultural se atiende a los postulados siguientes:

a) fundamenta su política educacional y cultural en los avances de la ciencia y la técnica, el ideario marxista y martiano, la tradición pedagógica progresista cubana y la universal”.

Como expresión de la voluntad política del país, se contempla, además, en el Capítulo VI de los *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución*, referido a la Educación, lineamiento 145, “Continuar avanzando en la elevación de la calidad y el rigor del proceso docente-educativo, jerarquizar la superación permanente, el enaltecimiento y la atención del personal docente, y el papel de la familia en la educación de niños y jóvenes” (2011:23).

Lo anterior demanda de las universidades formas diferentes de concebir el proceso formativo de su futuro egresado; donde la perspectiva educativa trascienda a la educación de la personalidad en aras de que los estudiantes egresen con perfiles de

desempeño a la altura que demanda el proyecto social cubano. Por ello constituye un imperativo legitimar el perfeccionamiento de la labor educativa de la personalidad del estudiante desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, en atención a las diferencias individuales y contextualizado a los modelos pedagógicos semipresenciales, los cuales ocupan cada día mayores espacios en la Educación Superior.

Múltiples investigaciones pedagógicas y didácticas desarrolladas en los diferentes ámbitos del contexto universitario, han constatado diversidad de problemáticas en los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, unas referidas al propio desempeño del egresado y otras, a los diseños y prácticas curriculares asumidas (Nieves y Otero, 2012). La comunidad científica internacional en general, y la cubana en particular, cada vez prestan especial atención a esta problemática, y durante los últimos años se han llevado a cabo diversas investigaciones orientadas a fundamentar e instrumentar alternativas para focalizar la temática que, aunque ha sido abordada como desarrollo integral de la personalidad, crecimiento personal o educación de la personalidad, considera la autora que cada una de ellas coinciden en considerarlos como cambios cualitativos que afectan la personalidad en su integridad sistémica y donde cada uno de estos han sido estimulados desde la organización y la dirección de la influencia educativa.

Se consideran en la investigación las concepciones pedagógicas del aprendizaje desarrollador (Castellanos et al. 2002) y el aprendizaje formativo (Bermúdez y Pérez; 2006) como aquellas que integran una intencionalidad en el proceso pedagógico para estimular un desarrollo integral de la personalidad del estudiante a la luz del enfoque histórico-cultural; sin embargo, poseen, a criterio de la autora de esta investigación, una serie de carencias en su fundamentación y articulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que se conviertan en verdaderas promotoras del desarrollo personal del estudiante (Veloso Rodríguez y Veloso Pérez; 2015).

Desde estas concepciones pedagógicas se enfatiza en la necesidad de estimular en el estudiante la motivación por aprender; entendiéndose como las motivaciones intrínsecas hacia el aprendizaje y el sistema de autovaloraciones y expectativas hacia el aprendizaje escolar. En este caso se considera que se necesita, además, la estimulación de la motivación por ser, la tendencia a la autorrealización, que implica la motivación por aprender, pero la trasciende una vez que comprende la motivación por

crecer y convivir, asertivamente, como contenido inherente al proyecto de vida del estudiante y que debe ser tenido en cuenta para el abordaje de un aprendizaje significativo que atienda a las diferencias individuales del alumnado.

De igual manera se resalta la importancia de imprimir al proceso de enseñanza-aprendizaje un carácter significativo para el estudiante; entendiéndose la significatividad como el tener en cuenta las estructuras cognitivas previas y la utilidad que en este pudiese encontrar el estudiante para sí mismo. Aunque, un proceso de enseñanza-aprendizaje estimulador de la educación de la personalidad del estudiante demanda partir, en opinión de la autora, de la estructuración y la organización de cada uno de sus componentes didácticos teniendo en cuenta las estructuras cognitivas, socioafectivas, motivacionales y experienciales (relación alumno-alumno, alumno-grupo, profesor-alumno y profesor-grupo) previas de los alumnos.

En cada una de estas concepciones pedagógicas del proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe la metacognición como un proceso inherente a este tipo de aprendizaje; no obstante, se intenciona hacia los procesos cognoscitivos del aprender y no así hacia el desarrollo personalógico en sí, que incluye además los procesos de aprendizaje. Se hace necesario, asimismo, estimular en el estudiante el autoconocimiento de aquellos factores relacionados con el sí mismo, la relación con los otros y con la realidad circundante, que actúan como barreras o facilitadores de su desarrollo y aprendizaje, de modo que, a partir de este el estudiante pueda estructurar estrategias de desarrollo personal auténticas. Intencionalidad que debe concebirse desde el diseño de cada uno de los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La influencia educativa se organiza de esta manera para facilitar la ocurrencia de los procesos metacognitivos; pero se considera necesario propiciar, a partir del resultado de estos procesos de autoconcientización del desarrollo; auténticos procesos autoorganizativos del desarrollo desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera tal que garantice un aprendizaje personalizado, responsable, motivado, consciente y comprometido con sí mismo y con la realidad social.

Nieves, Otero y Molerio (2007) abordan el aprendizaje desarrollador vinculado a la autoeducación como un proceso intencional del sujeto dirigido al

autoperfeccionamiento; se hace referencia a cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje estimula o potencia el desarrollo de la personalidad en los estudiantes en busca de la autoeducación, mas no lo contextualiza a las condiciones de la semipresencialidad como modelo pedagógico que imprime un sello distintivo al tratamiento de cada uno de los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La universidad cubana, extendida por todos los municipios de la isla, requiere una educación de calidad para todos, y en este escenario cabe analizar, en primer lugar, si es esta desarrolladora de todas las potencialidades de los estudiantes, puesto que existen carencias a pesar de ser implementado el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva histórico-cultural concreta, una vez que falta enfatizar en las condiciones externas de la situación social del desarrollo (SSD) en el estudiante, desestimando la dinámica entre lo biológico, lo social y las posibilidades que brinda la colaboración como mediación en la ZDP del alumno-grupo y su SSD.

Estas consideraciones teóricas apuntan a la necesidad de integrar los aspectos motivacionales, metacognitivos y autoorganizativos del desarrollo a manera de regularidades que determinen la dinámica interna del proceso de enseñanza-aprendizaje para que sea estimulador de la educación de la personalidad, orientados desde la significatividad que adquiere cada uno de estos procesos para los estudiantes y el grupo.

La integración de cada uno de estos aspectos antes mencionados en la dinámica interna del proceso de enseñanza-aprendizaje para el egresado de la carrera de Licenciatura en Psicología en la modalidad semipresencial reviste peculiar importancia , ya que desde el Modelo del Profesional al que se aspira formar en esta modalidad pedagógica se enfatiza en la responsabilidad que este adquiere de propiciar bienestar subjetivo desde su propio bienestar psicológico que implica un adecuado conocimiento de sí mismo y un convivir asertivamente. Este objetivo declarado desde el Modelo del Profesional demanda la necesidad de educar la personalidad de estos estudiantes con énfasis en el aprender a ser, a relacionarse con los demás y con la realidad circundante de manera adecuada, lo cual no ha sido suficientemente tratado desde el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Licenciatura en Psicología en la Uniss.

A pesar de los múltiples y aunados esfuerzos, la universidad muestra, actualmente, un producto de su actividad que discrepa, en cierta medida, de los resultados esperados, reflejándose desde diversas aristas del proceso de formación del profesional. Acerca de este particular, varias han sido las problemáticas y las necesidades puestas de manifiesto en la práctica educativa en la carrera de Licenciatura en Psicología de dicha institución, donde se realizó un diagnóstico fáctico que complementa las evidencias registradas por la autora de la investigación, como profesora durante ocho años en la Carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss (Veloso Rodríguez, 2012; Veloso Rodríguez, Veloso Pérez y Boullosa, 2015), donde se pudo constatar que:

- El Modelo del Profesional es flexible y prioriza la independencia cognoscitiva como respuesta a un modelo pedagógico semipresencial; lo cual trae consigo que se enfatice, mayoritariamente, en este tipo de habilidades en la concreción didáctica al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las contradicciones entre lo individual y lo colectivo en la estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje; lo que limita la labor educativa desde lo instructivo, a partir del tratamiento a las diferencias individuales en un modelo pedagógico donde existen marcadas diferencias individuales entre los estudiantes.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad semipresencial deviene único espacio de confluencia profesor-alumno, alumno-grupo, alumno-alumno y profesor-grupo; por ende, se considera de vital importancia para la labor educativa; y esta intencionalidad no queda plasmada desde la concepción didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en dicha carrera.
- En las orientaciones metodológicas y los programas de cada una de las asignaturas quedan plasmadas en acciones cómo llevar a cabo el cumplimiento de los objetivos instructivos de las asignaturas; no así las acciones de orden educativo que deben encontrar una derivación gradual desde el Modelo del Profesional que se desea formar.

Darle seguimiento a este proceso es, indudablemente una necesidad; no solo para perfeccionarlo desde la didáctica, sino para incorporarle todo el arsenal de técnicas y procedimientos que conviertan a sus actores sociales en hombres plenos, realizados y felices. A partir de las reflexiones de la etapa exploratoria, la autora destaca que existe

una contradicción evidente entre el estado actual de la labor educativa desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, como expresión de esa unidad que debe existir entre lo educativo e instructivo, y el estado deseado a partir de las exigencias que en la actualidad la sociedad le plantea a los egresados de la carrera Licenciatura en Psicología; por lo que esta investigación se orienta hacia la solución del siguiente:

Problema Científico.

¿Cómo estimular la educación de la personalidad en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología desde el proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial?

Objeto de estudio.

El proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial en la carrera de Licenciatura en Psicología.

Campo de acción.

La estimulación de la educación de la personalidad en estudiantes de Licenciatura en Psicología.

Objetivo de la investigación.

Proponer una estrategia didáctica que estimule la educación de la personalidad en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología desde el proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial.

Para dar respuesta al objetivo de la investigación se formularon las siguientes **preguntas científicas:**

¿Cuáles son los fundamentos teóricos en los que debe sustentarse el proceso de enseñanza-aprendizaje para la estimulación de la educación de la personalidad en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología en la modalidad semipresencial?

¿Cuál es el estado de la estimulación de la educación de la personalidad desde el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Licenciatura en Psicología para la modalidad semipresencial?

¿Qué estrategia puede estimular la educación de la personalidad a través del proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología en la modalidad semipresencial?

¿Cuáles son los criterios que aportan los expertos acerca de la calidad y la pertinencia de la estrategia didáctica propuesta?

¿Qué resultados se obtienen con la evaluación, en la práctica educativa, de la estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera de Licenciatura en Psicología en la modalidad semipresencial?

Estas interrogantes científicas orientaron la elaboración de las siguientes **tareas de investigación**:

- Determinación de los fundamentos teóricos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje para la estimulación de la educación de la personalidad en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología en la modalidad semipresencial.
- Diagnóstico del estado de la estimulación de la educación de la personalidad desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera de Licenciatura en Psicología en la modalidad semipresencial.
- Elaboración de una estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad a través del proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología en la modalidad semipresencial.
- Evaluación de la calidad y la pertinencia de la estrategia didáctica propuesta a través del Método de criterio de experto.
- Evaluación de la contribución de la estrategia didáctica propuesta mediante su implementación en la práctica educativa en la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss.

Durante el proceso investigativo se emplearon diversos métodos de investigación.

Métodos teóricos utilizados:

- Analítico-Sintético: permitió el análisis de los principales referentes teóricos en los que debe sustentarse el proceso de enseñanza-aprendizaje para la estimulación de la educación de la personalidad en estudiantes de Licenciatura en Psicología para la modalidad semipresencial; así como hacer integraciones teóricas que deben estar presentes en la dinámica de dicho proceso.
- Inductivo-Deductivo: este método permitió establecer nexos entre las diferentes concepciones y posiciones que de manera particular relacionan las ideas teóricas generales, cómo determinada teoría o concepción pedagógica y didáctica general contribuye al caso particular de la estimulación de la educación de la personalidad desde el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad semipresencial. Además, permitió llegar a conclusiones generales que se tuvieron en cuenta en la estrategia didáctica, a partir de los elementos esenciales relacionados con el sistema conceptual y de categorías vinculado con los fundamentos del marco teórico referencial.
- Sistémico: favoreció la interrelación entre los componentes de la estrategia y contribuir a la educación de la personalidad desde el proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial con un carácter holístico e integrador. Con esto se logró estudiar el fenómeno con todos sus elementos, vistos estos como componentes que están en estrecha interrelación, de modo que actúan como un todo, y donde cada uno juega una función específica que influye en el todo.
- La modelación: permitió una concepción y concreción de los fundamentos tratados para la representación simplificada de la estrategia didáctica diseñada para la estimulación de la educación de la personalidad desde el proceso enseñanza-aprendizaje en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología en la modalidad semipresencial.
- Histórico-lógico: posibilitó la construcción del marco teórico referencial de la investigación a partir del descubrimiento de la lógica interna del desarrollo y evolución de las concepciones de educación de la personalidad y su estimulación desde el proceso de enseñanza-aprendizaje. La utilidad de este método estuvo

dada por el acercamiento al problema, para constatar su estado actual y para hacer inferencias teóricas y prácticas que se ubican en las carencias detectadas desde el punto de vista histórico.

En la investigación se emplearon métodos y técnicas del nivel empírico que permitieron la recopilación de datos en las diferentes etapas de trabajo, revelaron y explicaron las características del fenómeno que se estudia en la implementación en la práctica educativa de la estrategia didáctica propuesta:

- Análisis de documentos posibilitó la revisión de: El Plan de Estudio “C” de la carrera de Licenciatura en Psicología con el objetivo de lograr un mayor conocimiento de la labor educativa para la carrera de Licenciatura en Psicología en el Plan de Estudios “C” para la modalidad semipresencial y la estrategia educativa de la carrera para el curso 2011-2012 y los proyectos educativos por años, con el objetivo de lograr un mayor conocimiento de la concepción y la organización de la labor educativa que se lleva a cabo en la carrera; así como valorar su vínculo con el Modelo del Profesional, los proyectos educativos del año académico.
- Entrevistas semiestructuradas: se realizó a los profesores con el objetivo de determinar las percepciones que tienen ellos respecto a la estimulación de la educación de la personalidad y ahondar en cómo lo llevan a cabo en su praxis profesional.
- Cuestionario: se realizó a los estudiantes, en este caso con el objetivo de indagar sobre cómo ellos perciben la relación profesor-alumno que se establece en el proceso de enseñanza-aprendizaje del que forman parte, así como las propias particularidades del proceso de caracterización que se lleva a cabo para desarrollar los proyectos educativos.
- Observación: se utilizó durante toda la puesta en práctica de la estrategia didáctica y tiene como objetivo explorar el contexto educativo, describirlo, así como ver las actividades que en él se desarrollan, las personas que participan y los significados que adquieren estos procesos para estas personas.
- Análisis de productos de la actividad: se llevó a cabo en la evaluación de la estrategia didáctica en la práctica educativa con el objetivo de analizar los procesos acaecidos en la realización y el resultado final de la tarea; así como de las

expectativas, las valoraciones sobre el desarrollo, la metodología y la asequibilidad de esta, de los problemas que se detectan durante su aplicación y las propuestas de alternativas para abordar conflictos.

- Sesiones en profundidad (Taller grupal de evaluación): se empleó en varios momentos dentro del proceso investigativo. En la fase de diagnóstico pedagógico integral, con el objetivo de establecer un diagnóstico integral sobre el grupo de trabajo y conocer las demandas educativas de este en relación con aquellas habilidades de expresión personal que se desean educar desde la formación profesional. Constituyó técnica intrínseca del proceso evaluativo en el marco de la clase-encuentro como forma organizativa de la docencia, para facilitar los procesos de coevaluación y heteroevaluación. Se realizó al finalizar el semestre para que los estudiantes hicieran una valoración de los programas y de la metodología de la enseñanza recibida, en cuanto a su pertinencia y efectividad, así como al modo en que estos repercuten en su desarrollo personal.
- Triangulación de datos: se realizó para un mejor entendimiento del objeto de estudio y riqueza en los datos obtenidos, una vez que posibilita la integración de estos datos desde diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y a través de la utilización de diversas formas de recolección y análisis de los datos obtenidos.
- Método de criterio de expertos: se utilizó con el objetivo de someter a valoración de los expertos en la temática la pertinencia y calidad de la estrategia didáctica propuesta y para procesar la información obtenida se utilizó el método de comparación por pares.
- Métodos Estadístico-Matemáticos: se emplea la Estadística Descriptiva para procesar los datos obtenidos en las diferentes etapas del proceso investigativo y de evaluación en la práctica educativa de la propuesta.

Una descripción detallada de su utilización se ofrece en los Capítulos II y III.

Población y muestra:

La población estuvo compuesta por todos los alumnos y profesores de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss en los cursos académicos 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014. La muestra se seleccionó de manera intencional y quedó conformada por

los profesores y alumnos de primero, segundo, cuarto y quinto años de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss.

La **novedad científica** de la investigación radica en la concepción de una estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de Licenciatura en Psicología en la modalidad semipresencial, a través de la integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje de tres aspectos esenciales: la tendencia a la autorrealización como factor dinámico, los procesos de autoconcientización y autoorganización del desarrollo como factores reguladores de este; a partir de la concepción, ejecución y evaluación de las tareas pedagógicas como espacio de confluencia de los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje en el diseño de procesos de mediación e intermediación en la ZDP del estudiante.

La contribución teórica de la investigación se concreta en:

- La construcción de los fundamentos teóricos de la estrategia didáctica a manera de regularidades que deben estar presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad semipresencial para que sea estimulador de la educación de la personalidad en sus estudiantes, considerando la tendencia a la autorrealización como factor dinámico; integrado a la autoconcientización y autoorganización del desarrollo como los factores reguladores de dicho proceso.

El aporte práctico de la investigación se revela en:

- Una estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología en la modalidad semipresencial a través de la facilitación de los procesos de autoconcientización, la autoorganización del desarrollo y la autorregulación de la motivación.
- Los procedimientos metodológicos que guían la implementación de la estrategia didáctica en su totalidad.
- Los procedimientos didácticos diseñados para estimular la autoconcientización y la autorregulación de la motivación; así como la autoconcientización del desarrollo.

La estructura del informe consta de introducción, tres capítulos. El primer capítulo aborda los fundamentos teóricos en los que se sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad semipresencial para que sea estimulador de la educación

de la personalidad de los estudiantes. El segundo expresa el estudio diagnóstico y presenta la estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de la carrera Licenciatura en Psicología en la modalidad semipresencial. El tercero muestra la evaluación de la calidad y pertinencia de la estrategia didáctica propuesta mediante el criterio de experto y los resultados de la evaluación de la estrategia didáctica a través de su implementación en la práctica educativa. Para complementar la lectura del cuerpo principal del informe se presentan; además, las conclusiones, las recomendaciones, la bibliografía y anexos.

CAPÍTULO 1. LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA ESTIMULAR LA EDUCACIÓN DE LA PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EN LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

Se presentan los principales referentes teóricos en los que se sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje y la estimulación de la educación de la personalidad de modo que permitan comprender las posiciones de partida que se asumen desde una perspectiva filosófica, sociológica, psicológica, pedagógica y didáctica, hasta llegar a particularizar en las regularidades que deben estar presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial para que sea estimulador de la educación de la personalidad de los estudiantes.

1.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje. Su dirección para la estimulación de la educación de la personalidad.

La educación constituye un fenómeno social que se manifiesta en múltiples formas como praxis social y a niveles sociales totalmente distintos. No se limita a determinada época de la vida ni a una esfera en particular. Se manifiesta tanto de forma espontánea como de forma institucionalizada y puede considerarse manifestación específica de la vida social del hombre en todas las esferas de la sociedad, como parte integrante de su verdadero proceso vital; constituye siempre una determinada forma del comportamiento social y al mismo tiempo es siempre una relación social (Blanco, 2001).

Las concepciones acerca de la categoría educación, entendida como fenómeno social, han sido reconocidas en las diferentes épocas del desarrollo histórico de todas las sociedades; sin embargo, su manifestación como conocimiento científico sigue una ruta compleja que ha pasado por períodos contradictorios en el análisis de sus precisiones semánticas y científicas (Remedios et al. 2013).

Desde el punto de vista semántico, resulta interesante el análisis etimológico que se realiza de la palabra educación: “proviene, fonética y morfológicamente, de *educare* (conducir, guiar, orientar) y; semánticamente, se refiere *educere* (hacer salir, extraer, dar a luz)”. (*Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1995: 553*).

La posición materialista presenta puntos de vista novedosos en cuanto a la formulación del concepto de educación. Por ejemplo, señala que se denomina educación a la

influencia orientada y sistemática sobre el desarrollo de la persona, con el objetivo de prepararlo para cumplir una determinada función social, para que desempeñe un papel en el sistema de relaciones sociales. Es decir, se educa al hombre no para que pierda su esencia individual, sino para que la manifieste de la mejor manera posible, en el contexto social en el que debe vivir (Kovaliov, 1965).

La ciencia pedagógica, dentro de las llamadas ciencias de la educación en constante interrelación con las demás ciencias que la integran, constituye, desde el punto de vista de la autora, la ciencia por excelencia para lograr tales fines a nivel social, una vez que se asume como su objeto de estudio el brindado por Josefina López Hurtado, donde esta autora lo define como: "...el descubrimiento de las regularidades, el establecimiento de principios que permitan de forma consciente estructurar, organizar y dirigir, ya sea en un marco institucional, escolar o extraescolar, el proceso educativo, especialmente hacia el logro de un objetivo determinado, la apropiación por cada hombre de la herencia histórico-cultural acumulada por la humanidad que le ha precedido" (López, et al, 1996:35).

Esta propia definición del objeto de estudio de la pedagogía muestra su relevancia como única ciencia que en esencia se plantea estructurar, organizar y dirigir el proceso educativo de los hombres en un espacio determinado. Educar personalidades será en este sentido el fin último de la educación. Es por ello que la educación de la personalidad ha sido parte intrínseca del proceso pedagógico y de la didáctica a lo largo de toda la historia.

La sociedad actual se encuentra en continua transformación día a día hacia lo que se ha denominado la sociedad del conocimiento e impone una nueva visión del proceso de formación de los profesionales, con nuevos conceptos didácticos, que caractericen el desarrollo personal y profesional de los sujetos implicados, que se han de formar como ciudadanos comprometidos social y profesionalmente, flexibles ante los nuevos conocimientos y trascendentes en su medio, a través de una dinámica que se ha de sustentar en nuevas relaciones didácticas que se connotan desde un proceso contextualizado de interacción entre diferentes sujetos socializadores, inmersos en cambios que son inherentes al desarrollo creciente de la sociedad (Corzo, 2011).

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido, históricamente, caracterizado de formas diferentes, que van desde su identificación como proceso de enseñanza, con un marcado acento en el papel central del maestro como transmisor de conocimientos, hasta las concepciones más actuales en las que se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo integrado, en el cual se pone de relieve el papel protagónico del alumno. En este último enfoque se revela como característico, determinante, la integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales (Colectivo de autores, 2002).

En la presente investigación se reconoce como proceso de enseñanza-aprendizaje el proceso de socialización en el que el estudiante se inserta como objeto y sujeto de su aprendizaje, asumiendo una posición activa y responsable en su proceso de formación, de configuración de su mundo interno, como creador y a la vez depositario de patrones culturales históricamente construidos por la humanidad (Castellanos et al. 2002).

El proceso de enseñanza-aprendizaje concebido de este modo, se considera en la investigación, exige a los docentes universitarios provocar constantemente el autocontrol, la autorregulación individual y grupal para evaluar las tareas que se realizan y los acerca a un grupo que se prepara para autodirigirse de manera asertiva, comprometida y responsable. Aspectos estos que deben estimularse y formarse desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la integración de cada uno de los componentes didácticos a su dinámica interna a manera de regularidades que lo tipifiquen y distingan esta intencionalidad pedagógica.

Existen diversos trabajos (Bigg, 1999; De Corte, Verschaffel, Entwistle y Van Merriënboer, 2003) y Proyectos Europeos, tales como el ETL Project (Hounsell, Entwistle, 2001-2003) que están en la dirección de analizar, de manera integrada e interactiva, la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en las aulas universitarias. La característica esencial de este modelo integrador es que pretende incorporar los elementos esenciales de lo que supone “un proceso de enseñanza regulador del aprendizaje” y un proceso de “aprendizaje autorregulado”. Este tipo de propuesta didáctica, se considera, enfatiza en la necesidad de direccionar la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la posibilidad de que el estudiante autorregule su aprendizaje y esa intencionalidad debe concretarse en cada uno de los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas transformaciones, sobre todo en los contextos de la Educación Superior en Cuba, precisan de una concepción didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje con énfasis en el sujeto que aprende y los procesos de desarrollo personal que acontecen a partir de la influencia educativa ejercida sobre este. “Deseamos avanzar hacia modelos de enseñanza-aprendizaje menos directos y presenciales, en los que la actividad presencial magistral pase a un segundo plano..., se requerirá una mayor dosis de autorregulación del aprendizaje del alumno; y por ende, una mayor regulación de la enseñanza, por parte de los profesores” (De la Fuente y Justicia; 2003: 166).

Galperin (1973), Davidov (1981), entre otros discípulos de L.S Vygotski (1896-1934), demostraron que es un determinado tipo de aprendizaje el que tiene trascendencia sobre el desarrollo, pero no pudieron atrapar en sus estudios cómo ese aprendizaje produce la integración de la personalidad y su singularidad, lo cual hasta el día de hoy continúa siendo un objetivo bien difícil de conseguir. Los logros, muy loables por cierto, de estos discípulos de Vygotski, también teóricos reconocidos, no escaparon en alguna medida de la visión reduccionista del aprendizaje, pues las unidades de análisis determinadas por ellos (base orientadora de la acción y generalizaciones teóricas, entre otras) tienen más un contenido racional que vivencial.

Las formas tradicionales de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje van quedando superadas cada vez más, en gran parte, debido al propio peso de las demandas de una realidad histórica que se impone a nivel global. Los nuevos paradigmas educativos se centran en el estudiante, sujeto activo y protagonista, que construye de manera muy creadora y personal el conocimiento (Coll y Onrubia, 2000; Castellanos et.al. 2002 y Zilberstein, 2009). En correspondencia con estos retos que la sociedad le plantea hoy a la ciencia pedagógica, un problema fundamental hasta la actualidad lo constituye la manifestación de la ley de la unidad de la instrucción y la educación; la cual tiene como contenido esencial el desarrollo de una personalidad capaz de favorecer el progreso social e individual y “encuentra su expresión en la realidad objetiva del proceso de educación de la personalidad” (Calzado, 2004 en Addine, 2004).

De esta manera, “las relaciones entre didáctica y proceso de enseñanza-aprendizaje han ido cambiando, las tareas de la didáctica se revisan, porque los problemas a resolver se complejizan” (Addine, 2004: 1). Se trata del abordaje del complejo proceso

de enseñanza-aprendizaje desde los marcos de una pedagogía y una didáctica desarrolladora, la cual se ha ido conformando y sistematizando progresivamente, a la luz de las prácticas educativas durante las últimas décadas en Cuba, donde el proyecto social cubano y la política educativa en todos los niveles de enseñanza priorizan el aspecto educativo de la personalidad en la formación de las nuevas generaciones.

Las concepciones teóricas devenidas en estrategias de intervención o sistemas de condiciones psicopedagógicas son varias, aunque de manera explícita e intencional no aborden la temática de la educación de la personalidad, constituyen propuestas teóricas sobre la base de un abordaje o fundamento psicológico y pedagógico respecto a la educación de la personalidad desde el proceso de enseñanza-aprendizaje que, indudablemente, devienen los principales fundamentos pedagógicos y didácticos de esta propuesta.

Bermúdez, et. al (2001) y Castellanos, et. al (2000, 2002) hacen una propuesta de aprendizaje desarrollador en la que este se entiende como aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, para propiciar el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social. Estos procesos del aprendizaje desarrollador han sido concebidos como el resultado de la interacción dialéctica entre tres dimensiones básicas: la activación-regulación, la significatividad de los procesos y la motivación para aprender.

Se considera que, tanto estructural como funcionalmente, estas tres dimensiones expresan una integridad que debe caracterizar el desarrollo de la personalidad, pues están dirigidas, en su mayoría, a la estimulación de estrategias de autogestión de conocimientos, a elevar la calidad de los procesos y propiedades intelectuales y, en este sentido, se conciben, además, los procesos de metacognición. Es por ello que la motivación por aprender se orienta a las motivaciones hacia el aprendizaje, el sistema de autovaloraciones y las expectativas respecto al aprendizaje escolar.

Estos supuestos son asumidos por la autora para la estructuración de un proceso de enseñanza-aprendizaje estimulador de la educación de la personalidad de los estudiantes; pues, aunque explícitamente el objetivo de este tipo de enseñanza no sea la formación en el estudiante de estrategias de desarrollo personal, se considera que la

integración de estas tres dimensiones en los marcos del proceso de enseñanza-aprendizaje contribuirá a ello y devendrá niveles superiores de desenvolvimiento de la personalidad. En este sentido, considera la autora que se evidencian algunas limitaciones para que esta concepción de aprendizaje desarrollador pueda constituirse como promotora de verdaderos mecanismos de autodesarrollo, sobre todo en la etapa juvenil, pues los procesos de metacognición están dirigidos, principalmente, a los procesos cognoscitivos y su implicación en la construcción del aprendizaje; y no así a la esfera socio-afectiva y motivacional.

Se considera preciso dirigir los procesos metacognitivos no solo hacia los procesos determinantes del aprendizaje escolar; puesto que en un proceso educativo de la personalidad la metacognición debe facilitarse hacia los procesos de desarrollo personal y grupal que contempla intrínsecamente al aprendizaje como vía para estimular la consecución de estrategias de desarrollo personal auténticas y responsablemente concebidas incorporadas al estilo de vida del estudiante. Deben facilitarse, además, con énfasis hacia los aspectos cognitivos y socioafectivos que actúan como barreras o facilitadores de los procesos de desarrollo asociados a sus relaciones con los otros y con la realidad que los rodea para, en función de ello, reestructurar asertivamente el tipo de relaciones que establece el estudiante consigo mismo, los otros y la realidad en pos de su desarrollo personal.

La reestructuración del desempeño personal desde la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje precisa, al mismo tiempo, orientar los procesos metacognitivos hacia los contenidos motivacionales de desarrollo y el aprendizaje como movilizadores del comportamiento. Todos estos aspectos, propone la autora, deben ser diseñados desde la influencia educativa que se estructura en el proceso enseñanza-aprendizaje para que la didáctica practicada sea realmente educadora de la personalidad del estudiante.

En las concepciones de crecimiento personal (Pérez, 2006) se propone un tipo de enseñanza que es capaz de provocar cambios en los contenidos y funciones de la personalidad en los estudiantes, e incluso en la expresión personalógica de su integración sistémica, pero que, a criterio de la autora, no constituirá un verdadero mecanismo de autodesarrollo que el estudiante pueda incorporar a su estilo de vida, debido a que sus dimensiones no son abordadas en la práctica educativa desde la

autoorganización del desarrollo a partir de los procesos metacognitivos como expresión auténtica del desenvolvimiento de la personalidad y es poco abordada en esta propuesta a partir de la colaboración, donde la formación de lo individual transcurre en y desde lo grupal.

Se hace necesario, igualmente, brindar la posibilidad al estudiante de organizar su desarrollo o aprendizaje sobre la base de los propios procesos metacognitivos que lleva a cabo (autoorganizar a partir de la metacognición y no a la inversa). La metacognición desde la organización o reestructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje, no le permitirá reestructurar las propias estrategias de aprendizaje y desarrollo que puedan llegar a conformar resultado de los procesos de metacognición. En este caso se propone en la investigación invertir el proceso: la autoorganización como consecuencia y resultado de la metacognición con carácter de retroalimentación. Todas estas exigencias pedagógicas deben quedar expresadas desde la concepción didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cada una de las propuestas pedagógicas y didácticas dirigidas al desarrollo de la personalidad desde el proceso de enseñanza-aprendizaje (Silvestre et al. 1994, Silvestre y Zilberteins, 1999 y 2000; Castellanos et al. 2002; Fariñas, 2005; Bermúdez y Pérez, 2006; Nieves, Otero y Molerio, 2006, 2007) se parte del principio de la necesidad del establecimiento de relaciones significativas; donde se considera como un aprendizaje significativo aquel que, partiendo de las estructuras cognitivas previas del estudiante y en vínculo con la utilidad personal que en este tipo de aprendizaje el estudiante pueda encontrar, garantice que el contenido cobre para él un determinado significado.

La manera en que se presenta en este caso la significatividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, como elemento estructural y funcional a tener en cuenta para un aprendizaje desarrollador, deviene un paso cualitativamente superior en su concepción respecto a las propuestas de Rodríguez (2004); donde se plantea que el aprendizaje significativo es el proceso en el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo; sino con aspectos relevantes presentes en ella, que reciben el nombre de ideas de anclaje.

Al respecto considera la autora que el carácter de significatividad y utilidad que pueda encontrar el estudiante en el aprendizaje estará dado en menor o mayor medida por su adecuación a las estructuras cognitivas, socio-afectivas, experienciales (relación alumno-alumno, alumno-grupo, profesor-alumno y profesor-grupo) previas de los estudiantes y el profesor; conocidas por el docente a partir del diagnóstico pedagógico integral y que debe pautar la concepción didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje en todo momento, de modo que se garantice el tratamiento a la individualidad desde la colectividad. Precisamente, ese tratamiento individualizado desde la colectividad determina la significatividad del aprendizaje para el estudiante desde las posiciones teóricas que se asumen en esta investigación.

Se considera en la investigación que estas reflexiones encuentran su concreción teórico-metodológica en una de las leyes de la didáctica desarrolladora propuesta por Ortiz (2009) y asumidas en esta propuesta: La educación mediante la afectividad, que expresa la relación entre los componentes didácticos: objetivo, contenido y método. El diseño de cada uno de los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del diagnóstico pedagógico integral realizado garantiza los niveles de adecuación existentes entre su diseño didáctico y las particularidades de la situación social del desarrollo de cada uno de los alumnos y el grupo que permita al docente un tratamiento adecuado a la individualidad desde la colectividad, lo cual adquiere peculiar importancia en un modelo pedagógico semipresencial.

De igual modo, Bermúdez y Pérez (2006) proponen una concepción de aprendizaje formativo en aras de estimular, precisamente, el crecimiento personal en los estudiantes. En este caso se define el aprendizaje formativo como un proceso personalizado y consciente de apropiación de la experiencia histórico-social, que ocurre en cooperación con el maestro y el grupo en situaciones diseñadas del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual el alumno transforma la realidad y se transforma a sí mismo, siendo responsable de ese proceso y de su resultado.

La apropiación de la experiencia histórico-social es concebida para la educación de la personalidad en esta propuesta como algo más que un proceso de adquisición de instrumentos culturales para poder realizar las acciones y de instrumentos mediadores para esto, como ha expresado Labarrere (2000), proceso de adquisición de medios culturales para producir el desarrollo propio y el de los otros, lo que conduciría" (...)” al

tipo de desarrollo más deseable: aquel que prepara al sujeto para diseñar, conducir y valorar procesos de desarrollo” (Labarrere, 2000:29).

Este tipo de aprendizaje no se centra en un contenido a aprender, sino en un contenido psicológico a formar a través de las características que definen su esencia. Ellas son: personalológico, consciente, transformador, responsable y cooperativo (Bermúdez y Pérez, 2006). Constituye, asimismo, la base de las regularidades que deben estar presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que sea estimulador de la educación de la personalidad de los estudiantes que se propone en esta investigación.

Ambos tipos de propuestas teórico-metodológicas respecto a la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje (aprendizaje formativo y aprendizaje desarrollador) parten de la concepción de la determinación histórico-social de la psiquis, desarrollada por Vygotski y, por ende, de la propia concepción del desarrollo propuesta por este autor. En ambas se pueden encontrar elementos comunes que sirven de fundamentos teóricos para la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje de modo que estimule la educación de la personalidad, tales como:

- Considerar el papel activo del alumno en la transformación de la realidad y la autotransformación.
- Brindar especial importancia al papel del grupo y a la mediación en los procesos de aprendizaje.
- Centrar los procesos metacognitivos en el proceso de aprendizaje y no en sus resultados con un carácter formativo; aunque se evidencian diferencias significativas entre ellos respecto a los aspectos o procesos del aprendizaje objetos de la metacognición, y en una y otra propuesta los procesos metacognitivos no tienen como finalidad la autoorganización del desarrollo, sino que el proceso transcurre de manera inversa.
- Organizar la influencia educativa para que se produzca este tipo de aprendizaje a partir de la integración en la dinámica interna del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada uno de sus componentes didácticos.
- Estimular la motivación por aprender, aun cuando se enfatiza en los contenidos y procesos motivacionales hacia el aprendizaje escolar.

Una alternativa eficaz, encaminada a la estimulación del desarrollo personal desde la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y enfocado a la didáctica del mismo, lo constituye la propuesta de Fariñas (2005, 2007) con lo que esta autora denominó habilidades conformadoras del desarrollo personal. En esta propuesta la autora confiere un papel esencial a los procesos vivenciales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual constituye un importante aporte en lo concerniente a la estructuración de dicho proceso para que desde su propia concepción didáctica sea estimulador del desarrollo personal a partir de procesos de autoorganización del desarrollo.

Se brinda una conceptualización del significado de la categoría habilidad para la ciencia pedagógica y que se asume en esta investigación, “como sistemas cuya dinámica de momentos o pasos hacen eficiente el comportamiento humano” (Fariñas, 2007:157). En este caso no se hace referencia, solamente, a un conjunto de acciones con ciertos niveles de eficiencia; sino en dinámicas que legitiman la eficacia en el comportamiento y el desarrollo del estudiante que aprende e integran: la comunicación, la motivación, los intereses, los valores y los sentimientos. Integra la relación entre lo cognitivo-afectivo-procedimental; de ahí que la autora propone abordarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una óptica vivencial.

Merece especial atención, desde la perspectiva de la autora, los procesos metacognitivos y motivacionales vinculados a este tipo de influencia educativa. Si se examina la historia de la teoría del aprendizaje—en gran medida de tradición experimental— y del desarrollo humano, salvando las diferencias entre los autores, se puede descubrir, además de una gran variedad de ideas, un conjunto de consensos teóricos (tácitos) acerca de dinámicas personales-sociales presentes en el aprendizaje”(Fariñas, 2012:11).

A partir del análisis realizado a este tipo de dinámicas del aprendizaje, la autora identifica cuatro tipos de dinámicas que coadyuvarían a los procesos autoorganizativos del desarrollo, y que son asumidos en esta propuesta para el diseño de los procedimientos didácticos para estimular la autoconcientización del desarrollo desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera tal que facilite la autoorganización de este por parte del estudiante (metacognición para la autoorganización). Estas quedan concretadas en los siguientes grupos (Fariñas, 2012):

Grupo I. Planteamiento y solución (ejecución) de problemas y tareas.

Grupo II. Planteamiento y consecución de metas (organización temporal de la vida).

Grupo III. Comprensión y búsqueda de información.

Grupo IV. Expresión y comunicación.

Nieves, Otero y Molerio (2007) abordan también el aprendizaje desarrollador vinculado a la autoeducación, lo cual constituye un avance significativo respecto a su concreción en la Educación Superior, como momento esencial dentro del período evolutivo del ser humano para estimular procesos de autodeterminación de la personalidad, y se enfatiza en las exigencias de la demanda educativa para favorecer estos procesos de autoeducación.

Tanto Fariñas (2005), como Nieves, Otero y Molerio (2007) y Nieves y Otero (2012) enfatizan en la necesidad de estimular procesos de desarrollo personal desde el proceso de enseñanza-aprendizaje para la Educación Superior como una necesidad de ser tratado desde la didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje para la carrera de Licenciatura en Psicología; sin embargo, en ambos casos se adscribe al Curso Regular Diurno como modelo pedagógico y no así hacia la modalidad semipresencial en el que sí constituye un objetivo explícito de la formación de este Modelo del Profesional, aspectos relacionados con el desarrollo personal, la manera en que se relaciona con los otros y la realidad. Además se reconoce el proceso de enseñanza-aprendizaje como el único espacio de confluencia entre profesor-alumnos y entre los alumnos.

Las diferencias que se han abordado anteriormente, se considera en la investigación, imprimen un sello distintivo al diseño de cada uno de los componentes didácticos del proceso enseñanza-aprendizaje para la ejecución y desempeño del docente en función de cumplir esos objetivos formativos declarados como intencionalidad del proceso pedagógico en cada uno de los modelos pedagógicos que coexisten en Cuba para la Educación Superior. Para el modelo semipresencial se propone en la investigación una mayor atención a las diferencias individuales desde las relaciones que se establecen entre profesor-alumno, profesor-grupo, alumno-alumno y alumno-grupo; debido a las exigencias pedagógicas que del alumno, el profesor y el diseño didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus diferentes formas demanda este modelo pedagógico en Cuba.

1.2 La formación del Licenciado en Psicología en Cuba. Exigencias pedagógicas y didácticas para un modelo pedagógico semipresencial.

La manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Psicología en Cuba también ha manifestado una evolución desde su surgimiento hasta la actualidad, que ha acaecido en importantes saltos cualitativos respecto al proceso educativo de la personalidad del educando como intencionalidad del proceso pedagógico.

El enfoque marxista dado a la enseñanza de la Psicología con posterioridad, acorde a la ideología y las prácticas revolucionarias, contribuye a que la orientación histórico-cultural, los modelos conceptuales de los discípulos de Vygotski se volvieran la base teórica de la Psicología cubana, en un escenario de múltiples diferencias, matices y acentos. El Plan de Estudio "C", así como su posterior perfeccionamiento, puede considerarse un salto cualitativo importante en relación con los planes anteriores referido a un proceso de profundización y actualización de lo ya logrado.

Estos planes tuvieron como novedad la estructuración de los contenidos en disciplinas; la inclusión de la Disciplina Integradora que permite sistematizar la práctica laboral e investigativa como momento de integración de conocimientos, habilidades y valores, y la inclusión de la Disciplina Preparación para la Defensa, que constituyó un marco propicio para la formación de una educación patriótico-militar, sobre la base de un conocimiento profundo de los fundamentos de la defensa del país y de la aplicación práctica de la Psicología a la preservación de la independencia y la defensa de la Patria.

El continuo proceso de perfeccionamiento de los planes de estudios ha permitido un mejor equilibrio de las cargas docentes, una mayor amplitud de las salidas profesionales, una reflexión más profunda de los objetivos educativos en estrecha relación con el Proyecto Integral de Trabajo Educativo (PITE) y los objetivos instructivos; una revisión y ajuste del Modelo del Profesional; así como, un esfuerzo en pro de la actualización de la bibliografía. La formación del profesional de la Psicología en Cuba posee un marcado carácter científico, basado en la concepción marxista-leninista y martiana, a partir de concebir los contenidos del programa de la asignatura según lo establecido en la política educativa de la Revolución cubana que, entre sus principios, están los referidos a la educación.

Una de las transformaciones llevadas a cabo por la educación cubana es la universalización de la Educación Superior como una respuesta educacional que logra mayores niveles de integración de la universidad con la sociedad. Esta es entendida como: "...un proceso que se inicia con el triunfo de la Revolución. Tiene como premisa la campaña nacional de alfabetización— masivo proceso que involucró a miles de jóvenes en la noble tarea de enseñar a leer y escribir— y avanza y se fortalece gradualmente desde la Reforma Universitaria de 1962 hasta nuestros días" (Horrutinier, 2002: 98).

La puesta en práctica del nuevo modelo pedagógico que lo sustenta surge a partir del curso 2001-2002, con el objetivo de brindar respuesta a las necesidades educativas y de continuidad de estudios universitarios a los jóvenes egresados de los programas emergentes de la Revolución, teniendo como premisa que se produzcan logros de aprendizaje en términos de conocimientos, de habilidades y de valores que satisfagan los requerimientos de desempeño en la sociedad. De ahí la urgencia de mejorar la excelencia educativa y potenciar la formación de personalidades plenas, capacitadas para asimilar el progreso técnico contemporáneo y participar desde compromisos y opciones de valor, en la transformación productiva y el desarrollo sostenible del país.

El modelo pedagógico diseñado para el tipo de curso semipresencial permite vincular, a los jóvenes estudiantes, el trabajo con el estudio y a la vez exige de ellos especial motivación, dedicación, persistencia, voluntad y autonomía. Es importante destacar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe, en su aspecto presencial, como un conjunto de actividades que permiten hacer más eficiente el proceso de aprendizaje, sobre la base de tres materiales didácticos:

- Un texto básico por asignatura: abarcador de todos los contenidos del programa.
- Una guía de estudio por asignatura: contentiva como mínimo de orientaciones para el estudio de los temas, la bibliografía y las autoevaluaciones para comprobar el grado de dominio alcanzado.
- Una guía de la carrera: que explica el modelo pedagógico, el plan de estudio, su ordenamiento por asignatura, la bibliografía y los aspectos organizativos y reglamentarios principales.

En este modelo pedagógico se dispone que el estudiante; utilizando solo el libro, la guía de estudio, la guía de la carrera y a partir de cierto nivel de dedicación personal, puede cursar la carrera. Además se establece también un sistema de ayudas pedagógicas, entre las que se encuentran:

- Consultas por asignaturas: se desarrollan con el objetivo de evacuar las dudas que presentan los estudiantes durante el estudio.
- Presencia de un docente-tutor: ejercerá las funciones de orientador, no solo para el estudio de los contenidos a vencer por el estudiante, sino también como orientador educativo en la estructuración y la consecución de un proyecto de vida que permita al estudiante, en su tránsito por la carrera, lograr avances significativos en su desarrollo personal y desenvolvimiento social.

Ambos sistemas de ayudas pedagógicas desaparecen de esta modalidad de estudio en el curso 2008-2009; sin embargo, su objetivo continúa siendo lograr que estos estudiantes asimilen los estudios universitarios con responsabilidad y compromiso social (Horrutinier, 2002); para ello se caracteriza por ser:

1. un modelo flexible: implica flexibilidad en el currículum, en el ritmo de aprendizaje, en las ayudas pedagógicas que reciba el estudiante, en los sistemas de evaluación y en todos aquellos aspectos relacionados con la capacidad de cada uno de ellos de adaptar el proceso de formación a su realidad personal, profesional y familiar, a sus motivaciones, sus expectativas y ritmos del desarrollo.
2. estructurado: aunque por su flexibilidad se tiende a una personalización del proceso formativo del profesional en formación, es necesario una organización de las asignaturas acorde a un plan de estudios que favorezca la organización del desarrollo y el aprendizaje.
3. centrado en el estudiante: para que este sea capaz de asumir de modo activo su propio proceso de formación, se requiere desarrollar en el estudiante el autoaprendizaje y la autoeducación, en un grado mayor y en más corto plazo, que en los Cursos Regulares Diurnos.
4. con actividades presenciales: posibiliten, en función del tiempo disponible, que los profesores los guíen, apoyen y acompañen, de modo que no tengan cabida ni el fracaso ni el desaliento.

De esta manera todas estas funciones que con anterioridad desempeñaba el profesor-tutor, actualmente, deben ser realizadas por el docente de cada una de las asignaturas de la carrera desde el proceso de enseñanza-aprendizaje para el logro de estos objetivos educativos de la personalidad como especial misión de este modelo pedagógico y que lo distingue de otros modelos semipresenciales en el resto del mundo, en un contexto histórico que demanda a la sociedad mayor impacto económico; pero donde, como dijera el compañero Fidel Castro Ruz: “la educación de las masas es requisito del desarrollo económico” (Castro Ruz; 1990).

En el Modelo del Profesional de la Licenciatura en Psicología, se precisa que los egresados de estas especialidades sean capaces de:

- Participar, activamente, en la vida social del país como ciudadano pleno, crítico y creativo, consciente del proyecto de sociedad justa que construye y defiende, fiel a sus tradiciones patrióticas y a los objetivos nacionales de independencia y socialismo.
- Ejercer la profesión con una postura ética, a partir de la vocación de servicio social, de honestidad intelectual, de independencia cognoscitiva, de sensibilidad para la interrelación personal y de una visión humanista que coloque a las personas en el centro de su atención.
- Realizar, eficazmente, los modos de actuación (las actividades básicas) de la Psicología en todos los campos de acción profesional.
- Promover transformaciones sociales en las esferas de actuación profesional en que se inserte, a partir de la adecuación de los modos de actuación a los contextos concretos del ejercicio de la profesión.

Este Modelo del Profesional enfatiza en la responsabilidad social y la necesidad de formar en ellos habilidades profesionales como ser crítico, creativo, independencia cognoscitiva, transformador de la realidad y con habilidades respecto a las relaciones con los otros; cuya estimulación y formación demanda, intrínsecamente, cambios cualitativos en las habilidades individuales para relacionarse con los otros, consigo mismo y con la realidad desde las relaciones que se establecen con las demás personas con sentido de responsabilidad, ética y compromiso social.

Nieves, Otero y Molerio (2007:4) enfatizan en la necesidad de estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de acentuar sus recursos en “la calidad de los componentes de significados, sentidos y relacionales del proceso, considerando al sujeto del aprendizaje como agente activo a nivel meta –cognitivo, motivacional y conductual e interactivo, lo cual significa concebir el proceso centrado en el alumno, como sujeto educativo”.

La labor educativa desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, aun cuando en este tipo de modalidad de estudio se le considere el escenario idóneo por excelencia para ello debido a que en la mayoría de los casos constituye este espacio el único donde pueden confluir profesores y alumnos simultáneamente, solo encuentra un diseño estructuralmente organizado en el Proyecto Integral de Trabajo Educativo (PITE); pero solo constituyen acciones aisladas y en esta modalidad de estudio se complejiza su articulación y concreción práctica, puesto que son estudiantes que en su mayoría trabajan, de diferentes edades, que residen en lugares disímiles y distantes por lo que su afluencia en un horario distinto al diseñado y convenido con el centro de trabajo para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy difícil de realizar.

El tratamiento a cada uno de estos objetivos a lograr a partir de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, adquiere vital importancia, desde su concreción en la didáctica de este. Un modelo pedagógico que, considera la autora de esta investigación, llegó a la Educación Superior para permanecer en ella y que cobrará mayor auge a partir de todas las transformaciones que acontecen en la política económica y social de Cuba. Está concebido para apoyar y canalizar los esfuerzos personales de los estudiantes para vencer con éxito sus estudios atemperado a su propia realidad social y personal; por lo tanto, en opinión de la autora, se precisa concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial para facilitar la atención a la individualidad desde la colectividad y dirigido a potenciar en el estudiante el aprender a ser y convivir asertivamente.

1.3 El proceso de estimulación de la educación de la personalidad. Algunas consideraciones teóricas.

La estimulación de la educación de la personalidad de los estudiantes desde el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha sustentado a partir de diferentes teorías que,

si bien han sido muy diversas y criticadas en la práctica, se han utilizado muchos de sus métodos a partir de factores que sustentan cada una de las diferentes concepciones desde lo biológico, lo psicológico y lo social; así como la manera en que se concibe la relación entre enseñanza-aprendizaje y profesor-alumno desde cada una de estas propuestas.

Las principales concepciones del desarrollo de la personalidad en las que se sustentan estas propuestas pedagógicas (Kon, 1990) son:

1. Enfoque biogenético o biologicista.
2. Enfoque sociogenético o sociologicista.
3. Enfoque psicogenético o centrado en la persona.

Dentro de la concepción biologicista la corriente más difundida es el Psicoanálisis, reconocida como una tendencia reduccionista, al entender el desarrollo de la personalidad dentro de las tendencias instintivas que integran el componente psíquico de la personalidad. Esto orienta hacia donde responde el desarrollo personalógico en el Psicoanálisis, que para (González Rey, 1989) la psicología dinámica acepta de forma bastante generalizada el principio de explicar los más diversos comportamientos del hombre, sobre la base de motivos básicos inherentes a la naturaleza humana.

Aunque en su momento esta corriente epistemológica significó un paso de avance y de ruptura con la concepción científica que regía, pues se enfocaba expresamente al estudio integral de la persona, precisa la autora que se le asignó un papel represor a la enseñanza; pues la explicación del proceso educativo debía seguir las propias leyes de los determinantes internos del sujeto; la enseñanza y el maestro solo desempeñaban un papel pasivo en este sentido, lo cual muestra una concepción fatalista del proceso educativo en sí.

Dentro del enfoque sociogenético la propuesta más audaz y de mayor alcance para fundar un supuesto verdaderamente científico fue presentada por Watson con su teoría denominada conductismo. La posición epistemológica en este caso es la de un positivismo radical (Corral, 1999), pero con una dimensión significativa y explícita. Los supuestos básicos subyacentes a la postura conductual son: centrarse en identificar las interacciones entre la conducta de los individuos y los eventos del medio ambiente; a este resultado se le denomina relación funcional, porque al variar uno de los

elementos el otro también cambia, y el agente causal proviene del medio ambiente. De esta manera el conductismo radical de Watson pretendía convertirse en una tecnología para conformar seres humanos a partir de la manipulación de los ambientes (Corral, 2006).

Se presupone de esta manera una concepción manipuladora del proceso educativo, donde aparece el maestro como transmisor de las pautas preestablecidas culturalmente y moldeador del comportamiento humano a través de la instrucción. Esta postura radical exige un rechazo del investigador a todos aquellos factores que pudiese actuar como mediador entre el organismo y las exigencias medioambientales en el proceso pedagógico.

Los llamados neoconductistas comienzan a incluir en sus teorías las características del organismo como mediadores. Es así como aparecen importantes aportes al estudio de la personalidad, su educación y desarrollo desde estas posiciones que muchos autores incorporan hoy a sus teorías y que constituyen la razón por la que aún muchos de los métodos pedagógicos llevados a cabo en la práctica educativa responden a esta postura teórica que ha demostrado su alta eficacia en la práctica educativa (Veloso Rodríguez; 2012).

Estas corrientes teóricas dejaron una profunda huella en el campo de la educación, en particular, en la institución escolar, donde se enfatizó el proceso de enseñanza, como un proceso orientado a la adquisición de conocimientos y habilidades, los cuales se lograban por técnicas particulares aplicadas al proceso de formación del conocimiento. Es considerado por la autora que el énfasis en este enfoque iba orientado a la actividad externa, a las operaciones que favorecían la adquisición del conocimiento, y donde aparece el alumno como un elemento pasivo y estandarizado, que debía tener respuestas más o menos eficientes en función del grado de eficiencia del método empleado.

Dentro del enfoque psicogenético o centrado en la persona se encuentra la llamada tercera fuerza o humanismo y el enfoque histórico-cultural, los cuales constituyen vertientes epistemológicas importantes en este sentido. Estas teorías condujeron a la aplicación del enfoque personológico en la educación, donde aparece como unidad fundamental el proceso educativo de la personalidad. Para los humanistas el asunto

no está en remarcar las limitaciones humanas, sino sus potencialidades; comparte con la filosofía existencialista la visión del hombre como un ser creativo, libre y consciente. La visión que presentan de la personalidad es holística, integradora y dinámica. Hace énfasis en aspectos funcionales de la personalidad, tales como la flexibilidad, la claridad cognitiva, la tolerancia, la perspectiva temporal, el autocontrol emocional, la seguridad, la independencia y la capacidad crítica.

La unidad de procesos afectivos y cognitivos resulta evidentemente sostenida por estos autores, tanto en los conceptos de *proprium* e intención (Allport, 1971) o de tendencia a la autorrealización (Maslow, 2003); o de la coherencia entre pensamiento, sentimiento y actuación imprescindibles en la actualización del yo, la significación de la unidad cognitivo-afectiva en el desarrollo equilibrado de la personalidad; mientras que la contradicción entre el pensar, el sentir y el actuar resulta fuente de descontrol y de desorientación (Rogers, 1989).

Los humanistas parten de la idea central de que todo ser humano tiene la capacidad de encontrarse y encontrar la solución a sus problemas por sí mismo, pues coloca en el centro de la individualidad las fuerzas interiores de autorrealización; porque asume la libertad de decisión desde acciones de responsabilidad con sentido ético. En este sentido los humanistas apuestan por la comprensión del hombre, porque explicarlo resulta imposible al margen de su propia conciencia (Corral, 2006).

La función última de la educación es, a consideración de la autora, desde esta posición, la de promover la autorrealización; es decir, estimular las potencialidades de los individuos para que lleguen hasta la altura máxima que la especie humana puede alcanzar. El propósito final de la educación es ayudar a que las personas logren lo mejor de lo que son capaces. Se considera, además, en esta investigación que desde esta postura teórica se parte de la premisa de que todos los alumnos son diferentes y hay que ayudarlos a ser más como ellos mismos y menos como los demás. Son vistos como seres con iniciativas, con necesidades personales de crecer, capaces de la autodeterminación y con la potencialidad de desarrollar actividades y solucionar problemas, creativamente. Por lo tanto, el alumno debe participar, activamente, en el proceso de su educación.

Constituyen algunas de sus principales limitaciones teóricas el hecho de que se absolutiza el sí mismo y se evidencia una insuficiente noción sistémica acerca de la personalidad, se simplifica la subjetividad humana al reducir la motivación a la tendencia actualizadora, no alcanza a precisar la relación dialéctica entre lo interno y lo externo, lo subjetivo y lo objetivo, al enfatizar lo subjetivo experiencial que no aparece articulado a su carácter reflejo.

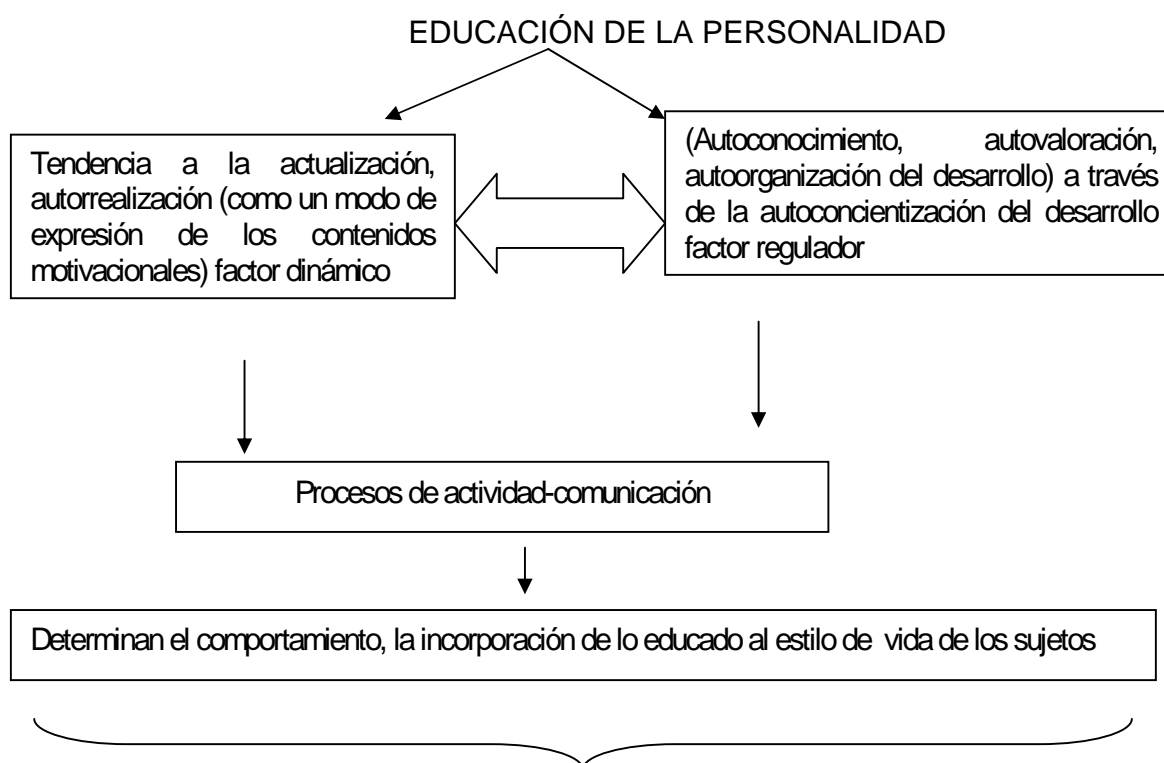
La teoría de la escuela vygotskiana (enfoque histórico-cultural) abre horizontes en este sentido a la ciencia pedagógica en diferentes direcciones. Ideas que sirven de fundamento para una alternativa viable de orientar el proceso pedagógico y didáctico hacia la educación de la personalidad del educando. El interés de este enfoque se centra en el desarrollo integral de la personalidad. Vygotski fue el primero en concretar las posiciones fundamentales del materialismo dialéctico e histórico en la concepción de psiquis, no de manera mecánica, tradicional; sino como vía metodológica, como encuadre epistemológico.

El proceso de apropiación de la cultura humana transcurre en la actividad como proceso que mediatiza la relación entre el hombre y su realidad objetiva. A través de ella el hombre modifica la realidad y se forma y transforma a sí mismo. La actividad humana transcurre en un medio social, en activa interacción con otras personas a través de varias formas de colaboración y comunicación, por tanto, siempre, de una forma u otra, tiene un carácter social.

La autora considera que para que la influencia educativa sea verdaderamente desarrolladora y educadora de la personalidad de los estudiantes, tiene que estar orientada a que la personalidad, de manera consciente, se plantee el logro de niveles superiores de desarrollo como una necesidad intrínseca. Toda tendencia a orientar y guiar al alumno sin propiciar que se incluya en la actividad, con sus propias motivaciones y objetivos, sustituyendo estos por pautas externas para la acción, puede atentar contra el logro de una autorregulación progresiva de la personalidad. Por eso la educación tiene que desarrollar en los educandos la capacidad de autorreflexión, las posibilidades autovalorativas, la actividad volitiva y, en general, todas aquellas formaciones psicológicas vinculadas con el desarrollo de la autoconciencia.

Se propone estimular la educación de la personalidad de los estudiantes a partir de la valoración de las transformaciones de la conciencia mediante la figura del otro; desde la integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje de tres aspectos esenciales: la tendencia a la autorrealización como el factor que le brinda el dinamismo, los procesos de autoconcientización y autoorganización del desarrollo como factores reguladores de la estructuración y reestructuración de la realidad personal e imagen de sí mismos que poseen los estudiantes, (Esquema No. 1).

Esquema No.1. Estimulación de la educación de la personalidad.



Procesos que se estimulan desde la creación de espacios de intersubjetividad (aprendizaje colaborativo en ZDP).

Fuente: Veloso Rodríguez, (2012). *Sistema de procedimientos didácticos para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de Licenciatura en Psicología*.

Por su complejidad y naturaleza, lo expresado anteriormente presupone la asunción de principios que establecen la unidad entre lo cognitivo-afectivo, actividad-comunicación y lo instructivo-educativo-desarrollador en el desarrollo de la personalidad. La creación de desarrollo significa, en este caso, llevar a la persona más allá del nivel de desarrollo

por ella alcanzado en un momento determinado de su historia personal, y las interacciones que se establecen en el proceso educativo son las que explican tales potencialidades. Para ello hay que propiciar la motivación en el sujeto y concebir la motivación por el autodesarrollo como factor dinámico en procesos de educación de la personalidad. Se trata de que las influencias educativas estén dirigidas no solo a regular la actividad del sujeto en sus contextos, sino, fundamentalmente, a desarrollar las potencialidades de autorregulación según las posibilidades particulares en esta etapa del desarrollo.

Por su complejidad y naturaleza, la autoeducación se presenta, ontogenéticamente, como un proceso más tardío que la educación, relevándose el período juvenil, como su período sensitivo. En este período de desarrollo de la personalidad, existen potencialidades para que se produzcan cambios cualitativos importantes en la madurez y eficiencia personal, que no se rigen por la espontaneidad, sino se rigen, básicamente, por la intencionalidad en el proceso educativo y por la intencionalidad del sujeto de la educación (Nieves, Otero y Molerio; 2007). Para la estimulación de este tipo de habilidades tendrá un valor especial la construcción de los significados, a partir de la concepción del mundo como categoría psicológica importante de surgimiento y consolidación en la etapa juvenil; es por ello que la autoeducación debe ser objeto de la educación en esta etapa evolutiva y, por tanto, su estimulación no escapa de las propias leyes de la didáctica (Nieves y Otero, 2012).

La importancia de la etapa juvenil como período sentido para promover la autoeducación y potenciar el desarrollo de contenidos de la personalidad, se considera en la investigación, condiciona el papel del estudiante como protagonista de su desarrollo y del de los demás, donde este participa de manera consciente de la construcción-reconstrucción de la realidad en las que se hayan inmersos de manera responsable y comprometida, por lo que la formación de motivaciones y proyecciones futuras hacia el autoperfeccionamiento se estimula desde la valoración que hace el estudiante de sí mismo y de su realidad personal e histórico-concreta.

La personalidad posee una naturaleza configuracional, por ello se concibe "...como sistema de formaciones diferentes, donde un mismo elemento psicológico parcial puede aparecer de forma simultánea en unas u otras de dichas formaciones, incluso con un sentido psicológico diferente" (González Rey, 1989:33). Esta naturaleza

configuracional radica en la integración de contenidos psicológicos cognitivos y afectivos en una nueva realidad, de ahí la importancia de estudiar la vivencia como aquella categoría psicológica que, precisamente, expresa esa interrelación o unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad. Es por ello que, de modo esencial, expresa el dinamismo de su estructuración y manifestación reguladora.

El tratamiento de la educación de la personalidad desde este enfoque configuracional, donde aparece integrado en forma de sistema lo estructural y lo funcional, permite estimular las habilidades relacionadas con la estructuración- reestructuración de la realidad personal y de la imagen de sí mismo, a partir de concebir la tendencia a la autorrealización y autoactualización como modo de expresión de los contenidos motivacionales que le brindan especial dinamismo al desenvolvimiento de la personalidad; así como la autoorganización del desarrollo a través de la autoconcientización del desarrollo como factores reguladores de la estimulación de la educación de la personalidad desde el proceso de enseñanza-aprendizaje como expresión del desenvolvimiento de la personalidad del estudiante en su manifestación comportamental; entiéndase: la forma en que se relaciona con los otros, la realidad y consigo mismo.

Se considera la tendencia a la autorrealización en la investigación, no como una tendencia inherente a todos los sujetos que existe en potencia en cada uno de ellos y que busca su modo de expresión en el comportamiento; sino como un conjunto de orientaciones de la personalidad que en algunos sujetos puede formarse en diferentes grados en el curso de la actividad, o puede no formarse en otros casos, de acuerdo con sus condiciones y modos de vida (D'Angelo, 1996).

La tendencia a la autorrealización puede concebirse como el conjunto de orientaciones de la personalidad que, expresando aquellas necesidades y fines que se integran al proyecto de vida futuro del sujeto, se dirigen de manera consciente a la realización de aquellas metas que implican el desarrollo de sus capacidades y necesidades, el enriquecimiento y la profundización de sus expresiones en la actividad (D'Angelo, 1996), por lo tanto, esta es expresión del desarrollo de la autoconciencia.

Por su parte, el carácter consciente posibilita interacciones más complejas, socializadas, transformadoras en la realidad. Posibilita al sujeto dar cuenta de

diferenciar la realidad y autodiferenciarse, trascender el presente y anticipar el futuro, apareciendo la realidad sintetizada en significados y sentidos de diversa complejidad. Los contenidos más complejos adquieren real significación para el estudiante, a criterio de la autora, en diferentes momentos del comportamiento mediante la participación activa del potencial regulador consciente a través de la reflexión y la elaboración con compromiso afectivo.

Lo externo alcanza sentido propio, en la medida que el sujeto consigue darse cuenta de las diferentes condiciones externas e internas en que ocurre su aprendizaje y el de los demás; así podrá proponerse regularlos de una manera beneficiosa para su desarrollo y el del resto del grupo. Estos aspectos deben concretarse en el diseño y la ejecución de cada uno de los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ese propósito consciente de regulación del comportamiento hacia niveles cualitativamente superiores conllevan a la asunción de dinámicas de autoorganización del desarrollo, considerando que estas expresan cómo el sujeto organiza de manera consciente su propio desarrollo a manera de estrategias que implican planteamientos de objetivos, tareas y una organización temporal para su ejecución a través de pasos o etapas. Este modo de concebir los procesos autoorganizativos del desarrollo son asumidos en la investigación para su facilitación desde el diseño didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje y el reconocimiento de las estrategias de desarrollo personal manifestadas por los estudiantes y que se deben facilitar desde el diseño didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje que se propone.

La autora enfatiza la necesidad de trabajar cada uno de estos aspectos en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje para que el estudiante haga conciencia de los ritmos de su desarrollo, así como de aquellas estrategias que utiliza para lograrlo junto a los factores que intervienen como facilitadores o barreras. De este modo se garantiza que el estudiante, una vez que haga conciencia de estos aspectos, pueda trazarse estrategias de regulación comportamental y de aprendizaje que propicien de manera eficaz su desarrollo y, que, a su vez, las incorpore a su estilo de vida como muestra de un verdadero desarrollo de la personalidad en este sentido.

La responsabilidad profesional de los docentes contemporáneos radica en dominar las regularidades de la Didáctica y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a tono con ellas, para aspirar así a lograr la eficiencia deseada y qué se necesita. En efecto, “al conocer los componentes y las leyes el profesor puede dirigir el proceso docente-educativo en su conjunto, como un todo, haciéndolo eficiente, es decir, logrando el objetivo y utilizando el mínimo de recursos humanos y materiales” (Álvarez de Zayas, 1999:21).

El docente deberá dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje que constituya expresión de un constante actuar innovador y transformador de este para que pueda dar respuesta a la contradicción existente entre la tendencia a la estabilidad del proceso y el vertiginoso desarrollo científico-técnico como fuerza impulsora del desarrollo personal del educando y de la sociedad, aspectos estos que para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad semipresencial adquiere peculiar importancia ante la exigencia didáctica de la atención individualizada desde la colectividad en el marco de la clase encuentro como forma organizativa de la docencia que distingue este modelo pedagógico.

1.4 Regularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de Licenciatura en Psicología en la modalidad semipresencial.

El proceso educativo del ser humano es inherente al progreso de una sociedad determinada y, por ende, determinante para la consecución de su sucesivo desarrollo. Al decir del Apóstol y gran educador, José Martí: “Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida” (Martí, 1991, t.8: 428).

Las ideas expresadas con anterioridad enfatizan en la educación de la personalidad en relación con su adecuación a un contexto histórico-social determinado, así como al desarrollo en el ser humano de la capacidad de trascender la realidad social de su tiempo y a su vez de trascenderse a sí mismo.

La postura que se asume en la investigación, respecto a una concepción de estimulación de la educación de la personalidad, encuentra también sus raíces epistemológicas en otro concepto que tiene hondas raíces en el pensamiento humanista filosófico, sociológico, psicológico y pedagógico: la autoeducación; que en todos los tiempos ha centrado su atención en el papel activo del hombre como sujeto de aprendizaje y de la vida social en general, en sus potencialidades para un continuo perfeccionamiento.

En investigaciones pedagógicas y didácticas en Cuba, con basamento en la teoría histórico-cultural del desarrollo, la concepción de autoeducación y la formación integral del hombre es concebida como la más alta aspiración de la educación desde el punto de vista pedagógico, a través de un aprendizaje autónomo, activo, significativo, reflexivo, creativo, donde el estudiante y sus necesidades constituyan el centro de todo el proceso: en definitiva, formativo (Canfux, 2001; Valdés, 2003).

Se evidencia una proyección hacia el que aprende, como sujeto, y a la actividad que este debe realizar para aprender, para convertir el proceso de aprendizaje en un avance continuo y permanente. Esta proyección, fundamentada de diversas maneras en el mosaico de concepciones pedagógicas existentes, es un reflejo de una sociedad donde la escuela ya no puede seguir preparando al hombre de manera impersonal, simple ejecutor de acciones, sin rostro ni pensamiento propio, y necesita de la formación de un hombre reflexivo, independiente y responsable de sus acciones.

Por su parte Nieves, Otero y Molerio (2007) conciben la autoeducación como un proceso intencional del sujeto, dirigido al autoperfeccionamiento, a la estructuración y reestructuración de la realidad personal y de la representación que la persona tiene sobre sí misma. El carácter personal de la autoeducación no significa que sea un fenómeno ajeno a la vida social, a las circunstancias en que el hombre vive, ni ajeno a los otros; sino todo lo contrario, el enfoque histórico-cultural y la ley general del desarrollo psíquico del hombre parten del principio de la actividad humana dentro y a través de la vida social, permite entender el desarrollo de la individualidad, de la subjetividad, en la dialéctica de lo externo y lo interno, proceso en el cual se desarrolla tanto la educación como la autoeducación.

En este sentido, es prudente compartir la comprensión de autoeducación con aquellos autores que la consideran un proceso paralelo que complementa la educación, consiste en una actividad sistemática y consciente, dirigida a que el individuo se proponga cada vez mayores exigencias. En la práctica, la autoeducación comienza al iniciarse el conocimiento de sí mismo; o sea, con los esfuerzos intencionados del estudiante por conocerse mejor a sí mismo y autotransformarse a partir de ese conocimiento.

La educación y la autoeducación de la personalidad son procesos que deben ser estimulados desde la influencia educativa que se ejerce sobre los alumnos en el ámbito educacional, desde la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. La estimulación en el campo de la ciencia pedagógica y, en especial de la didáctica, es concebida como la variabilidad de iniciativas que desde el contexto educacional puedan planificarse para contribuir al desarrollo de cada estudiante, las cuales son definidas por los diferentes autores como: la aceleración, el enriquecimiento curricular y el agrupamiento (Genovard y Castelló, 1990; Southern, 1993; Sechevier, 1997; Renzulli, 1997; Castellanos, 2002; Vera, 2002; Lorenzo, 2005 y Citados por González Morales, 2014).

Sobre la base de estos supuestos, se concibe, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la estimulación de la educación de la personalidad del estudiante como las acciones encaminadas a facilitar en los otros procesos intencionales de autoperfeccionamiento, estructuración y reestructuración de la realidad personal y de la representación que la persona tiene de sí misma; a través de los dos mecanismos más importantes de intercambio de experiencias que tienen las personas: la actividad y la comunicación (Velo Rodríguez, 2012).

La concepción histórico-cultural del desarrollo ha devenido importantes aportes a la teoría pedagógica y su perfeccionamiento en aras de enriquecer el proceso educativo. Una sistematización de las leyes y los principios de la pedagogía con esta orientación teórica llevada a cabo por investigadores de la UCP "Cap. Silverio Blanco Núñez." de Sancti Spíritus contribuyó a proponer como principio pedagógico: la integración de las influencias educativas en la concepción y la ejecución de la tarea pedagógica (Remedios et al, 2013).

Este principio pedagógico es asumido en la investigación para determinar el momento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje donde converge toda la influencia educativa que se estructura para estimular la educación de la personalidad. Se concibe, además, la necesidad de integrar la influencia educativa no solo en la concepción y la ejecución de la tarea pedagógica; sino también en su evaluación. Se considera este momento evaluativo como determinante en los procesos de estimulación de la autoconcientización del desarrollo a partir del análisis de los factores que intervienen en la consecución y la ejecución de la tarea pedagógica para el logro de los objetivos propuestos.

Se advierte que, precisamente, en los procesos de concepción, ejecución y control de la tarea pedagógica es donde debe lograrse una sinergia entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje (personales y no personales), la estructuración del sistema actividad-comunicación, los procesos metacognitivos, autoorganizativos del desarrollo y motivacionales (lo significativo-valorativo); de manera tal que permita concretar la influencia educativa en aras de estimular la educación de la personalidad desde las relaciones que se establecen entre profesor-alumno, alumno-alumno, alumno-grupo y profesor-grupo en espacios de intermediación. Este principio, tal como se fundamenta por los autores que lo proponen, proyecta la tarea pedagógica como principal espacio donde se concreta la influencia educativa.

En la actualidad, la práctica educativa muestra que no se utilizan todos los elementos de la dinámica interna del proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr su optimización a manera de regularidades que deben estar presentes en el diseño de cada una de las situaciones de influencia educativa que se estructuran y diseñan con fines educativos.

Las regularidades son concebidas por Boullosa (2000:46), como: identificar las relaciones, vínculos internos y dependencias generales, esenciales, duraderas que se repiten entre los fenómenos de la realidad objetiva. También expresa grado de obligatoriedad en las relaciones de carácter causal, necesario y estable, entre los fenómenos y propiedades del mundo objetivo, lo que implica que un cambio de algún aspecto exige la transformación de otro (Álvarez de Zayas, 1998:17).

Los conceptos, fundamentos pedagógicos y didácticos presentados por la autora de esta investigación, permitieron concretar como regularidades que deben estar presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que este sea estimulador de la educación de la personalidad, las siguientes:

1. El aprendizaje que se propicie deberá ser personalizado, consciente, transformador, responsable y colaborativo.
2. La significatividad de los procesos debe ser entendida en el sentido de Ausubel, Novak y Hanesian 1978 y citados por Pozo (2010) y Castellanos et. al (2002), donde se parte de estructuras cognitivas, afectivas, motivacionales y experimentales precedentes en los estudiantes para que los elementos a incorporar recobren sentido y significación para este.
3. Los componentes motivacionales se estructuran como dinamizador del proceso formativo y, por ende, necesario de ser abordado con carácter procesal y desde la metacognición de la motivación.
4. Los procesos metacognitivos se dirigen con la finalidad de estimular la autoorganización del desarrollo como factores reguladores del proceso de educación de la personalidad.

Según los estudios que ha hecho la autora (Veloso Rodríguez, 2010, 2012 y 2013), la educación de la personalidad en los marcos del proceso de enseñanza-aprendizaje no se produce de modo lineal, sino de manera contradictoria, con retrocesos y avances que señalan su progresión dialéctica, como manifestación del desarrollo de la personalidad. Las influencias educativas en el contexto escolar deben encaminarse a facilitar y propiciar procesos estimuladores de esa educación de la personalidad desde el interjuego en la ZDP de lo individual y lo colectivo a través de la relación alumno-alumno, alumno-profesor, alumno-grupo y profesor-grupo.

Debe estructurarse un tipo de aprendizaje que sea personalizado, consciente, transformador, responsable y colaborativo; es decir; un aprendizaje comprometido con la práctica social y responsable ante su transformación y la de su objeto social que es la subjetividad humana. Para ello necesita ser consciente de sí mismo, sus habilidades, características, factores que actúen como barreras o facilitadores de ese actuar transformador de sí y de la realidad que constituye su objeto social (el psicólogo

transforma la percepción que los sujetos tienen de la realidad y en esa transformación va transformando la realidad en sí). Esto se logra a través de ese interjuego que se debe potenciar desde la influencia educativa (en la tarea pedagógica) de lo grupal y lo individual, lo personalizado y lo colaborativo en espacios de intermediación en la ZDP.

Se hace necesario, además, estructurar la dinámica interna del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las estructuras cognitivas, afectivas-motivacionales y experienciales previas del alumno; esto no solo hará que el contenido recobre sentido y significación para el sujeto, sino que constituye la base para los procesos autoorganizativos del desarrollo del estudiante a partir de la metacognición. Permitirá, asimismo, apreciar los saltos cualitativos del desarrollo o sus retrocesos (que muchas veces son la manifestación del salto logrado) en los estudiantes o en la propia dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Devienen los contenidos motivacionales como dinamizadores del proceso educativo a partir de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que son, precisamente, estos contenidos los que impregnarán el ritmo, la secuencia en los logros o los retrocesos obtenidos en términos de desempeño personalógico, la incorporación o no de estos al estilo de vida del estudiante, y en este sentido deben dirigirse también los procesos metacognitivos.

La metacognición para la autoorganización en los marcos del proceso de enseñanza-aprendizaje asegura, en primer lugar, que los procesos autoorganizativos del desarrollo llevados a cabo constituyan expresión auténtica de las habilidades y las estrategias ya alcanzadas por el estudiante. En segundo lugar garantiza que los procesos autorregulativos y movilizadores del comportamiento y del aprendizaje se sostengan sobre la base de la conciencia de aquellos factores que actúan como barreras o facilitadores en dichos procesos.

En este sentido, al retomar las ideas respecto a cómo las acciones se transforman en actos conscientes mediados, en el que se distinguen tres momentos en su desarrollo (Martínez; 1999) donde:

a) Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente; b) un proceso interpersonal queda transformado en

otro intrapersonal; c) la transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de procesos evolutivos.

En tercer lugar, los procesos autoorganizativos del desarrollo al actuar como reguladores de la educación de la personalidad del estudiante a partir de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje facilita la incorporación de estas habilidades al estilo de vida de este, a manera de estrategias de desarrollo personal una vez que estas se estructuran desde los procesos metacognitivos.

La estructuración de la dinámica de dirección y conducción didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre las bases de estas regularidades propuestas permiten formar a un alumno capaz de transformarse a sí mismo y transformar la realidad en la que se halla inmerso, un estudiante auténtico, congruente y responsable con su práctica profesional y consigo mismo.

CONCLUSIONES

Entre los antecedentes teóricos e investigativos que actúan como marco referencial de este estudio se destacan investigaciones pedagógicas y didácticas que lograron sistematizar los requerimientos para un aprendizaje desarrollador y formativo desde el proceso de enseñanza-aprendizaje en Cuba. Entre las limitaciones presentadas para que estos se conviertan en promotores de verdaderas estrategias de desarrollo personal se encuentra el no tratamiento a los procesos de autoorganización del desarrollo desde el papel de la mediación e intermediación en la ZDP y a partir de la metacognición, aspectos estos que exigen especial tratamiento didáctico para un modelo pedagógico sustentado en la semipresencialidad.

Los análisis realizados a las diferentes propuestas teóricas referidas permitieron concretar una serie de regularidades que deben estar presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que sea estimulador de la educación de la personalidad de sus estudiantes, donde deviene la tendencia a la autorrealización como factor dinámico y los procesos de autoorganización, autoconcientización del desarrollo como los factores reguladores de dicho proceso; sobre la base de un aprendizaje personalizado, consciente, transformador, responsable y colaborativo; a partir de las significatividad que adquieran los procesos acontecidos en los marcos de la tarea pedagógica, como principal espacio de convergencia de la influencia educativa.

CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO Y ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA ESTIMULAR LA EDUCACIÓN DE LA PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DESDE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE SEMIPRESENCIAL

En este capítulo se expone el diagnóstico del estado actual de la estimulación de la educación de la personalidad en la carrera de Licenciatura en Psicología en la Uniss y se analizan sus principales resultados. Se presenta la estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad de los estudiantes de Licenciatura en Psicología; los presupuestos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos y didácticos en los que se sustenta, así como las etapas, fases, procedimientos en los que se estructura y las recomendaciones para su implementación.

2.1 Diseño empírico de la investigación.

Este estudio se asume desde un enfoque metodológico mixto, concebido como: "un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder al planteamiento del problema (Teddlie y Tashakkori, 2003; Creswell, 2005; Mertens, 2005; Willians, Unrau y Grinnell, 2005; citados por Hernández-Sampieri, Fernández, Baptista, 2006). Se usan métodos de los enfoques cualitativos y cuantitativos, pueden involucrar la conversión de datos cuantitativos en cualitativos y viceversa. Asimismo, el enfoque mixto puede utilizar los dos puntos de vista o direcciones para responder distintas preguntas de investigación de un planteamiento del problema" (Hernández-Sampieri, Fernández, Baptista, 2006).

Dentro de este enfoque se utiliza el tipo de diseño de enfoque dominante o principal, en este caso se parte de un punto de vista metodológico esencialmente cualitativo, con una visión dialéctico-materialista, ya que permite describir e interpretar los fenómenos e interesarse por el estudio de los significados de las acciones humanas, desde la perspectiva de los propios agentes educativos.

2.1.1 Principales resultados del diagnóstico del estado actual en la estimulación de la educación de la personalidad en la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss.

En la elaboración y el diseño de la estrategia no solo se tienen en cuenta los fundamentos teóricos que la sustentan, sino que se parte, además, de los resultados de

un proceso de diagnóstico del estado actual de la estimulación de la educación de la personalidad en la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss en la modalidad semipresencial con el objetivo de analizar las carencias y las potencialidades que pueden estar presentes en la práctica educativa respecto a la labor de estimulación de la educación de la personalidad desde el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1.2 Población y muestra.

Para la realización del diagnóstico del estado actual de la estimulación de la educación de la personalidad en la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss en la modalidad semipresencial, la población estuvo constituida por todos los profesores y los estudiantes de esta carrera en la Uniss para un total de 98 estudiantes y 9 profesores. Se utilizó el muestreo no probabilístico o intencional bajo el criterio muestral:

- Entre los años académicos intencionados se encuentran el inicial y el terminal de la carrera, lo cual brinda la posibilidad de obtener una valoración más asertiva de cómo se han llevado a cabo los procesos de educación de la personalidad en los estudiantes; así como las características del claustro.

La muestra quedó conformada por siete (7) profesores a tiempo completo y uno (1) a tiempo parcial, así como 66 estudiantes correspondientes a los años primero a quinto (excepto 3.) de la carrera. De estos profesores, tres (3) tienen más de 10 años en la docencia universitaria y cuatro (4), entre cinco y diez años de experiencia como docentes, cinco (5) tienen el grado científico de Máster en Ciencias de la Educación y el resto están inmersos en procesos de maestría. Los estudiantes quedan distribuidos de la siguiente manera: 1. año: 7 estudiantes, 2. año: 6 estudiantes, 4. año: 17 estudiantes, 5. año: 36 estudiantes.

.2.1.3 Métodos empíricos utilizados.

Los métodos empíricos empleados se utilizan con el objetivo de diagnosticar el estado actual de la estimulación de la educación de la personalidad en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología en la modalidad semipresencial; para ello se decidió caracterizar los siguientes indicadores de análisis a partir de establecer carencias y potencialidades en cada uno de los procesos analizados:

- Relación de funcionamiento entre las indicaciones ministeriales y la perspectiva de la carrera respecto a la labor educativa desde el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Percepciones de los profesores respecto a la estimulación de la educación de la personalidad en la carrera.
- Características de la relación profesor-alumno y del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la percepción de los estudiantes.
- Estado actual del proceso de diagnóstico pedagógico como premisa para la estimulación de la educación de la personalidad.

Los métodos empíricos empleados en esta etapa de la investigación fueron los siguientes:

1- Análisis de documentos: la revisión de estos documentos tuvo como propósito lograr un mayor conocimiento de la concepción y la organización de la labor educativa que se lleva a cabo en la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss. También pretendió valorar dichas orientaciones desde la concepción teórica asumida. Los documentos analizados fueron los siguientes:

- Estrategia educativa de la carrera de Licenciatura en Psicología para el curso 2011-2012. (Guía de análisis de documento. Anexo 1).
- Plan de Estudios "C" (Guía de análisis de documentos. Anexo 2).
- Proyectos educativos (Guía de análisis de documentos. Anexo 3).

2- Entrevista semiestructurada: se realizó a profesores de la carrera de Licenciatura en Psicología con el objetivo de determinar las percepciones que tienen los profesores respecto a la educación de la personalidad y ahondar en cómo lo llevan a cabo en su praxis profesional. La información se obtiene por medio de la aplicación de la guía de entrevista semiestructurada (Anexo 4) en las que se tratan, fundamentalmente, los siguientes temas: Las ideas que se manejan con respecto a la educación de la personalidad.

- La percepción del proceso de caracterización de los alumnos.
- El conocimiento de las directivas para llevarlo a cabo.

- La valoración personal acerca de este proceso y su sistematicidad.
- Las sugerencias para su perfeccionamiento.
- Las posibilidades y las limitaciones para desarrollarlo de manera efectiva en función de estimular la educación de la personalidad de estos estudiantes.
- Las vías de estimulación que actualmente se usan y aquellas que podrían utilizarse.

3- Cuestionario: se realizó en este caso con el objetivo de indagar respecto a cómo perciben los alumnos las características de la relación profesor-alumno que se establece en el proceso de enseñanza-aprendizaje del que forman parte, así como las propias particularidades del proceso de caracterización que se lleva a cabo para desarrollar los proyectos educativos.

Para ello se utilizó un cuestionario de opinión a los estudiantes (Anexo 5) y para su análisis se procede de forma cuantitativa mediante el análisis porcentual y cualitativo, que posibilite valorar la relación entre las selecciones de las diferentes fuentes. Los datos obtenidos se recogen en tablas para ser contrastados.

4- Criterio de Expertos (Método Comparación por pares):

Permitió valorar la calidad y la pertinencia de la estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología en la modalidad semipresencial. Para realizar una valoración de la propuesta se utilizó el criterio de expertos a partir del Método Comparación por pares. La primera etapa de la validación consistió en la selección de los expertos, la cual se realizó a partir de la determinación de los profesores que han trabajado el tema y han laborado en las diferentes universidades del país vinculados al tema. Se aplicó un cuestionario a un total de 30 profesores para evaluar el nivel de competencia, teniendo en cuenta sus valoraciones sobre el dominio de la temática y las fuentes de argumentación.

5- Método Estadístico Matemático:

Se utilizó la Estadística Descriptiva para el análisis de los resultados obtenidos en los métodos aplicados con los indicadores y sus frecuencias acumuladas. Esto permitió realizar una descripción cuantitativa del fenómeno estudiado a partir de los sujetos interventores en la investigación y establecer las regularidades presentes; así como las

representaciones gráficas de los resultados obtenidos en la aplicación del criterio de expertos.

2.1.4 Tratamiento de la información.

Para el procesamiento de los datos se combinaron elementos del diseño cualitativo y cuantitativo de investigación. Se recogió toda la información a partir de la aplicación de los métodos empíricos a los estudiantes de 1., 2., 4. y 5. años; así como a los profesores de la carrera de Licenciatura en Psicología a partir de las valoraciones e interpretaciones realizadas por el investigador.

Posteriormente, se realizó una triangulación de datos, la cual permitió comparar los resultados obtenidos en cada instrumento y técnica aplicada, con el objetivo de determinar el estado actual de la estimulación de la educación de la personalidad de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss en la modalidad semipresencial.

2.1.5. Consideraciones éticas.

Todos los sujetos tuvieron la libertad de decidir su participación en el estudio, pues previamente se les pidió su consentimiento. Se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas, tal y como lo establece la observación de los principios éticos para la investigación científica con seres humanos.

2.2. Resultados de los instrumentos aplicados para conocer el estado actual de la estimulación de la educación de la personalidad en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss.

La investigación realizada y la información obtenida a partir de la aplicación de métodos del nivel empírico permitieron diagnosticar el estado actual de la estimulación de la educación de la personalidad en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss en la modalidad semipresencial.

Se constató que la estrategia educativa constituye el documento a través del cual se trazan las principales directrices de trabajo en la carrera para la labor educativa; desde su concepción está dirigida, fundamentalmente, a la formación de valores en los estudiantes como la dignidad; el patriotismo, el humanismo, la solidaridad, la responsabilidad, la laboriosidad, la honradez, la honestidad y la justicia. Se concibe

para ello su estimulación, principalmente, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, como principal espacio de influencias educativas en esta modalidad pedagógica; a través de un vínculo entre lo teórico, lo práctico y lo investigativo.

La estrategia educativa está concebida desde la propia formación profesional y reconoce al estudiante como sujeto activo y principal protagonista de su propia formación y de la proyección de acciones que tributen al desarrollo de habilidades hacia la profesión. Este objetivo está explícitamente concebido desde el Modelo del Profesional que enfatiza en la necesidad de formar un profesional responsable de propiciar bienestar subjetivo desde su propio bienestar psicológico; sin embargo, no se aprecia una derivación gradual de este por años académicos, disciplinas y asignaturas que permitan un proceso educativo de la personalidad concebido desde la didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje como intencionalidad del proceso pedagógico que se lleva a cabo en la carrera.

El proceso de diagnóstico pedagógico se adscribe a una caracterización de los estudiantes, como principal fuente para trazar estrategias educativas en el colectivo docente; en este caso —tanto alumnos como profesores— reconocen que este no posee un carácter sistemático, continuo; por lo que se convierte de este modo en una limitante para la eficacia de dichas estrategias. Este es un modelo pedagógico donde las diferencias individuales son muy marcadas, no por la congruencia de diferentes grupos etáreos, sino por las disímiles diferencias entre las distintas fuentes de ingreso de las que proviene el estudiantado.

A su vez, también este proceso de diagnóstico pedagógico constituye el principal instrumento para la elaboración de los proyectos educativos que se integran a la estrategia educativa de dicha carrera; sin embargo las acciones educativas que se diseñan se relacionan con actividades extracurriculares, aun cuando se conoce que los estudiantes de esta modalidad de estudios solo pueden asistir a actividades que se programen dentro de su horario de clases y aún no se les concede un horario dentro del P4 del año académico a las actividades de coordinación de año puesto que en su mayoría son estudiantes que poseen vínculo laboral.

Es meritorio destacar que existe un trabajo previo por parte del colectivo docente para la estimulación de habilidades profesionales y personales en la formación profesional

de este futuro egresado, desde la integración de los componentes académico-laboral-investigativos en cada una de las asignaturas, hecho que ha sido posible llevar a cabo debido a la gran motivación hacia la profesión que poseen estos estudiantes, lo cual ha posibilitado la disposición y la busca de estrategias individuales y grupales para la participación en cada una de estas actividades.

Todo esto evidencia que, precisamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentran las principales potencialidades para la estimulación de la educación de la personalidad en la modalidad de estudios semipresencial, reconocido así por docentes y estudiantes a partir del análisis de sus propias vivencias en esta institución educativa.

Se reconocen, además, la investigación y el trabajo en equipo como las principales características de las clases-encuentros que se imparten hoy en la carrera de Licenciatura en Psicología, lo cual constituye una gran fortaleza para estimular procesos de educación de la personalidad en los estudiantes basado en la cooperación. En ambos casos se hallan asociados a la orientación y la ejecución de los estudios independientes, con énfasis en el componente evaluativo de estos en el resultado en sí y no en el cómo se llegó a él, desde el punto de vista del desenvolvimiento del estudiante y los procesos de ayuda en la relación con los otros; es decir, aspectos relacionados con el desenvolvimiento de la personalidad y las propias estrategias personales llevadas a cabo no tienden a ser, generalmente, objeto de análisis.

Mediante el análisis de los instrumentos aplicados se determinaron una serie de carencias y potencialidades manifiestas en el estado actual de la estimulación de la educación de la personalidad en estudiantes de Licenciatura en Psicología en la modalidad semipresencial dadas por:

Carencias determinadas:

- La estrategia educativa constituye el documento rector para llevar a cabo la labor educativa en dicha carrera; sin embargo, solo constituye una adecuación de la estrategia educativa proveniente del Ministerio de Educación Superior (MES) y de la Facultad, limitándola en su articulación con el Modelo del Profesional, los objetivos del año académico, las disciplinas y los programas de asignatura, lo cual trae consigo, además, que no se produzca su adecuada articulación en cada uno de los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- La estrategia educativa enfatiza en la formación de valores y la estimulación de la autogestión del aprendizaje como respuesta a un modelo pedagógico semipresencial que prioriza la autogestión de la adquisición de conocimientos, debido al gran cúmulo de contenidos a impartir en cada una de las asignaturas en relación con el Curso Regular Diurno, limitando de esta manera la labor educativa desde la instrucción.
- El único espacio de interacción profesor-alumno, alumno-alumno, alumno-grupo y profesor-grupo concebido para esta modalidad de estudio es el proceso de enseñanza-aprendizaje y no se aprovechan, suficientemente, las posibilidades que este ofrece para la labor educativa desde la instrucción, pues las acciones educativas que se diseñan desde la carrera se dirigen, principalmente, a las actividades extracurriculares y desde la coordinación del año académico, para lo cual no es concebido un espacio donde puedan concurrir al unísono todos los factores que intervienen en dicha labor.

Potencialidades determinadas:

- La gran motivación profesional y de superación personal en cada uno de los estudiantes evidenciado en las dificultades que enfrentan desde su realidad personal para cursar dicha carrera y aun así se implican y participan activamente en su formación profesional; lo cual hace necesario una mayor articulación de lo individual y lo colectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje para una adecuada formación profesional de estos estudiantes.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje es reconocido por los docentes y los estudiantes como el principal espacio para estimular y llevar a cabo cualquier acción o proceso educativo en esta modalidad de estudio; aun cuando no se estén aprovechando, suficientemente, todas las posibilidades que este ofrece.
- El colectivo docente está altamente comprometido con la formación profesional del estudiante y en pos de elevar esa calidad se haya en constante autosuperación, lo cual se manifiesta en la permanencia de cada uno de ellos en la institución y la especialización por disciplinas; además, se dirige la superación profesional hacia las ciencias pedagógicas, reconociendo esta como una necesidad para un desempeño adecuado y de calidad como docentes.

- Los alumnos reconocen que la investigación y el trabajo cooperado constituyen la característica principal de las clases-encuentros como forma organizativa de la docencia que se lleva a cabo en esta modalidad de estudio, de esta manera se sientan las bases necesarias para la estimulación de la educación de la personalidad en estos estudiantes basado en el trabajo cooperado.

A partir del análisis de los fundamentos teóricos que deben estar presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera Licenciatura en Psicología para que estimule la educación de la personalidad de sus estudiantes en la modalidad semipresencial en correspondencia con las carencias y las potencialidades encontradas en la práctica educativa de dicha carrera respecto al estado actual de la estimulación de la educación de la personalidad de sus estudiantes, se diseña una estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss en la modalidad semipresencial.

2.3 Estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss en la modalidad semipresencial.

2.3.1 La estrategia como resultado científico. Concepción asumida y justificación.

Se hace necesario realizar una aproximación a las posiciones de las que parte la autora en la investigación sobre la estrategia como resultado científico de la investigación pedagógica, a partir de la diversidad de opiniones existentes acerca de su conceptualización y las particularidades de su presentación.

Las estrategias están al servicio de los procesos, las que difieren por su carácter operativo, funcional y abierto, frente al carácter encubierto de estos. Además, estas se distinguen, claramente, de las tácticas o técnicas de estudio, que son actividades específicas más ligadas al contenido y siempre orientadas al servicio de una o varias acciones esenciales. Por ello, el propósito de toda estrategia es vencer dificultades con una adecuada organización y utilización del tiempo y los recursos, estas son siempre conscientes, intencionadas y dirigidas a la solución de problemas de la práctica.

Se asume en la investigación el concepto de estrategia, donde se le considera como “la dirección inteligente, y desde una perspectiva amplia y global, de las acciones encaminadas a resolver los problemas detectados en un determinado segmento de la

actividad humana. Se entienden como problemas las contradicciones o discrepancias entre el estado actual y el deseado, entre lo que es y debería ser, de acuerdo con determinadas expectativas que dimanen de un proyecto social y/o educativo dado. Su diseño implica la articulación dialéctica entre los objetivos (metas perseguidas) y la metodología (vías instrumentadas para alcanzarlas).” (De Armas; 2003: 9).

A partir de esta propia definición se consideran los rasgos que propone esta autora deben tipificar la estrategia como resultado científico:

- La concepción con enfoque sistémico.
- Una estructuración a partir de fases o etapas.
- El hecho de responder a una contradicción entre el estado actual y el deseado.
- El carácter dialéctico.
- La adopción de una tipología en específico.
- Su carácter de aporte eminentemente práctico.

Se propone en la investigación la Estrategia Didáctica como resultado científico debido a las particularidades que presenta el objeto de transformación (proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial en la carrera de Licenciatura en Psicología) y la especificidad que adquiere el campo de acción en el cual se pretende incidir (la estimulación de la educación de la personalidad de los estudiantes de Licenciatura en Psicología). Al respecto se concibe la estrategia didáctica como: “El sistema de acciones de enseñanza-aprendizaje que está asociado a estas categorías, como proceso y producto, definida como secuencia integrada, más o menos extensa y complejas de acciones y procedimientos seleccionados y organizados, que atendiendo a todos los componentes del proceso permiten alcanzar los fines educativos propuestos” (Remedios; 1999:23).

La Estrategia Didáctica presentada en esta investigación, como aporte de significación práctica, asumiendo el criterio de Nerelys de Armas (2003), se organizó de la siguiente manera: objetivo general, fundamentación, etapas y acciones que corresponden a cada etapa, representación gráfica de la estrategia y evaluación. Además, se elaboraron procedimientos didácticos e indicaciones metodológicas para facilitar al docente su

instrumentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera de Licenciatura en Psicología para la modalidad semipresencial.

Objetivo general de la estrategia didáctica: estimular la educación de la personalidad en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss desde el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad semipresencial.

2.3.2 Fundamentos de la estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss en la modalidad semipresencial.

La estrategia didáctica se concibe desde el abordaje de una concepción de la educación, que obedece a la teoría que sobre el desarrollo y la formación integral de la personalidad sustenta el enfoque histórico-cultural. Son aspectos importantes en la estrategia los contenidos y las funciones de la personalidad, cómo estos se integran en la SSD del estudiante universitario que le permite, a su vez, promover su propio desarrollo y el de los demás a estadios superiores.

Se reconoce la relación profesor-alumno, alumno-alumno, profesor-grupo y alumno-grupo que deben ocurrir en el proceso de enseñanza-aprendizaje; donde este constituye el principal recurso para instrumentar procesos y acciones educativas que estimulen la ZDP de los estudiantes, si se parte de reconocer el carácter mediado de los procesos psíquicos y la importancia del papel del otro en el aprendizaje.

Esta estrategia didáctica se fundamenta en el tránsito de la mediación a la intermediación como esencia y objetivo pedagógico de la acción en la ZDP, donde este tipo de aprendizaje de intermediación para el desarrollo, según Labarrere (2009), requiere de:

- Disposición favorable a explorar la mediación (ayuda, andamiaje, etc.).
- Intencionalidad de desarrollo.
- Conocimiento acerca de que la actividad suele ser mediada y automediada.
- Transparencia metacognitiva como mecanismo de transformación.
- Identificación de situaciones de mediación.

- Generación de oportunidades y condiciones para diseñar e implementar mediaciones de la propia actividad y la de otros.

En este caso las situaciones de grupo adquieren especial relevancia puesto que se convierte este en principal espacio de interacciones multidireccionales, donde el desarrollo se origina a partir de la actividad constructiva/co-constructiva del sujeto en su relación con el entorno.

Se fundamenta, además, en ciencias como la filosofía, la sociología, la psicología, la pedagogía y la didáctica, por lo que estas aportan sus categorías, leyes y principios que sostienen la expresión estructural y funcional de la estrategia. Resulta difícil diferenciar hasta dónde llega uno u otro fundamento.

El **sustento filosófico** de la educación en Cuba descansa sobre las concepciones del Marxismo-Leninismo y la teoría Dialéctico-Materialista del mundo, estudiada como la expresión más alta de la evolución del pensamiento social, principalmente de los postulados martianos y fidelistas con el que se conjuga creativamente, donde se reconoce que la filosofía de la educación es la guía orientadora y el instrumento rector para la actividad práctico-educativa.

La teoría dialéctico-materialista del conocimiento permite analizar, acertadamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje. La estrategia se fundamenta en la mencionada concepción materialista del conocimiento científico, “De la percepción viva, al pensamiento abstracto y de allí a la práctica” (Lenin, 1988:161), que se desarrolla por etapas relacionadas entre sí y que suceden una a la otra, proceso que considera la práctica como fuente primaria para desarrollar el pensamiento abstracto y de ahí volver a la práctica al aplicar y sistematizar el conocimiento alcanzado.

Esta, a su vez, parte de considerar la concepción del hombre propuesta desde el Marxismo-Leninismo y, por lo tanto, también del aprendizaje humano, que se distingue de las posturas que le precedieron por dos elementos esenciales:

- La determinación social del hombre, su condicionamiento dado por la época y la sociedad concreta en que vive, el papel de las relaciones sociales y de producción que establece en su vida para su propio desarrollo.

- Comprender al hombre como un sujeto activo, capaz de transformar las condiciones en que vive, a partir de su actividad y de su propio desarrollo.

Su tesis fundamental radica en el postulado de que el hombre, al cambiar la naturaleza exterior, cambia su propia naturaleza, lo cual implica forzosamente el carácter reflejo del psiquismo y la personalidad humana.

Reconoce que el objeto penetra los sentidos del hombre, contribuye a desarrollarlos y condiciona también la relación que se produce entre ambos en la actividad. Así, la dialéctica y la influencia mutua en la interacción sujeto-objeto y sujeto-sujeto están en la base de la formación y el desarrollo de la psiquis humana. La actividad y la psiquis humana están determinadas por su relación con los objetos, con los otros hombres y con la cultura general acumulada durante la existencia de la humanidad.

La concepción de educación de la personalidad que se asume en la investigación está sustentada en la idea filosófica de que el hombre es un ser social, históricamente condicionado, producto del desarrollo de la cultura que él mismo crea.

Es importante destacar que **el fundamento sociológico** de esta estrategia didáctica parte de concebir que el contexto sociohistórico, del cual los sujetos forman parte, adquiere especial significación en su devenir como personalidad, tanto en los procesos de enculturación como en aquellos de enraizamiento cultural. De esta forma se convierten en personalidades que establecen relaciones históricas entre sí.

La educación como fenómeno social se logra, esencialmente, a través del sistema escolar, ya que este es el único que permite reflejar de manera cabal las demandas de las necesidades sociales; así, sus funciones se concretan acordes con los problemas y las necesidades sociales de la cultura del país en que se ejerce y desde el sistema político que la hace posible.

La enseñanza debe y comienza a actuar como uno de los factores fundamentales del progreso económico y social, como instrumento de formación de una sociedad instruida, en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en personal y socialmente compartido y la educación en un valor social.

Estos fundamentos se observan en la estrategia didáctica a partir de la organización y la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en la atención educativa, pues esta se diseña a partir del trabajo cooperativo y desarrollador; lo que

garantiza de este modo la interacción entre los agentes del proceso, para con ello transformar esa realidad y transformarse a sí mismo a la altura de las exigencias que esa propia sociedad les impone.

En su **fundamentación psicológica** esta estrategia didáctica se sustenta sobre la base de la interrelación de los conceptos de desarrollo en Piaget y Vygostki, cuya complementación permite el abordaje metodológico respecto al trabajo para la acción en la ZDP, a partir de los métodos propuestos por ambos teóricos y desarrollados por Labarrere (2009), sobre las bases conceptuales de la mediación para la práctica pedagógica.

Piaget, citado por Labarrere (2009), destaca en su concepción del desarrollo los conceptos de maduración (diferenciación del sistema nervioso), experiencia (interacción con el mundo físico), equilibrio y equilibración (principio rector del desarrollo) y el desarrollo como poder para comprender y actuar sobre el mundo a través de la autoorganización de la experiencia.

Vygostki (1987), por su parte, plantea como componentes básicos de su aproximación al desarrollo la unidad de desarrollo humano y producción cultural, la mediación como vía por excelencia del desarrollo; donde este depende de la interiorización (apropiación) de los instrumentos culturales de mediación.

En este sentido destaca Labarrere (2009) "... nunca puede haber una ruptura radical entre lo nuevo y lo viejo", porque "el organismo solo puede asimilar aquellas cosas para cuya asimilación lo han preparado asimilaciones pasadas". Una interpretación de los componentes básicos de la aproximación que hace Vygostki al desarrollo de la conducta cognoscitiva humana donde; en el curso de la apropiación de lo externo a lo interno que tipifica las funciones psíquicas superiores (FPS) y el domino del signo como mediador del desarrollo, se concibe al sujeto como esencialmente activo y constructor del conocimiento desde la mediación social.

Desde esta postura epistemológica la autora coincide con ambos autores en concebir el desarrollo como actividad constructiva/co-constructiva del sujeto en su relación con lo externo y, se parte entonces del método de Vygostki de la doble estimulación a partir del experimento formativo y el aprendizaje en ZDP a través de la concreción de tareas tipo Piaget (basadas en la creación del conflicto cognitivo). Ello presupone la

participación activa de los alumnos en este proceso y, en especial, la coincidencia entre los objetivos educativos y las aspiraciones personales de los educandos. El nivel actual alcanzado puede ser ante todo la posibilidad de adquirir niveles superiores de desarrollo si se logra propiciar el nivel de ayuda necesario.

De ahí que las actividades o situaciones educativas que se propongan deberán tener un carácter mediado, comunicativo, participativo y reflexivo, tanto para la regulación volitiva, las formas de realizaciones conscientes y creativas; y la consideración de que es posible a través del trabajo colaborativo valorar las transformaciones de la conciencia al considerar la mediación a través de la figura del otro. Cualquier concepción pedagógica tiene que partir de la relación entre el encargo social y el proceso docente-educativo, la cual tiene su carácter determinante en lo social.

Los principales **fundamentos pedagógicos** de la estrategia didáctica que se propone están en los presupuestos de la enseñanza problémica. Varias han sido las definiciones que al respecto han sido citadas en diferentes investigaciones pedagógicas; considerando este tipo de enseñanza como un sistema de situaciones, una regularidad o una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. El principal fundamento filosófico de la enseñanza problémica es la contradicción como fuente y motor del desarrollo.

Esta estrategia didáctica parte de concebirla como “una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en la cual el contenido de enseñanza se plantea en forma de contradicciones a los alumnos y estos, bajo la acción de situaciones problémicas devenidas problemas docentes, buscan y hallan el conocimiento de forma creadora, a través de la realización de tareas cognoscitivas igualmente problémicas” (Guanche; 1994). No obstante, la autora considera que su esencia radica en enfrentar a los estudiantes a contradicciones que deben resolver con activa participación de forma independiente y en espacios de colaboración, con el fin de lograr un aprendizaje que se traduzca en cuatro elementos integradores de su personalidad: Aprender a aprender, Aprender a ser, Aprender a hacer y Aprender a convivir.

Para ello quedan sustentados en una serie de principios que, según Martínez, (1998) están presentes en la enseñanza problémica: El nivel de desarrollo de habilidades en los estudiantes, el establecimiento de la unidad de la lógica, de la ciencia con la lógica

del proceso docente-educativo y la relación del contenido de la ciencia con su método de enseñanza.

Constituyen **fundamentos didácticos** de esta estrategia la concepción de que los procesos de enseñanza-aprendizaje son intencionales, planificados y creados, no son espontáneos, sino pretendidos y provocados. Esta intencionalidad del objeto de estudio y la práctica institucional producto de decisiones planificadas es lo que confiere a la didáctica su compromiso con la práctica educativa que, a su vez, deviene compromiso con el proyecto social cubano y, por ende, educativo.

La didáctica es la ciencia que estudia como objeto el proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido a resolver la problemática que se le plantea a la escuela: La preparación del hombre para la vida y la función de formar al hombre, pero de un modo sistémico y eficiente (Álvarez de Zayas, 2002). Para ello precisa de un sistema de categorías, leyes, componentes estructurales y funcionales que, en su integración sistémica y teniendo en cuenta su naturaleza dialéctica, permite precisar el comportamiento, el movimiento de su objeto; es decir, del propio proceso docente-educativo.

Es preciso, entonces, enfatizar en leyes de la didáctica como expresión de aquellas relaciones que de un modo más esencial permiten explicar el comportamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y que, a la vez, deviene en fundamentos de esta estrategia didáctica.

“El establecimiento y explicación de las leyes tienen como valor fundamental establecer los lineamientos para la didáctica de la Educación Superior, porque permiten explicar la conducción de las acciones de la sistematización de la cultura, por lo que se convierten, a partir de su conocimiento y práctica, en configuraciones teóricas que representan la estabilidad, la perdurabilidad, la necesidad y objetividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de profesionales de este nivel educacional. Quiere esto decir que con la revelación y el conocimiento de estas leyes se permite operar en la acción epistemológica y praxiológica a los profesores en dicho proceso activo en las instituciones educativas superiores” (Fuentes, 2009: 172).

La estrategia didáctica que se propone para estimular la educación de la personalidad de los estudiantes de Licenciatura en Psicología se estructura a partir de estas leyes;

sin embargo, con el objetivo de orientar un proceso de enseñanza-aprendizaje problémico, significativo y vivencial, entonces se precisa enfatizar que para una didáctica desarrolladora de la personalidad se debe tener en cuenta una de las leyes pedagógicas propuesta por Ortiz (2009): la educación mediante la afectividad, que expresa la relación entre los componentes didácticos: objetivo, contenido y método. Desde una proyección pedagógica es necesario analizar y diseñar el aprendizaje problémico vinculado a la vida.

Se asume de esta manera una concepción desarrolladora que se ha ido conformando y sistematizando en Cuba, a la luz de diferentes investigaciones pedagógicas realizadas y enriquecidas con la práctica docente (Silvestre, 1994; Silvestre y Zilberstein, 1999 y 2000; Castellanos et. al, 2000 y 2002; Bermúdez y Pérez, 2006; Nieves, Otero y Molerio, 2007 y Nieves y Otero, 2012, entre otros autores cubanos), conducente al desarrollo integral de la personalidad del estudiante, al ser esto el resultado de un proceso activo de apropiación (Leontiev, 1981) de la experiencia histórica acumulada por la humanidad, en consonancia con el enfoque histórico-cultural, construido por Vygotski y sus seguidores, sobre la base de la consideración del estudiante como una personalidad que asume un carácter activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resulta necesario desplegar un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, centrado en torno a la persona que aprende, en función de potenciar sus aprendizajes a través de la organización de su actividad individual y de la interactividad y la comunicación con el profesor y con el grupo, lo que lo conducirá hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y de transformar su realidad en un contexto histórico concreto (Castellanos et. al, 2002).

En la modalidad semipresencial estos objetivos requieren especial tratamiento desde la concepción didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje que se estructure de manera tal que garantice la adecuada articulación de lo individual y lo colectivo en su dinámica interna. En opinión de la autora estos aspectos del proceso educativo de la personalidad pueden ser facilitados a través de los procesos de autoorganización del desarrollo resultado de los procesos metacognitivos que se lleven a cabo en el marco de la relación alumno-alumno, alumno-grupo, profesor-alumno y profesor-grupo.

La teoría y la práctica didácticas serán desarrolladoras en este sentido por:

- Considerar y hacer que el educando sea sujeto activo y consciente de su formación. La autoorganización y autoconcientización del desarrollo permiten que el alumno sea activo en sus procesos metacognitivos y ofrece al proceso docente-educativo una orientación activo-transformadora del educando.
- Dilucidar y hacer que toda la influencia educativa sea proceso y resultado de la aplicación consecuente de las leyes didácticas generales y otras regularidades de la labor educativa; como un proceso científicamente concebido, conducido y evaluado por la integración de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en el proceso formativo y de educación de la personalidad del estudiante.

2.3.3 Exigencias fundamentales de la estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de la Educación Superior.

Una vez explicitadas las consideraciones teóricas que fundamentan la estrategia didáctica, se hace necesario indicar los componentes esenciales que la integran, lo que se ha definido como exigencias fundamentales que tipifican su dinámica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales guardan entre sí una relación dialéctica y determinista, de manera que solo pueden ser formulados de forma separada por interés y necesidad de carácter didáctico-metodológico.

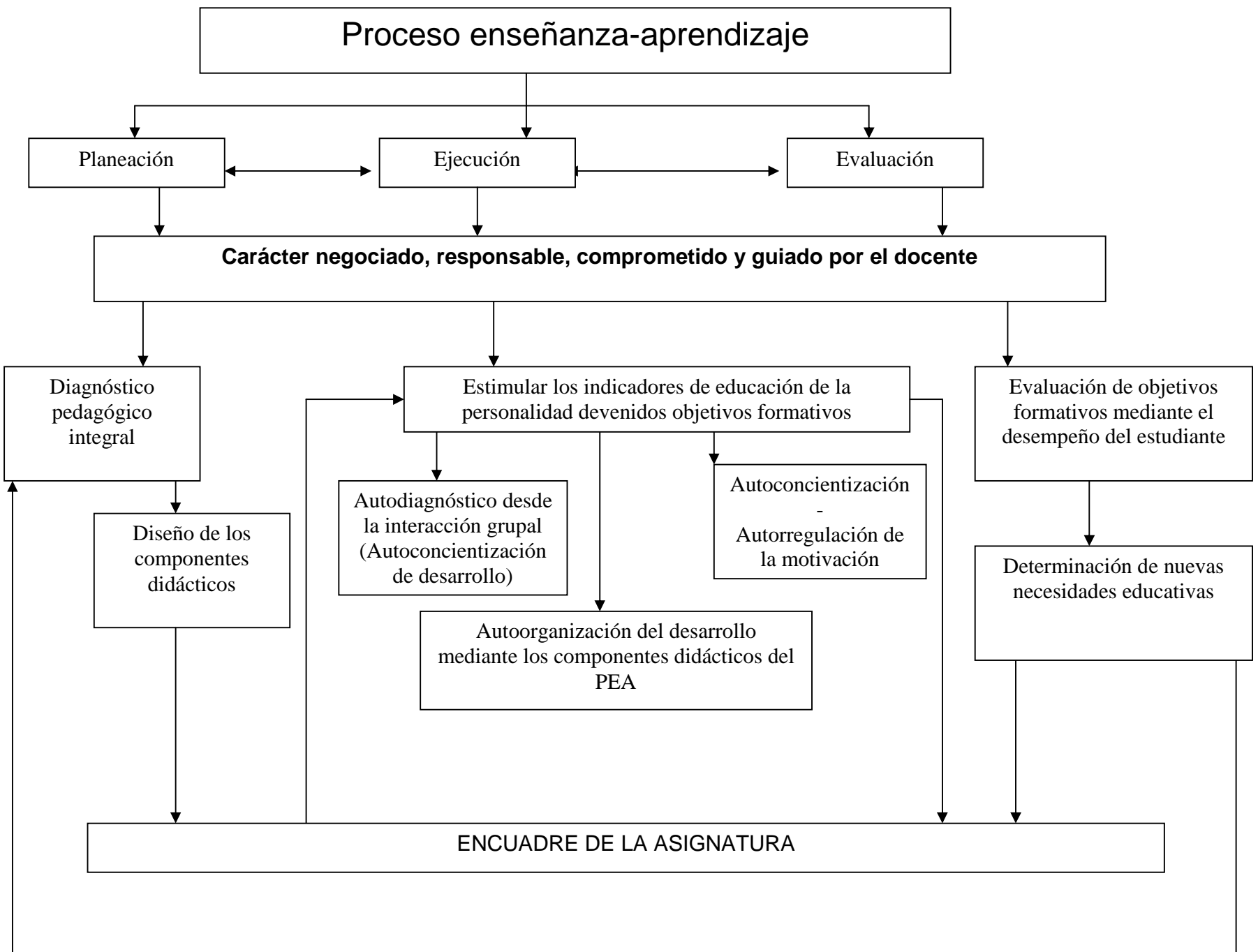
Esta estrategia se dirige hacia la estimulación de la educación de la personalidad en estudiantes de la Licenciatura en Psicología en la modalidad semipresencial. Se implementa a partir de la propia concepción de la proyección del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde deben coexistir armónicamente, lo investigativo y lo práctico-valorativo desde la guía y la orientación del profesor.

De esta manera las exigencias básicas de la estrategia didáctica en su concreción al proceso de enseñanza-aprendizaje y a las diferentes formas organizativas de la docencia quedan concretadas en:

1. El aprendizaje debe concebirse como una actividad gnóstica dinámica, con un marcado énfasis en la actividad gnóstica de tipo interno, donde esta surja, precisamente, de una actividad externa interiorizada (procesos de autoconcientización del aprendizaje).

2. El lugar que ocupará el estudiante en el campo de las fuerzas e influencias pedagógicas, vale decir, la función que este realizará en la situación pedagógica será de búsqueda independiente activa, descubrimiento y utilización de la información. El alumno desempeña el papel de selector que se autorregula y de generador de información. Él es el sujeto que se forma bajo la influencia de sus capacidades en desarrollo. El automovimiento, la elección de información y de acciones que responden a sus necesidades y valores constituyen la base de su aprendizaje.
3. El diseño de las situaciones de aprendizaje tendrán que implicar a su vez procesos de autodirección y autocontrol de los alumnos sobre su propia actividad en el proceso de aprender, por lo que quedarán sustentadas en mecanismos de autoorganización y autoconcientización del desarrollo.
4. La diversidad del estudiantado ha de tomarse en cuenta en el diseño didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la comprensión de que el aprendizaje es grupal, socializado y además personalizado.
5. Orientar la motivación hacia el autodesarrollo y el desarrollo grupal, así como mantener su constancia como factor que les brinda dinamismo a los procesos de desarrollo personal.
6. Favorecer la adecuada interacción de lo individual con lo colectivo en el proceso enseñanza-aprendizaje a través del diseño didáctico de este, desde el desarrollo de formas de actividad-comunicación colectivas y con carácter educativo.
7. Identificar las dinámicas que van a ir surgiendo de autoorganización del aprendizaje, tanto individual como grupal, como indicadores de saltos cualitativos del desarrollo humano a partir del componente evaluativo del proceso enseñanza-aprendizaje.
8. Partir del principio del aprendizaje colaborativo como principal espacio para potenciar estos procesos intencionales de autoperfeccionamiento desde el rol de otro.

2.3.4 Representación gráfica de la estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss, en la modalidad semipresencial.



2.3.5 Estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss, en la modalidad semipresencial.

Los momentos de la estrategia didáctica para la estimulación de la educación de la personalidad de los estudiantes en la carrera de Licenciatura en Psicología se configuran en las siguientes etapas que se separan, estructuralmente, para una mejor comprensión de cada una de ellas; pero, didácticamente, se integran en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido al carácter autoactualizante que posee.

ETAPAS

I- PLANEACIÓN.

Objetivos:

- Establecer un diagnóstico pedagógico integral sobre la base de una previa entrega pedagógica.
- Diseñar cada uno de los componentes no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje en correspondencia con los resultados del diagnóstico pedagógico integral y aquellos elementos necesarios para trabajar las dinámicas de autoconcientización y autoorganización del desarrollo.

Acciones:

Acción 1: Establecimiento de un diagnóstico pedagógico integral.

El diagnóstico pedagógico integral estará dirigido a la determinación, a partir de la relación profesor-alumno y el proceso de enseñanza-aprendizaje, de aquellas fortalezas y debilidades que poseen todos los elementos constituyentes del diagnóstico en función del logro de los objetivos formativos propuestos. De ahí que sea preciso determinar, en primera instancia, qué aspectos de orden formativo se desean estimular a través del diseño didáctico de la influencia educativa.

Para ello el docente debe precisar objetivos formativos del perfil del profesional, año académico y asignatura, con énfasis en la transformación social y de sí mismo como respuesta a las demandas de actualización y autoactualización constantes que la sociedad impone a los egresados de las instituciones de la Educación Superior en la actualidad.

Especial relevancia debe tener en este análisis la entrega pedagógica que debe realizarse en el colectivo de año y que le permitirá al docente poseer una previa percepción del estado actual de los indicadores de educación de la personalidad que se pretenden estimular y las características de las relaciones alumno-alumno, profesor-alumno, profesor-grupo y alumno-grupo que tipifican y pautan las relaciones interpersonales que se establecen en el grupo escolar.

Este diagnóstico pedagógico integral deberá concebirse de manera conjunta entre el profesor y los estudiantes, donde una vez determinados cada uno de los objetivos formativos a estimular desde la influencia educativa que se va a estructurar, es recomendado que el docente guíe la reflexión individual y colectiva en torno a aquellos factores personales, situacionales y de relación con los otros (extrínsecos e intrínsecos) que devienen potenciadores o barreras para el cumplimiento de dichos objetivos formativos intrínsecos a la relación profesor-alumno; alumno-alumno, alumno-grupo, profesor-grupo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diagnóstico pedagógico integral, resultado de un auténtico proceso de participación y reflexión metacognitiva entre alumnos y profesor que garantice la determinación de objetivos formativos concebidos para la atención a la individualidad desde la colectividad, debe encontrar su concreción en el diseño didáctico de cada uno de los componentes no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada uno de estos componentes debe ser concebido a partir de la integración de los resultados de este proceso diagnóstico y los objetivos formativos declarados.

Técnicas para la realización de las acciones.

- Taller grupal. Tiene como objetivo establecer un diagnóstico pedagógico integral sobre el grupo de trabajo, así como conocer las demandas educativas de este, asociadas con aquellas habilidades de expresión personalógica que se desean educar desde la formación profesional. Para ello el docente debe apoyarse en la entrevista grupal, observación participante, cuestionarios y la utilización de técnicas participativas y de dinámica grupal.
- Técnica de los diez deseos (Anexo 6). Tiene como objetivo que los estudiantes examinen sus intereses y motivaciones presentes y potenciales.

- Cuestionario "Mis principales proyectos personales" (Anexo 7). Esta técnica constituye un cuestionario abierto con el título: "Mis principales proyectos" de la Dra. C Laura Domínguez en su Tesis de Doctorado, donde el sujeto expresa lo que piensa de sí mismo y lo que valora más positiva y negativamente en su persona, mediante un escudo personal que dibuja a partir de la respuesta a preguntas inductoras. Permite conocer elementos de autoconocimiento y autovaloración de los sujetos estudiados, así como de cuán independiente era en esas autovaloraciones, todo lo cual manifiesta la relación que consigo mismo tiene.
- Técnica del sondeo de problemas (Anexo 8). Es una técnica que forma parte del modelo ANISE. Tiene como objetivo la determinación de un estado real y un estado ideal al que se desea llegar respecto a una problemática determinada, cuyo característica principal estriba en que dicho análisis parte de la propia comunidad o grupo donde se desea intervenir y, por ende, las necesidades detectadas serán las verdaderamente manifiestas y sentidas por dicho grupo, lo que garantiza de este modo la adherencia a la estrategia; así como, el factor motivacional desde ámbitos de cooperación.

Acción 2: Diseñar cada uno de los componentes no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje en correspondencia con los resultados del diagnóstico pedagógico integral y aquellos elementos necesarios para trabajar las dinámicas de autoconcientización y autoorganización del desarrollo.

Modificación del programa de la asignatura en la que se implementará la estrategia:

Las modificaciones en el programa de la asignatura estarán dirigidas, principalmente, a la estructuración de la concepción didáctica de esta; es decir, a la dinámica interna que se establece entre los componentes personales y no personales del proceso a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico pedagógico integral y la derivación gradual de los objetivos formativos desde el Modelo del Profesional, la disciplina, el año académico y la asignatura, consecuentemente, con aquellos identificados por los propios estudiantes como parte de ese diagnóstico pedagógico inicial. Esto forma parte del trabajo metodológico que debe realizar el docente en la preparación de su asignatura.

Adecuación de los objetivos:

La adecuación de los objetivos proviene de la congruencia que debe existir entre la derivación gradual de estos desde el Modelo del Profesional, los objetivos del año académico, los objetivos de la disciplina y la asignatura y los objetivos formativos respecto a la educación de la personalidad, que serán objeto de estimulación y han sido determinados a partir del diagnóstico pedagógico integral realizado entre profesores y alumnos.

Esta manera de concebir la adecuación de los objetivos como componente didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje exige del docente su constante actualización en el transcurso de dicho proceso; no se concibe en este caso un diseño rígido del proceso de enseñanza-aprendizaje desde su comienzo hasta su final con objetivos preestablecidos por el docente, sino que estos en cada una de las actividades deben ir adecuándose en función de los ritmos de desarrollo de los estudiantes y el grupo como primer paso para la atención a la individualidad desde la colectividad y las diferencias individuales. Esta intencionalidad pedagógica que parte de la esencia del para qué del diagnóstico pedagógico integral debe verse desde el objetivo en cada una de las actividades que se diseñen como categoría didáctica rectora del proceso pedagógico.

Determinación de los métodos, los medios y las formas organizativas para la docencia que contribuyan al logro de los objetivos propuestos:

En este caso se propone la utilización de los métodos problémicos, puesto que a través de ellos se propicia la asimilación del conocimiento a partir de su aplicación creadora, como resultado de la solución de la contradicción formulada. Resolución esta que se propone en espacios de colaboración como proceso que facilita la mediación y la intermediación en la ZDP del estudiante. En este sentido los métodos problémicos sitúan el procedimiento para llegar al conocimiento verdadero como objetivo del proceso de aprendizaje; además, le aporta al estudiante herramientas y habilidades creadoras, así como métodos para conocer y actuar sobre su realidad a partir de contradicciones del pensamiento y a través de procesos mediados, en este caso por los otros.

Características esenciales que deben tener las situaciones problémicas a diseñar por el docente:

- Las situaciones problemáticas deben poseer interés intrínseco para los estudiantes y estos a su vez deben percibir su valor y utilidad.
- La situación problemática no puede resultar psicológicamente difícil de llevar a término porque el no realizarla resulta reforzante para el estudiante.
- Los alumnos, para dar solución a la misma, deben ser libres de elegir otras acciones para que entonces otros intereses y metas personales no compitan con su intención de trabajar y la atención no se encuentre dividida entre lo que quieren y lo que deben.
- Las instrucciones que reciben los estudiantes deben ser completas, donde deben quedar bien claros los objetivos que hay que lograr.
- Estas situaciones problemáticas no deben ser repetitivas o muy parecidas a otras realizadas anteriormente, los estudiantes que no han rendido bien pueden centrarse en la visión de su pobre rendimiento anterior y la conciencia de su baja autoeficacia puede obstruir o interferir con el deseo de entrar en acción.

Organización de la evaluación:

La evaluación deviene, en este caso particular, uno de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje que actuará como estructurador y reestructurador constante de la dinámica interna de dicho proceso para el logro de los objetivos trazados. Investigadores y pedagogos (Artiles; 2010) han demostrado que, en ambientes de enseñanza-aprendizaje propicios, el alumno es tan objetivo como el profesor en los juicios que emite sobre su desempeño, e incluso más riguroso que este. Es tiempo de dar lugar a que los alumnos emitan juicios, identifiquen potencialidades y debilidades, no solo de su aprendizaje, sino también de la enseñanza que están recibiendo, y que la formación resultante sirva para la toma de decisiones sobre el aprendizaje individual del alumno para mejorar y reajustar el proceso de enseñanza del profesor.

En investigaciones realizadas al respecto con estudiantes de Educación Superior, (Tirado, Miranda y Bosque, 2011), encontraron que el 90,0% de los estudiantes pueden ser considerados buenos evaluadores, que tienen rigor y son confiables para evaluar una tarea compleja, como lo es calificar un ensayo, los resultados de esta investigación

apuntan a que la coevaluación realizada por los alumnos fue hecha con responsabilidad.

En este sentido se propone una evaluación negociada entre profesor-alumno; donde le ofrece la oportunidad al alumno de participar en la definición de aquellos criterios, según los cuales deben ser evaluados, puedan ser susceptibles a modificaciones en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje y corresponda con los objetivos formativos de la asignatura, del año académico y del profesional que se desea formar.

La evaluación deberá ser continua, de acompañamiento del alumno en su SSD, lo cual supone centrar la atención, no tanto en las manifestaciones del crecimiento del alumno, como en los determinantes del desarrollo alcanzado y del desarrollo potencial (Nieves, Otero y Molerio; 2007). Esta manera de concebir el proceso evaluativo obedece a una concepción formativa del alumno, donde, más que centrarse en el producto del aprendizaje; lo hace hacia el proceso en sí; por lo que cobra una mayor significación el cómo el estudiante procura su aprendizaje, los determinantes personales, situacionales (extrínsecos e intrínsecos), el hasta dónde este puede aprender y aquellas ayudas que pueda necesitar para adquirir nuevos aprendizajes.

Para la concreción de una didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, que estimule habilidades en el estudiante relacionadas con procesos de transformación social y de sí mismo, el componente evaluativo deberá constituir expresión auténtica de procesos de autoevaluación, coevaluación y metaevaluación, todo lo cual podrá ser facilitado por el docente con la utilización de los procedimientos didácticos diseñados para la autoconcientización del desarrollo.

Determinación de la bibliografía a utilizar:

El profesor deberá utilizar la bibliografía básica de la asignatura y agregar textos complementarios que se acompañen de guías de estudio, materiales auxiliares que no solo permitan dar cumplimiento de los objetivos instructivos y los contenidos a tratar en la asignatura, sino que a través de su concepción se desplieguen todos los objetivos instructivos y formativos de esta. Deberá ser entonces un banco bibliográfico amplio, con carácter abierto, donde tanto profesores como estudiantes tengan la posibilidad de incorporar o desechar materiales en correspondencia con las necesidades presentes en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Técnicas para la realización de las acciones:

- Análisis de documentos de la carrera: Estrategia Educativa de la carrera, Plan de Estudio vigente, programas de disciplina, asignatura y los objetivos del año académico. El análisis de estos documentos tienen como objetivo valorar las necesidades educativas de la carrera relacionadas con la formación del profesional para la estimulación de la educación de su personalidad, así como la derivación gradual de los objetivos formativos desde el Modelo del Profesional hasta el programa de la asignatura.

II- EJECUCIÓN.

Objetivo:

- Crear las condiciones necesarias para que, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje con las relaciones que se establecen entre el profesor-alumno, alumno-alumno, alumno-grupo y profesor-grupo, se garantice el establecimiento de una relación profesional ética, respetuosa y colaborativa.
- Estimular en los estudiantes los indicadores de educación de la personalidad devenidos objetivos formativos a partir del diagnóstico pedagógico integral.

Acciones:

La etapa de ejecución debe caracterizarse por la creación y permanencia de las condiciones necesarias para que desde el proceso de enseñanza-aprendizaje las relaciones que se establecen entre el profesor-alumno, alumno-alumno, alumno-grupo y profesor-grupo, garanticen el establecimiento de una relación profesional ética, respetuosa y colaborativa.

Esta es la acción que relaciona la etapa de planeación con la etapa de ejecución, pues integra la preparación metodológica previa de la asignatura con la integración entre esta y el diagnóstico pedagógico integral en un primer momento de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde debe producirse el encuadre de la asignatura y se sentarán las bases para una relación ética y respetuosa entre profesor y alumnos.

A partir de la determinación de aquellos aspectos que se van a trabajar en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente debe, desde un primer encuentro, llevar a cabo con sus estudiantes el establecimiento del encuadre del proceso de

enseñanza-aprendizaje al que arriba a partir de la adecuación de los componentes no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del diagnóstico pedagógico integral realizado entre profesores y alumnos. Este análisis del encuadre del proceso permite establecer entre profesor y alumno las pautas y directrices que deben caracterizar la dinámica interna que se establece entre los componentes personales y no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este tiene como objetivo establecer una relación profesional ética y respetuosa entre estudiantes y profesores; así como organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se llevará a cabo desde el establecimiento de una relación de negociación (negociación de aspectos estructurales, organizativos y funcionales del proceso de enseñanza-aprendizaje desde todos sus componentes), de manera tal que permita la fluidez de dinámicas de autoorganización del desarrollo del estudiante desde una acción dirigida por el docente universitario. Para esto es necesario —previamente— el diseño metodológico de la asignatura por parte del docente.

El profesor debe partir del diseño de aquellos aspectos estructurales, organizativos y funcionales de cada uno de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje que estarán sujetos o no a la negociación con los estudiantes; de modo que se garantice la individualidad desde la colectividad. La dinámica de las relaciones profesor-alumno y profesor-grupo deben basarse en un clima de competencia, autonomía, conexión afectiva y deben mantenerse durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se proporciona estructura cuando se comunica a los alumnos lo que se espera de ellos, se les da formación adecuada para desarrollar su competencia, se establecen límites claros acerca de su actuación; se le explica el significado, el valor, el propósito y la utilidad de pensar o actuar de una determinada manera y las consecuencias que se derivan de su actuación, y se les proporciona retroalimentación acerca de sus avances.

El docente en la ejecución de la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje brinda apoyo a la autonomía cuando ofrece a los estudiantes oportunidades y posibilidades para ejercer su autorregulación y control (elección, participación activa en el propio proceso de aprendizaje, espacio para sus iniciativas), se reconocen sus sentimientos respecto a la importancia que tiene para ellos implicarse en actividades que están

conectadas con sus propias metas, intereses y valores y se tiene en cuenta su voz, sus opiniones; se estimula el sentido de autodeterminación y la responsabilidad por el propio aprendizaje. Con ello se ayuda a que los alumnos se sientan autores de su conducta, esto es importante para apuntalar el desarrollo de la automotivación.

Por otra parte, los alumnos necesitan sentirse queridos, acogidos, respetados, que el profesor les comunique su interés por ellos y dedique tiempo a la relación personal. Para desarrollar un sentido del deber como fuerza motivadora, una motivación basada en la identidad, es muy importante la relación afectiva que se establezca entre profesor y alumno. El profesor que es percibido por los alumnos como una persona justa, respetuosa, interesada por sus vidas, amable, se inviste de autoridad y se convierte en un buen modelo de conducta, favoreciendo en ellos la adhesión a las reglas, metas y valores educativos que pretende que se conviertan en guía de su aprendizaje y de su vida. La falta de buena conexión afectiva puede conducir a los alumnos al rechazo de las metas que se les proponen.

Acción 1: Estimulación en los estudiantes los indicadores de educación de la personalidad desde el proceso de enseñanza-aprendizaje (Objetivos formativos):

Esta acción consta de tres componentes que se integran de manera sistémica en la etapa de ejecución de la estrategia didáctica.

Componente 1: Autodiagnóstico desde la propia interacción grupal.

Objetivos:

- Provocar procesos de autoconcientización del desarrollo que permitan su autoorganización en función del logro de los objetivos formativos propuestos.
- Identificar en los estudiantes las dinámicas que van surgiendo de autoorganización del desarrollo, individual y grupal, como indicadores de saltos cualitativos del desarrollo humano.

Acciones:

- 1 Organización del proceso de enseñanza-aprendizaje para el constante autodiagnóstico del desarrollo individual y grupal (Autoconcientización del desarrollo).

El autodiagnóstico deberá convertirse en un recurso didáctico de constante presencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera tal que garantice la constante autoconcientización del desarrollo individual y grupal alcanzado en función de los objetivos formativos propuestos; así como de aquellos factores que actúan como barreras o facilitadores de ese desarrollo, ya sea de orden personal para la autotransformación, de la relación con los otros o con elementos de la realidad circundante.

Este autodiagnóstico individual y grupal constante se desarrollará a través de la evaluación como componente didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje que le va a permitir al alumno y al profesor ir conformando la influencia educativa y reestructurar los diferentes componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre un sólido y auténtico proceso de reflexión conjunta y autoconocimiento, respecto a los determinantes del desarrollo alcanzado a partir del análisis del desempeño del estudiante.

En este sentido el autodiagnóstico deberá centrarse en la autoconcientización de aquellos factores extrínsecos e intrínsecos que determinaron positiva o negativamente los procedimientos realizados para la consecución de la meta; por ello se propone al docente facilitar estos procesos de metacognición a través de los momentos de autoevaluación, coevaluación y metaevaluación y apoyado en los procedimientos didácticos elaborados para la autoconcientización del desarrollo.

Es importante resaltar cada aspecto que constituya indicador de un salto cualitativo del desenvolvimiento personalógico de algún estudiante o del grupo en sí, incluso del propio profesor. Entiéndase por salto cualitativo como cambios en el desempeño del estudiante respecto a los objetivos formativos que se concibieron estimular desde el proceso enseñanza-aprendizaje. De esta manera se enfatiza en los factores que condicionaron dichos logros a la vez que se refuerzan las estrategias de desarrollo personal y grupal llevadas a cabo en la consecución de la meta y sobrevendrá en mayores niveles de motivación por aprender y crecer en el estudiante.

Técnicas para la realización de las acciones:

- Observación del contexto: se realizará durante toda esta etapa y permitirá ir constatando los cambios que experimentan los sujetos en los distintos indicadores

de las dimensiones de la educación de la personalidad, en el transcurso de las diferentes actividades desarrolladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Procedimientos didácticos para estimular la autoconcientización del desarrollo (Anexo 9).

Componente 2: Estimulación de la autorregulación de la tendencia a la autorrealización desde la autoconcientización de los contenidos y las condicionantes motivacionales.

Objetivo:

- Estimular procesos de autorregulación de la tendencia a la autorrealización como modo de expresión de los contenidos motivacionales a partir de la concientización de la motivación.

Acciones:

1. Aplicación de procedimientos didácticos para que el profesor estimule la autorregulación en el estudiante de la tendencia a la autorrealización durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estímulo de la tendencia a la autorrealización como factor que le brinda el dinamismo y la intensidad a la ocurrencia del proceso educativo de la personalidad en el proceso enseñanza-aprendizaje significa dirigir la labor docente en función de mantener una constante motivación por el desarrollo personal de los estudiantes en el transcurso de todo el proceso enseñanza-aprendizaje. Por ello los procesos metacognitivos deben dirigirse como punto de partida a los contenidos motivacionales asociados con la consecución de una meta o realización de una tarea antes, durante y después de realizarla con énfasis en los determinantes del contenido motivacional.

A partir de este análisis se facilitan los procesos autorregulativos del contenido motivacional a través de los procedimientos didácticos diseñados para estimular la autorregulación de la motivación inicial, central y final del estudiante ante la realización de una tarea pedagógica.

Técnicas para la realización de las acciones:

- Procedimientos didácticos para la concientización y la autorregulación de la motivación (Anexo 10).

Componente 3: Estimulación de la autoorganización del desarrollo mediante los componentes didácticos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Objetivos:

- Facilitar procesos de autoorganización del desarrollo desde los componentes didácticos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Acciones:

1. Adecuación de los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje, dada la expresión en su dinámica interna.

La adecuación de cada uno de los componentes didácticos del proceso enseñanza-aprendizaje viene dado como resultado de los procesos de autoconcientización del desarrollo donde los procesos metacognitivos se dirigen hacia el análisis de aquellos factores que intervienen en todo proceso de desarrollo, ya sean de orden personal, de relación con los otros y de la realidad circundante. Este análisis implica también los componentes didácticos personales y no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta posibilidad reestructurante de cada uno de estos componentes se materializa a través del encuadre del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual posee un carácter permanente en el transcurso de todo el proceso y que brinda la posibilidad de estimular procesos autoorganizativos del desarrollo. En este sentido, la dinámica interna del proceso de enseñanza-aprendizaje se sustenta, desde la guía y la orientación del profesor, a partir de los procesos autoorganizativos del desarrollo de los estudiantes como parte de una relación profesor-alumno y profesor-grupo basada en la negociación responsable y comprometida con el desarrollo del estudiante.

Este tipo de relación —indudablemente— marca pauta en los elementos estructurales y funcionales del proceso de enseñanza-aprendizaje y su concepción didáctica; sin embargo, brinda la posibilidad al profesor y los estudiantes del logro de los objetivos formativos trazados sobre la base de auténticas estrategias de desarrollo personal y grupal que se incorporan al estilo de vida del estudiante.

2. Conformación de los grupos de proyectos.

Si se parte de lo que plantea Álvarez de Zayas (1998), la Investigación Científica en la Educación Superior tiene una doble función: contribuye a la formación del profesional y es, además, una vía para resolver los problemas complejos que se presentan en la sociedad”.

Esto sería entender la Investigación Científica como un proceso que estimula en los estudiantes el pensamiento lógico, científico, orientado a la resolución de problemas sociales y, por ende, hacia la transformación de esa realidad social de la cual forma parte activa desde opciones de creación. Pero tendrá el estudiante la posibilidad en ese intercambio de subjetividades, propio de los espacios de colaboración que constituyen la esencia del trabajo por proyecto; de hacer todo un despliegue de recursos personológicos en la propia interacción con los otros a partir de las características situacionales propias del contexto en que se desenvuelva, propiciando la autotransformación.

En este sentido en los trabajos de Álvarez de Zayas (1998) se expresa que si se quiere formar un egresado que no solo sepa resolver problemas, sino que forme valores mediante su solución, se debe plantear pasar del nivel de asimilación productivo al nivel creativo, y creativo quiere decir que hay que formar un egresado, un profesional capaz de resolver problemas sin conocimiento previo de cómo resolverlos, he ahí la cualidad nueva de la didáctica de los valores. Es decir, el concepto novedoso y la lógica de solución de problemas tienen que elaborarla los estudiantes con la ayuda y guía del profesor.

Los proyectos a realizar por los estudiantes responderán a una temática propia de los contenidos de la asignatura que se impartirá, pero este deberá tener la libertad de elegir dentro del contenido total de dicha asignatura aquellos ejes temáticos que resulten de su interés, ya sea por su relevancia para la teoría o su necesidad práctica, de manera tal que se garantiza con ello la motivación por su realización, mayores niveles de compromiso y responsabilidad ante las decisiones tomadas y con el producto de la actividad que se espera.

Técnicas para la realización de las acciones:

- Técnicas cooperativas de trabajo en equipo. Tiene como objetivo adquirir o consolidar conocimientos ya adquiridos mediante el desarrollo de un proceso

investigativo en equipo; así como, brinda la posibilidad de propiciar espacios de intersubjetividad, donde se construyen nuevos conocimientos y realidades personales y grupales. Se enfatiza en la capacidad y la habilidad de aprender del propio grupo y existe, además, cierta autonomía para el aprendizaje, lo que posibilita el desarrollo de motivaciones internas.

- Proyecto. La finalidad de los proyectos es realizar un trabajo mediante la elaboración de un informe o plan que resuelva un determinado problema a través de la sistematización. Esta vía ofrece a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades y capacidades que no son proporcionadas por una clase común, a la vez que los acostumbra a confiar y gestionar los propios recursos para resolver problemas.

III- EVALUACIÓN.

Objetivos:

- Evaluar los indicadores de educación de la personalidad devenidos como objetivos formativos desde el desempeño del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje..
- Determinar las nuevas necesidades y direcciones educativas.

Acciones:

1. Evaluación de los objetivos formativos mediante el desempeño de los estudiantes en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque el componente evaluativo del proceso de enseñanza-aprendizaje ya ha sido abordado con anterioridad, se considera necesario enfatizar en su carácter formativo y procesal, por ende la etapa evaluativa de la estrategia de igual manera será concebida en el transcurso de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que se llevará a cabo.

Los procesos de autoevaluación, coevaluación y metaevaluación, deberán enfocarse en los procedimientos realizados para cumplimentar las metas trazadas y abarcar tanto los componentes personales como los no personales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las determinantes extrínsecas e intrínsecas en los resultados que se obtienen del producto de la actividad.

De esta manera, el propio componente evaluativo del proceso irá guiando la evaluación de la estrategia didáctica diseñada; pero es preciso enfatizar que la verdadera evaluación de la influencia de la estrategia didáctica en las habilidades para transformar la realidad y transformarse a sí mismo que posean los estudiantes solo podrá efectuarse a través de la evaluación de los saltos cualitativos en el desenvolvimiento personal que expresen los estudiantes en el transcurso de proceso de enseñanza-aprendizaje a través de los procesos de auto, co, hétero y metaevaluación que se faciliten apoyados en los procedimientos didácticos para autoconcientizar el desarrollo que se han diseñado para tales efectos.

2. Establecimiento de las nuevas necesidades a satisfacer por la práctica educativa.

Es importante que el proceso evaluativo conduzca a caracterizar y priorizar, particularmente, aquellas necesidades educativas que no fueron satisfechas por la intervención pedagógica durante toda la puesta en práctica de la estrategia didáctica en aras de direccionar futuras intervenciones pedagógicas en este sentido. La evaluación final del proceso de enseñanza-aprendizaje deberá culminar con el establecimiento de un futuro objetivo formativo a lograr.

Técnicas para la realización de las acciones:

- Documento y producciones grupales. Otra fuente de información relevante la constituyen los documentos y producciones que aporta el grupo como resultado de las diversas actividades a realizar, así como de las expectativas de las valoraciones que hagan sobre el desarrollo, de la metodología y la asequibilidad de esta, de los problemas que se detecten durante su aplicación y las propuestas de alternativas para abordar conflictos.
- Entrevista Grupal. Se aplicará esta técnica al finalizar el semestre y su finalidad estará dirigida a que los sujetos hagan una valoración de los programas y de la metodología de la enseñanza recibida, en cuanto a su pertinencia y efectividad, así como al modo en que estos repercuten en su desarrollo personal.

Para la implementación de la estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje se elaboraron una serie de indicaciones metodológicas (Anexo 11) que posibilitan su puesta en práctica por el docente.

Conclusiones del Capítulo

El diagnóstico del estado actual de la estimulación de la educación de la personalidad desarrollado en la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss, justificó —desde la práctica educativa— la necesidad de concebir una propuesta científica para la estimulación de la educación de la personalidad de sus estudiantes; se constató que las propuestas actuales se dirigen, principalmente, a la formación de valores y la estimulación de la autogestión del aprendizaje, lo cual limita el proceso educativo en general y la atención a la individualidad desde la colectividad como premisa para un modelo pedagógico semipresencial.

La estrategia didáctica propuesta se estructura sobre la base del diseño de procesos de mediación e intermediación en la ZDP del estudiante a partir de la relación alumno-alumno, profesor-alumno, profesor-grupo y alumno-grupo; de manera tal que posibilite la integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje de tres aspectos esenciales: la tendencia a la autorrealización como factor dinámico y las dinámicas de autoconcientización y autoorganización del desarrollo como factores reguladores de los procesos de estimulación de la educación de la personalidad desde el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad semipresencial.

CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA ESTIMULAR LA EDUCACIÓN DE LA PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

Se estructura en dos epígrafes en los que se analiza la valoración de los expertos acerca de la calidad y la pertinencia de la estrategia didáctica propuesta y su contribución al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante su evaluación a través de la implementación en la práctica educativa. Refleja el diseño investigativo utilizado y la discusión de los resultados más importantes encontrados en los estudiantes y el grupo durante la constatación inicial, durante el desarrollo de su

puesta en práctica, así como en la constatación final.

3.1 Resultados de la valoración de la calidad y la pertinencia de la estrategia didáctica mediante el criterio de expertos.

3.1.1 Organización de la recogida de datos y su procesamiento.

Para realizar una valoración de la estrategia didáctica que se propone, se utilizó el criterio de expertos a partir del Método de comparación por pares. Se acudió al criterio de expertos con el objetivo de valorar la calidad y la pertinencia de la estrategia didáctica diseñada. El procesamiento de las valoraciones de ellos se realizó teniendo en cuenta el propuesto por el Dr. C. Tomás Crespo Borges, en el texto *“Respuestas a quince preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica”*.

La primera etapa de la validación consistió en la selección de los expertos, esta se desarrolló a partir de la determinación de varios profesores que poseen conocimientos y han trabajado el tema en Cuba, quienes llevan un acumulado mayor de diez años en la Educación Superior y que, actualmente, se encuentran laborando en ella.

El cuestionario se aplicó a un total de 30 posibles expertos (Anexo 12) para evaluar el nivel de competencia, se tuvieron en cuenta sus valoraciones sobre el dominio de la temática y las fuentes de argumentación. Todos fueron seleccionados por estimación del investigador y consultas a otros expertos, de quienes ellos consideraron pudieran serlos (la decisión de hacerlo o no se mantuvo en anonimato con estos posibles expertos).

A partir de las respuestas al cuestionario aplicado a cada especialista se calculó el coeficiente de competencia (K), en el que se tuvo como base la siguiente expresión:

$$K = 0,5(K_c + K_a) \text{ (Anexo 13)}$$

Donde K_c es el coeficiente de conocimiento que tiene un experto sobre la temática que se aborda, el cual se calcula mediante la autovaloración del propio experto en una escala del 1 al 10 y multiplicado por 0.1.

Y K_a es el coeficiente de argumentación o fundamentación, que fue calculado a partir del criterio del experto sobre las fuentes de argumentación con respecto a una tabla patrón.

Fueron seleccionados, de esta manera, como expertos los 22 candidatos con un valor de K media superior a 0.8 (competencia alta) y los tres (3) candidatos con un mayor valor de K media dentro de los que tienen competencia media (expertos 10, 19 y 23).

De esta manera se afirma que estos son competentes para emitir sus criterios acerca de la estrategia didáctica que se propone para estimular la educación de la personalidad.

Se realizó de forma individual con la entrega por escrito a cada experto las opiniones sobre los logros, las insuficiencias y las deficiencias que presenta la estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de Licenciatura en Psicología, tanto en su concepción teórica como en la posible efectividad de su aplicación en la práctica educativa, mediante las respuestas a una encuesta elaborada al efecto (Anexo 14).

3.1.2 Resultados de la valoración de la estrategia didáctica mediante el criterio de expertos.

En el Anexo 15 aparecen los resultados del ordenamiento realizado por cada experto a los diferentes aspectos de la guía, al realizar la valoración de la estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de Licenciatura en Psicología.

Para evaluar cualitativamente los juicios dados por los expertos, se asumió la siguiente escala:

1- No tiene valor alguno, 2- Insuficiente, 3- Regular, 4- Medianamente Bueno, 5- Bueno, 6- Muy Bueno y 7- Excelente.

Como puede observarse los resultados en el Anexo 15 y Anexo 16 arrojan que los elementos sometidos a criterio de expertos son evaluados por todos entre Bueno y Excelente, por ello se puede plantear que hay consenso en aceptar que la estrategia didáctica propuesta puede estimular la educación de la personalidad en la práctica educativa. Es significativo que la valoración realizada por los expertos a las indicaciones para la ejecución de la estrategia, así como a las acciones diseñadas, permitieron analizar en detalle las sugerencias aportadas, al poder realizar los cambios necesarios, perfeccionar otros aspectos y eliminar los innecesarios.

Los señalamientos realizados por los expertos, ya sean cambios, omisiones o adiciones, no restan en modo alguno la calidad de esta estrategia didáctica, por el contrario, tienen valor cualitativo al permitir precisar con mayor claridad y coherencia, la estructura y la organización más apropiada de esta y facilitar de esta forma su mejoramiento.

Se realizó un análisis cualitativo de los criterios expuestos por los expertos, los cuales enriquecieron los resultados cuantitativos descritos anteriormente; dentro de los aspectos más significativos están los siguientes:

- La organización de la estrategia didáctica dentro del sistema.
- Reconceptualización de la labor educativa desde el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior.
- Énfasis en procesos de autodeterminación de la personalidad.
- Conversión de estrategias de aprendizaje en estrategias de desarrollo personal incorporadas al estilo de vida del estudiante.
- Reto para todos los docentes, desde la interrelación de lo instructivo y lo educativo desarrollador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Aplicación en todas las carreras, disciplinas y asignaturas en la Educación Superior por su carácter flexible y generalizable.

3.2 Evaluación de la contribución de la estrategia didáctica propuesta mediante su implementación en la carrera de Psicología de la Uniss.

La evaluación de la estrategia, en su implementación, tiene un carácter procesal, a partir de su propia concepción sistémica desde su diseño, y esta se aplica con la finalidad de transformar la influencia educativa para lograr la satisfacción de las necesidades educativas detectadas; de este modo se puede corroborar la congruencia y efectividad del sustento teórico-metodológico que permita su mejoramiento para extender su implementación en la Educación Superior cubana.

Según Rodríguez y García (2004), la práctica social somete a prueba los conocimientos teóricos al permitirle transformar la realidad con atención a las representaciones que se ha hecho de los fenómenos, muestra las insuficiencias, las imprecisiones y los errores

de las representaciones y obliga a revisarlas. La modalidad interna a través del proceso de aplicación asume el criterio de no introducir cambios que alteren su esencia durante su desarrollo por constituir una innovación.

La estrategia didáctica propuesta se implementó en la asignatura Psicología Educativa II en el quinto año de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss debido a que es en este año académico donde la investigadora imparte su docencia, y su evaluación se realizó en atención a las etapas propuestas para su aplicación, a partir de la determinación de una serie de dimensiones e indicadores en el abordaje de la educación de la personalidad, que hacen referencia a la cualidad en que los aspectos estructurales y funcionales de la personalidad se expresan o manifiestan en la manera que el sujeto se relaciona con los otros, la realidad circundante y consigo mismo en su carácter transformador; puesto que estos se dan en una integración sistémica que no puede ser separada.

Estas dimensiones e indicadores quedan definidos a partir del estudio de investigaciones realizadas al respecto (Águila, 2005; Fariñas, 2005; Pérez, 2006) y las investigaciones que ha realizado la autora de este trabajo, tanto en lo referido a los contenidos psicológicos como a su funcionamiento en la expresión personalógica del sujeto desde el proceso de enseñanza-aprendizaje (Veloso Rodríguez; 2010, 2012,2013). De esta forma se convierten en dimensiones, a partir de las cuales se pueden ponderar los cambios que se producen en el individuo en las distintas situaciones de su devenir a partir de sus potencialidades, por lo que permiten la valoración de las manifestaciones del concepto en los sujetos concretos.

Estas dimensiones son:

- 1- Tendencia a la autorrealización.
- 2- Habilidad para estructurar y reestructurar la realidad personal.
- 3- Habilidad para estructurar y reestructurar la representación que la persona tiene de sí mismo.

A partir de la interrelación dialéctica que se establece entre estas dimensiones, se puede valorar cómo se produce la educación de la personalidad en un sujeto concreto, lo que se convierte en una herramienta que coadyuva a un mejor conocimiento del proceso a través del cual este se produce. Por tanto, es necesario detenerse,

brevemente, en cada una de ellas, con el fin de dilucidar a partir de cómo se concibieron, sus significados y alcances, así como la justificación, desde el punto de vista de la autora, de por qué esas son dimensiones de la educación de la personalidad.

1.- Tendencia a la autorrealización: esta dimensión enuncia como el conjunto de orientaciones de la personalidad que, expresando aquellas necesidades y fines que se integran al proyecto de vida futuro del individuo, se dirigen de manera consciente a la realización de aquellas metas que implican el desarrollo de sus capacidades y las necesidades, el enriquecimiento y la profundización de sus expresiones en la actividad (D'Angelo, 1996), por lo tanto, esta es expresión del desarrollo de la autoconciencia.

Se estableció —a partir de un análisis exhaustivo— que la personalidad puede ser estudiada a través de los proyectos personales de forma operativa en este grupo etéreo; por lo que este se entiende como subsistema de regulación motivacional que se expresa en la elaboración cognitivo-afectiva de los objetivos propuestos por el sujeto, elaborados en una perspectiva temporal futura, a mediano o largo plazo y que poseen un elevado sentido personal para el sujeto (Domínguez, 1992). Además, expresados en la elaboración de las estrategias correspondientes para el logro de dichos objetivos.

Los indicadores a tener en cuenta para la evaluación de los proyectos personales fueron elaborados por la Dra. C. Laura Domínguez (1992), ajustados a los objetivos de esta investigación.

Proyectos personales.

Indicadores:

- Planteamiento de objetivos futuros: cuando el sujeto se propone o desea alcanzar determinados objetivos de carácter mediato relacionados con una esfera determinada.
- Estrategias para lograrlos: vías o acciones a partir de las cuales el sujeto piensa alcanzar los proyectos a los que aspira.
- Temporalidad de los mismos: momento en que se ubica la consecución del proyecto; es decir, si a corto, mediano o largo plazo.
- Obstáculos para su consecución: previsión de contingencias que puedan afectar la consecución de los proyectos; de carácter interno (dependen de la intencionalidad del sujeto) o externo (son independientes de la voluntad del sujeto).

Asimismo se podrán identificar tres niveles de expresión psicológicos de la tendencia a la autorrealización, basados en el desarrollo de los proyectos personales, a partir de los niveles propuestos por Domínguez (1992) y citado por Águila (2005). Estos niveles son:

- Tendencia a la autorrealización altamente desarrollada: cuando el sujeto se plantea objetivos mediatos que reflejan las tareas que desearía acometer y las metas a alcanzar que impliquen el desarrollo de sus capacidades y necesidades, el enriquecimiento y profundización de sus expresiones en la actividad. Estos objetivos se fundamentan a través de juicios propios, con un alto grado de implicación emocional, riqueza y estructuración. En la fundamentación de sus objetivos, el sujeto manifiesta la estrategia para alcanzarlos, establece la temporalidad y realiza la previsión de obstáculos.
- Tendencia a la autorrealización parcialmente desarrollada: cuando el sujeto se plantea objetivos que se fundamentan con un nivel de argumentación parcial, aunque puede estar presente el vínculo afectivo positivo. En la fundamentación de sus objetivos el sujeto expresa y argumenta algunos de los indicadores presentes en el nivel anterior (estrategias, temporalidad, previsión de obstáculos), se manifiesta parcialmente una proyección dirigida al desarrollo de capacidades y necesidades, y el enriquecimiento de sus expresiones en la actividad como resultado de deficientes dinámicas de autoconcientización de capacidades y necesidades propias.
- Tendencia a la autorrealización poco desarrollada: cuando la proyección personal del sujeto queda reducida a la enumeración de determinados objetivos que no se fundamentan o el nivel de argumentación es muy bajo. Puede estar presente el compromiso afectivo respecto a los restantes indicadores que pueden surgir en su consecución, pueden expresarse o no pero ninguno se argumenta. No se manifiesta una proyección dirigida al desarrollo de capacidades y necesidades y el enriquecimiento de sus expresiones en la actividad. No se revelan dinámicas de autoconcientización de capacidades y necesidades propias.

2.- Habilidad para estructurar y reestructurar la realidad personal.

El estudio de la personalidad, sus contenidos y funciones, no puede basarse en los resultados aportados por una técnica aislada, ni reducirse a la aplicación de tests psicológicos que responden a criterios de estandarización.

Esta tendencia a la cuantificación obvia las potencialidades del desarrollo de la personalidad, no permite captar la dinámica que caracteriza la forma en que operan sus contenidos, la cual adquiere una expresión particular e irrepetible en cada sujeto concreto.

En atención a lo antes señalado, la autora propone la utilización del método clínico y de técnicas no estandarizadas que permiten el análisis cualitativo de la constelación específica, que presentan en el sujeto concreto los diferentes contenidos personológicos, se opera con la categoría de “componentes” (cognitivo, afectivo y autovalorativo) como elementos claves para la discriminación de los niveles de desarrollo de este tipo de habilidad. La caracterización de los niveles será realizada en atención al grado de estructuración y a la forma de integración de los componentes.

Se considera importante aclarar que en la determinación de los indicadores para la caracterización de los componentes y los niveles se concede la primacía a los indicadores internos. Esta orientación teórico-metodológica se asume como resultado de considerar el carácter plurimotivado de toda actividad externa, tanto en términos de proceso como de finalidad.

Como componentes de la habilidad para estructurar y reestructurar la realidad personal se aprecian:

- Componente cognitivo: conocimiento que posee el sujeto de su realidad en cuanto a:

- Posición que ocupa en el marco de las relaciones sociales e interpersonales.
- Factores personales, de las relaciones con los otros o situacionales que constituyen barreras para estructurar o reestructurar la realidad personal.
- Estrategias personales empleadas para estructurar o reestructurar la realidad personal.

Este puede evaluarse por los siguientes indicadores:

- Adecuado: cuando el sujeto demuestra poseer información apropiada sobre los diferentes aspectos antes mencionados.

- Parcial: cuando dicha información resulta incompleta y abarca algunos aspectos en mayor medida que otros.
- Insuficiente: cuando la información es poco precisa o se desconocen determinados aspectos.

- Componente afectivo: Actitud emocional del sujeto hacia su realidad personal. Esta actitud puede tener un carácter positivo, negativo o ambivalente.

- Positivo: cuando el sujeto manifiesta agrado o satisfacción en cuanto a su realidad
- Negativo: cuando el sujeto muestra descontento o rechazo en relación con su realidad.
- Ambivalente: cuando el sujeto expresa, a la vez, elementos en sentido contrario; es decir, positivos y negativos.

- Componente autovalorativo: valoración que realiza el sujeto del vínculo de sus características personales con los resultados obtenidos en la estructuración y reestructuración de su realidad personal. Este componente se analizó a través de los siguientes indicadores:

- Contenidos autovalorativos relacionados con la estructuración de la realidad personal: se refiere a la valoración del sujeto acerca de la influencia ejercida por sus características personales en los resultados que obtiene en la estructuración de su realidad personal.
- Contenidos autovalorativos relacionados con la reestructuración de su realidad personal: valoración del sujeto en cuanto a la influencia de sus características personales en los resultados que obtiene en la reestructuración de su realidad personal.

En ambos casos la influencia ejercida puede ser valorada como positiva, cuando el sujeto la considera favorable; o negativa, cuando ocurre lo contrario; o ambivalente cuando se produce en ambas direcciones. En todos los casos se evaluará la riqueza de contenido manifestada por la:

- Flexibilidad: Valoración del sujeto en torno a las causas de los resultados contrarios a sus expectativas en la estructuración y reestructuración de su realidad personal, y si expresa la necesidad de autoperfeccionamiento con vistas a lograr un desempeño exitoso en este sentido.

De acuerdo con los indicadores anteriores este componente puede presentarse de la siguiente forma:

- **Componente autovalorativo desarrollado:** cuando el sujeto realiza una valoración de sus características personales vinculadas a la estructuración y reestructuración de su realidad personal con riqueza de contenido y a través de su elaboración personal, al considerar —en sentido general— como favorable la influencia que estas ejercen en sus resultados actuales. Logra, además, un análisis reflexivo y flexible acerca de las causas que provocan resultados contrarios a sus expectativas al respecto y se plantea la necesidad de transformar o alcanzar determinadas cualidades personales que favorezcan su futuro desempeño personal en este sentido.
- **Componente autovalorativo parcialmente desarrollado:** cuando los contenidos autovalorativos relacionados con la estructuración y reestructuración de la realidad personal no se presentan o quedan en un plano declarativo. No se manifiesta o fundamenta la necesidad de autoperfeccionamiento con vistas al futuro desempeño personal en este sentido, aunque se realiza un análisis reflexivo y flexible en torno a las causas de los resultados contrarios a sus expectativas.
- **Componentes autovalorativo poco desarrollado:** cuando la valoración del sujeto se reduce a la enumeración de algunas cualidades vinculadas a la estructuración y reestructuración de la realidad personal, las cuales como tendencia se asocian de forma negativa a la obtención de resultados satisfactorios en este sentido o no se les confiere influencia alguna. Las causas de resultados contrarios a sus expectativas se mencionan de manera formal, sin un análisis reflexivo y flexible de ellas. Tampoco fundamentan la necesidad de alcanzar o transformar determinadas características personales que contribuyan al desempeño exitoso de la personalidad.

De esta manera, al realizar la integración de estos tres componentes se puede concluir que se estará en presencia de:

Habilidad para estructurar-reestructurar la realidad personal altamente desarrollada cuando:

- El sujeto posee un adecuado conocimiento de su realidad, una actitud emocional positiva hacia esta y se manifiesta una desarrollada valoración del vínculo existente

entre sus características personales y los resultados obtenidos en la estructuración-reestructuración de su realidad personal.

- El sujeto posee una desarrollada valoración del vínculo existente entre sus características personalógicas y los resultados obtenidos en la estructuración-reestructuración de la realidad personal, aunque esta se sustente en un parcial conocimiento de su realidad y una actitud emocional positiva o negativa hacia ella.

Habilidad para estructurar-reestructurar la realidad personal parcialmente desarrollada cuando:

- La valoración que tiene el sujeto del vínculo existente entre sus características personales y los resultados obtenidos en la estructuración-reestructuración de su realidad personal esté poco desarrollada; pero manifieste un adecuado conocimiento de su realidad sustentado por una actitud emocional positiva o negativa al respecto.
- El conocimiento de su realidad y la valoración que tiene el sujeto del vínculo existente entre sus características personales y los resultados obtenidos en la estructuración-reestructuración de su realidad personal están parcialmente desarrollados; independientemente de la actitud emocional que vivencia respecto a esta.

Habilidad para estructurar-reestructurar la realidad personal poco desarrollada cuando:

- El sujeto manifiesta emociones respecto a su realidad de carácter ambivalente, y muestra un parcial conocimiento de su realidad y poco desarrollada la valoración que tenga del vínculo existente entre sus características personales y los resultados obtenidos en la estructuración-reestructuración de su realidad personal (puede manifestarse además la combinación contraria entre estos dos últimos indicadores).
- El sujeto manifieste insuficiente conocimiento de su realidad y poco desarrollo de la valoración que tenga del vínculo existente entre sus características personales y los resultados obtenidos en la estructuración-reestructuración de su realidad personal.

3.- Habilidad para estructurar y reestructurar la representación que la persona tiene de sí misma.

El concepto que se tiene de uno mismo no es algo heredado, sino aprendido del contexto y de la experiencia personal mediante la valoración que hace de su comportamiento y de la asimilación e interiorización de la opinión de los demás respecto

a sí mismo. La importancia de este concepto radica en que impulsa a actuar, a seguir adelante y motiva para perseguir los objetivos.

Como componentes de la habilidad para estructurar y reestructurar la representación que la persona tiene de sí mismo se encuentran:

- Componente cognitivo: conocimiento que posee el sujeto en cuanto a:

- Ideas, opiniones, creencias de las propias características personalógicas.
- Factores personales, de las relaciones con los otros y situacionales que influyen negativamente en la imagen que tiene de sí mismo.
- Factores personales, de las relaciones con los otros y situacionales que influyen positivamente en la imagen que tiene de sí mismo.
- Estrategias personales empleadas para estructurar o reestructurar la imagen de sí mismo.

Este puede evaluarse por los siguientes indicadores:

- Adecuado: cuando el sujeto demuestra poseer información apropiada sobre los diferentes aspectos antes mencionados.
- Parcial: cuando dicha información resulta incompleta y abarca algunos aspectos en mayor medida que otros.
- Insuficiente: cuando la información es poco precisa o se desconocen determinados aspectos.

- Componente afectivo: actitud emocional del sujeto hacia sí mismo. Esta actitud puede tener un carácter positivo, negativo o ambivalente.

- Positivo: cuando el sujeto manifiesta agrado o satisfacción en cuanto a la imagen de sí mismo.
- Negativo: cuando el sujeto muestra descontento o rechazo en relación con la imagen de sí mismo.
- Ambivalente: cuando el sujeto expresa, a la vez, elementos en sentido contrario, es decir, positivos y negativos relacionados con la imagen de sí mismo.

- Componente conductual: es la decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente con la imagen que tenemos de nosotros mismos y las emociones que vivenciamos respecto a estos. Estas pautas comportamentales pueden ser:

- Consecuentes: cuando el sujeto demuestra pautas de comportamiento apropiada con la imagen que tiene de sí mismo y las emociones que vivencia respecto a esta.
- Parcialmente consecuentes: cuando el sujeto demuestra pautas de comportamiento incompletas, abarcando solo algunos aspectos en mayor medida que otros respecto a la imagen que tiene de sí mismo y las emociones que vivencia respecto a esta.
- Inconsecuentes: cuando el sujeto demuestra pautas de comportamiento poco precisas o que no se corresponden con determinados aspectos respecto a la imagen que tiene de sí mismo y las emociones que vivencia respecto a esta.

De esta manera al realizar la integración de estos tres componentes, se puede concluir que se estará en presencia de:

Habilidad para estructurar-reestructurar la imagen de sí mismo altamente desarrollada cuando:

- El sujeto posee un adecuado conocimiento de sí mismo, una actitud emocional positiva hacia esta y un comportamiento consecuente con estos componentes.
- El sujeto posee un comportamiento consecuente a la imagen que tiene de sí mismo y las emociones que vivencia respecto a esta; aunque se sustente en un parcial conocimiento de sí y una actitud emocional positiva o negativa hacia él.

Habilidad para estructurar-reestructurar la imagen de sí mismo parcialmente desarrollada cuando:

- El sujeto posee un comportamiento inconsecuente con la imagen que tiene de sí mismo y las emociones que vivencia respecto a esta; pero manifiesta un adecuado conocimiento de sí, sustentado por una actitud emocional positiva o negativa al respecto.
- El sujeto posee un comportamiento parcialmente consecuente con la imagen que tiene de sí mismo y las emociones que vivencia respecto a esta; independientemente de la actitud emocional que vivencia al respecto.

Habilidad para estructurar-reestructurar la imagen de sí mismo poco desarrollada cuando:

- El sujeto manifiesta emociones respecto a la imagen de sí mismo de carácter ambivalente y muestra un parcial conocimiento de sí y muestra un comportamiento inconsecuente con la imagen que tiene de sí, y las emociones que vivencia respecto a esta (puede manifestarse además la combinación contraria entre estos dos últimos indicadores).
- El sujeto manifieste un insuficiente conocimiento de sí mismo y muestre un comportamiento inconsecuente con la imagen que tiene de sí y las emociones que vivencia respecto a esta.

Es criterio de la autora que la integración sistémica de estos elementos, la valoración de cuánto se ha estimulado cada una de ellas y los saltos cualitativos manifiestos en los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten valorar cómo se ha producido la estimulación de la educación de la personalidad en cada sujeto concreto, lo que no ha sido trabajado así por otros autores con anterioridad y que resultan fundamentales a tener en cuenta para una didáctica desarrolladora.

El hecho de que se interrelacionen como sistema quiere decir que la determinación de cuánto se le ha estimulado a un sujeto concreto la educación de la personalidad requiere del análisis de cómo se ha manifestado cada una de estas dimensiones, qué cambios se han producido en ellas, en qué sentido, y cómo estas transformaciones se relacionan con las que han ocurrido en el resto de las dimensiones, con el fin de llegar a una conclusión en cuanto a un salto cualitativo en el desenvolvimiento personalógico del estudiante.

3.2.1 Planeación.

Es necesario precisar en este caso que la estrategia se implementó en el 5. Año de la carrera de Psicología durante el segundo semestre del curso académico 2012-2013, en la asignatura Psicología Educativa II.

3.2.1.1. Establecimiento de un diagnóstico pedagógico integral.

El sondeo de problemas se utilizó como técnica principal para el establecimiento de un diagnóstico pedagógico integral (Anexo 8); esta es una técnica que forma parte del modelo ANISE; tiene como objetivo determinar un estado real y un estado ideal al que

se desea llegar respecto a determinada problemática, en este caso respecto a las habilidades que estos presentan para estructurar y reestructurar la realidad personal.

En cada uno de los indicadores de esta dimensión se brindará el análisis comparativo entre el estado real y el deseado en cada uno de ellos. Esto fue posible a través de la lluvia de ideas y las recogidas de las tarjetas individuales entregadas (Replica individual de la pancarta grupal puesta en pizarrón), donde cada uno pudo plasmar su valoración y que no necesariamente tenía que coincidir con el nivel o expresión grupal de cada indicador.

Respecto al conocimiento que estos sujetos poseen de su realidad personal (componente cognitivo), el 89% de la muestra estudiada posee un conocimiento parcial al respecto, pues este tipo de información resulta incompleta, al abarcar algunos aspectos en mayor medida que otros. En la muestra estudiada se evidencia mayor conocimiento respecto a asuntos de orden académico por encima de los personales:

LCD: "A veces he pensado que académicamente estoy bien, pero sé que puedo dar mucho más de mí, solo que no me lo exijo; pero me siento satisfecho como voy saliendo".

RRS: "En la escuela sé muy bien cómo estoy y cuál es mi lugar, esto es lo que quise estudiar y me siento bien con ello, en lo demás nunca me he puesto a pensar meditadamente, pero no me siento mal con ello o al menos no he sentido la necesidad de cambiar nada de lo que me rodea".

Expresiones como estas son muestra de los ineficientes mecanismos de autoconocimiento, de reflexión respecto a sí mismo y su realidad y de cómo transformarla y transformarse a sí mismo respecto a esta. Se evidencia además que desde el proceso pedagógico se ha reforzado más el autoconocimiento en relación con variables del orden del desempeño académico y no así hacia el saber ser o el convivir asertivamente, el trabajo en grupos, la cooperación.

La investigadora considera que, este parcial conocimiento respecto a la posición que ocupa dentro de su realidad y de la realidad misma hace, a su vez, que se evidencie en el 90% de la muestra estudiada una actitud emocional positiva hacia su realidad, que en este caso puede decirse que constituyen actitudes de conformidad y muestra de un bajo nivel de expresión personalógica de la tendencia a la autorrealización, que deviene

una barrera de orden personal para el autodesarrollo aun cuando el estudiante no sea consciente de ello.

Estos resultados concuerdan con estudios realizados en jóvenes estudiantes por Pérez (2006), quien plantea que el 88% de la muestra estudiada no posee una relación activa con el medio. En este caso se trató de un estudio realizado a estudiantes de nivel superior, puesto que aceptaban pasivamente lo recibido en clases, sin cuestionarse los contenidos ni la realidad, ni aportar sus criterios y valoraciones personales; les costaba trabajo detectar los problemas que se presentaban en el ámbito de su práctica laboral y no proponían soluciones posibles a estos. Como se planteó con anterioridad, no tenían participación real y efectiva en las circunstancias y problemas que los rodeaban, por lo que no movilizaban sus recursos personales para solucionarlos.

Se manifiesta, de este modo, un componente autovalorativo poco desarrollado respecto a la realidad, pues esta valoración personal vinculada a la realidad circundante solo se reduce en el 89% de los casos a la enumeración de algunas cualidades vinculadas a la estructuración y reestructuración de la realidad personal, las cuales como tendencia general se asocian de forma negativa o ambivalente a la obtención de resultados satisfactorios en este sentido, o no se le confiere relación alguna. No se evidencia un análisis reflexivo y flexible respecto a posibles causas. Sí expresan conformidad con alcanzar determinadas características personales, como mayor autoconocimiento, flexibilidad de pensamiento, pero no como una necesidad sentida para un desempeño personal exitoso.

Las principales motivaciones de los sujetos estudiados se dirigen hacia la esfera profesional y es el motivo que más dinamiza su vida actual y futura; sin embargo, se evidencia ambivalencia desde el punto de vista afectivo, lo cual se sustenta en que al constituir la superación profesional la tendencia orientadora de la personalidad en este grupo, el insuficiente conocimiento de sí mismo (información poco precisa, superficial y ambigua) y los ineficientes mecanismos de autoconcientización del desarrollo determinan el surgimiento de procesos afectivos relacionados con estos aspectos motivacionales como la inseguridad, la ansiedad ante la preocupación por el desempeño personal en este sentido, la incertidumbre y temores, entre otros; pues las argumentaciones brindadas carecen de profundidad y análisis, sobre la base de

insuficientes mecanismos de autoconciencia, sobre todo de factores caracterológicos y situacionales vinculados al desarrollo personal y proyección de la personalidad.

En el grupo estudiado constituye una generalidad el cómo perciben la autorrealización personal relacionada con la profesión que estudian al considerar que les da la posibilidad de mantener y crear nuevas relaciones interpersonales; sin embargo, se aprecia la ausencia de proyectos de vida planificados y estructurados, que se erigen como tendencia que regula y autorregula su comportamiento actual y futuro en tanto los compromete en todas las esferas de actuación de ellos; por lo que el contexto educativo es un escenario propicio para estimular la educación de la personalidad, a partir de la importancia que el medio social y educativo tienen para el desarrollo del individuo.

Respecto a la imagen de sí mismo, estos estudiantes se perciben como laboriosos, perseverantes, con valores incorporados a su sistema de vida como honradez y responsabilidad. Según los resultados obtenidos por la escala de autovaloración; puede concluirse que la muestra de estudiantes establece la imagen de sí mismo en el grupo de estudio en lo referente a la salud, carácter, inteligencia, aspiraciones y autoconciencia como media o adecuada (85%), aun cuando no hay niveles de autoconciencia altos que posibiliten tener un dominio de sus capacidades y potencialidades para que en función de estas puedan movilizar sus recursos y adaptarlos en la consecución de sus metas y la reestructuración de la imagen de sí mismos. Las argumentaciones brindadas carecen de profundidad y análisis, sobre la base de insuficientes mecanismos de autoconciencia.

Al analizar el componente conductual de la imagen de sí mismos, se puede concluir que en el grupo estudiado el elemento estructural de esta imagen como condicionante de la función autorregulativa de la personalidad en su dinámica interna, no se establece una relación funcional entre el conocimiento que poseen de sí mismo, el vínculo afectivo al respecto y la movilización del comportamiento en este sentido; pues se muestran inconsecuentes una vez que evidencian pautas de comportamiento poco precisas o se desconocen determinados aspectos respecto a esta imagen y las emociones que vivencian relacionadas con ellas.

Por todo lo anterior se consideró que las limitaciones encontradas dificultaban el que se produjera una adecuada estimulación de la educación de la personalidad en estos

sujetos. Para lograr los cambios y las transformaciones en la muestra, se tuvo en cuenta que, junto con las dificultades ya vistas, presentaban toda una serie de potencialidades que beneficiaban el trabajo a realizar, tales como:

- Todos los miembros de la muestra son jóvenes, grupo etáreo idóneo para estimular procesos de autorregulación de la personalidad y, además, con adecuadas relaciones interpersonales dentro del grupo, estructuradas sobre la base de la cooperación; elemento este estimulado por la propia modalidad de estudio.
- Aun cuando se manifestó en la generalidad de la muestra parciales e ineficientes mecanismos de autoconocimiento, se evidenció un adecuado pensamiento lógico, aspecto que constituye la base para trabajar sobre la eliminación de esta dificultad y estimular un adecuado desempeño personalógico en este sentido.
- La totalidad del grupo manifestó el deseo de desarrollar un mayor autoconocimiento de sí y de su realidad, de la causas y de trazarse estrategias para autotransformarse y transformar la realidad, que aunque en principio no constituya una necesidad sentida sino manifiesta, sí sienta las bases para un futuro trabajo en esta dirección.
- Se manifestaron determinados rasgos personalógicos que pueden constituir facilitadores de los procesos de estimulación de la educación de la personalidad tales como: la solidaridad, el cooperativismo, la perseverancia, por el papel que desempeñan en la regulación comportamental.

3.2.1.2 Diseño de cada uno de los componentes no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje en correspondencia con los resultados del diagnóstico pedagógico integral y aquellos elementos necesarios para trabajar las dinámicas de autoconcientización y autoorganización del desarrollo.

La primera acción de planeación llevada a cabo lo constituyó el estudio de las demandas educativas de la asignatura, a partir de los propios objetivos formativos sociales e individuales planteados desde el Modelo del Profesional y que deben encontrar su concreción práctica en los objetivos de la asignatura cuyo análisis queda plasmando en la propia concepción didáctica de la asignatura.

Desde el Plan de Estudio “C” elaborado en 2003, se revela la Psicología Educativa como disciplina del ciclo ejercicio de la profesión y está comprendida por las asignaturas: Psicología Educativa I, Psicología Educativa II y Psicología Especial. Dicha disciplina tiene como objetivos, que los estudiantes:

- Dominen las categorías, los conceptos y los principios teórico-metodológicos fundamentales de la disciplina y que les permitan el diseño científico de una intervención educativa acorde con las demandas de desarrollo cultural en la actualidad.
- Comprendan y manejen los procesos de influencia educativa con el fin de lograr aprendizajes compensatorios y desarrolladores.
- Sean capaces de diseñar y aplicar tareas de diagnóstico y evaluación educativa.
- Desarrollen intereses acerca del mejor aprovechamiento de los potenciales de desarrollo personal en general y los suyos en particular.
- Desarrollen posturas éticas en su relación profesional con las demás personas.

El análisis de estos objetivos a partir de la guía de análisis de documento elaborada al efecto (Anexo 17) arrojó que, aun cuando constituye propósito explícito de la disciplina el aprovechamiento de las potencialidades de desarrollo personal de los estudiantes, este no encuentra una concreción metodológica en la organización y el diseño didáctico de las asignaturas de la disciplina; pues se evidencia un divorcio teórico-metodológico entre las asignaturas que la constituyen, aunque se propone un trabajo extraclase de carácter eminentemente práctico de la profesión entre las asignaturas Psicología Educativa I y Psicología Educativa II; donde, además, el soporte teórico que debe brindar los contenidos de ambas asignaturas —para el adecuado desempeño de las competencias profesionales a desarrollar en su ejercicio práctico— no encuentran una apropiada correlación entre ambas.

Con el objetivo de diseñar, didácticamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de sus componentes constitutivos, en el colectivo de asignatura se procedió a elaborar su expediente sobre la base de las características y principios propuestos en la estrategia.

Como resultado de un primer diseño de la asignatura se obtuvieron las siguientes regularidades:

1- Desde la propia concepción de la asignatura, los contenidos intencionados como estudios independientes a tratar se concibieron para estar sujetos a elección por los estudiantes respecto a su organización y orden de aparición dentro de la clase-encuentro como forma organizativa de la docencia a utilizar en esta modalidad de estudio. Además, se diseñaron para brindar la posibilidad a los estudiantes de seleccionar —individualmente y por equipos— aquellos contenidos que consideraran debían responder a los diferentes tipos de estudio independiente que se utilizarían en los encuentros, de acuerdo con las características de la orientación brindada.

Se diseñaron cuatro tipos de estudio independiente por encuentro, principalmente correspondiente a cada uno de los diferentes niveles de asimilación por los que debe transitar el alumno y que son expresión del desarrollo del desempeño personalógico alcanzado por este en el transcurso del semestre. La carrera Licenciatura en Psicología en la Uniss adopta un modelo semipresencial, por lo que más del 50% de los contenidos a tratar en la asignatura pertenecen a estudios independientes.

El diseño de los estudios independientes de este modo crea las condiciones para estimular dinámicas de autoorganización del desarrollo en los estudiantes a partir de auténticos procesos de autoconcientización del desarrollo que le permita transitar de un nivel de asimilación del conocimiento a otro y por los diferentes niveles de ayuda; ambos concretados en los modos de actuación que deben llevar a cabo en cada una de estas actividades.

Es importante enfatizar en su carácter flexible; en su concepción didáctica se brinda la posibilidad de una constante autoactualización durante el proceso de enseñanza-aprendizaje como resultado estos procesos de autoconcientización facilitados por el docente y de los propios saltos o retrocesos cualitativos del desarrollo. Flexibilidad en este caso desde la directividad; es decir, se parte en principio de diseñar la flexibilidad para garantizar su adecuada guía y control y poder entonces identificar y evaluar de manera asertiva, los indicadores de verdaderos saltos cualitativos del desarrollo y el desenvolvimiento personalógico en los estudiantes.

Se decidió, además, proponer la realización de un proyecto de curso que integrara lo instructivo, lo formativo, lo práctico e investigativo en su concepción metodológica, de manera tal que tributara al desarrollo de habilidades profesionales, habilidades sociales y de relación con la realidad y consigo mismo de forma adecuada.

Los métodos a utilizar por excelencia serían los problémicos con el objetivo de generar contradicciones internas entre el nivel de desarrollo o desempeño personalógico actual y uno potencial; contradicciones en este caso originadas desde la intersubjetividad (Conflicto cognitivo de Piaget).

Estas primeras acciones metodológicas para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta asignatura fueron llevadas por el docente al primer encuentro de la asignatura. La etapa inicial de este encuentro, una vez concluido el proceso de diagnóstico pedagógico integral, se procedió a realizar el encuadre de la asignatura. La realización de este tipo de encuadre basado en la negociación brindó la posibilidad, en primera instancia, de crear las bases para propiciar un clima de competencia, autonomía y conexión afectiva, tal y como era propósito de la estrategia diseñada a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como parte de este proceso de encuadre de la asignatura se obtuvieron los siguientes resultados:

En primer lugar se decidió que respecto al tratamiento de los contenidos de esta, en una primera parte de orientación durante la clase-encuentro se tratarían los contenidos medulares de cada temática, necesarios para una posterior mejor comprensión de los contenidos con la utilización del método de elaboración conjunta y se les brindaría a los estudiantes, entonces, la posibilidad de escoger aquellos contenidos que, de acuerdo con su propio desempeño, se entendieran tratar a través del estudio independiente como se evidencian en algunas reflexiones de los alumnos:

“Siempre va a ser necesario que nos expliquen lo principal del contenido para después entonces nosotros poder comprender lo que leemos cuando estamos estudiando”.

“Es una buena propuesta que podamos escoger los contenidos a estudio independiente, pues así cada quien sabe que le es más fácil o no comprender al estudiar y lo acomoda a su forma; esto es más motivante y lo hace más entendible”.

La asignatura cuenta con cuatro temas medulares: El diagnóstico psicológico en el ámbito educacional, La intervención psicoeducativa, La escuela como institución y agente de socialización y La relación familia-escuela.

En este encuadre de la signatura con carácter negociado se decidió dedicar un encuentro a las temáticas 1 y 2 teniendo en cuenta que estos contenidos han sido objeto de análisis en asignaturas precedentes (Psicodiagnóstico, Orientación psicológica, Psicoterapia; Psicología del desarrollo I, II y III) y en este caso solo sería necesario abordar la especificidad que adquieren ambos aspectos en el ámbito educacional. Además, los estudiantes hicieron hincapié en la necesidad de tratar la intervención educativa a nivel grupal, debido a que este ámbito —dentro de la intervención psicológica— no ha sido atendido con anterioridad en el plan de estudio.

Como parte de la etapa de orientación del tema dentro de la clase encuentro, se procedería a comprender a través de la elaboración conjunta los contenidos medulares de la temática y, posteriormente, se tomaría un momento para la selección de los contenidos en relación con los diferentes tipos de estudio independiente a realizar. De esta manera le tocaría al profesor diseñar los estudios independientes, no por su contenido, sino por los métodos y las estrategias a emplear por el estudiante, de modo tal que se transitara a través de ellos por los diferentes niveles de asimilación del conocimiento desde lo grupal a lo individual, siguiendo la propia lógica de desarrollo psíquico.

Expresiones al respecto confirman lo antes planteado:

“A veces la manera en que me orientan un estudio independiente rompe con la forma en que siempre me ha gustado estudiar, y eso me hace sentir incómoda y me quita los deseos”.

“A mí me gusta estar innovando a la hora de estudiar, pero me gusta que lo que haga me provoque eso y no que vaya a reproducir lo que está en un libro, no me gusta aprenderme las cosas de memoria”.

Esta manera de concebir el estudio independiente le brinda la posibilidad al estudiante de ir organizando su proceso de aprendizaje, sobre la base de los propios ritmos de desarrollo logrados y a través de un tránsito, de lo que hace con ayuda de los demás hasta lo que pueda hacer por sí mismo. Sin lugar a dudas, dinámicas de

autoorganización individual y grupal que son intencionadas en su diseño desde la propia concepción de la estrategia didáctica que requería de dos factores indispensables: adecuadas y fortalecidas relaciones interpersonales y un adecuado y profundo conocimiento de sí mismo y de las condicionantes del desarrollo personal.

A partir del diagnóstico integral efectuado en un primer momento del encuentro, los estudiantes ayudados por el profesor llegaron a la conclusión que en ellos predominaban las adecuadas relaciones interpersonales, además, se basaban en la solidaridad y la cooperación; pero el autoconocimiento era un aspecto que debía ser tratado durante el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido se decidió darle prioridad al autoconocimiento dentro del grupo de habilidades del desempeño personalógico a potenciar desde el proceso enseñanza-aprendizaje.

Se decidió, también, de manera conjunta que la evaluación de la asignatura abarcara el desempeño integral del estudiante y no fuera solo una acumulación de resultados académicos. Es decir, se debía tener en cuenta avances y retrocesos del estudiante, todo lo cual implicaba el análisis del propio desarrollo personal en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque de evaluación asumido garantizaba su carácter formativo en el estudiante, que además demandaba de este mayor compromiso con las exigencias que se estaban estableciendo a lo interno del grupo y hacia sí mismos. En este punto del debate el profesor propuso llevar autorregistros del propio aprendizaje, de manera tal que propiciara —en primera instancia— ese tipo de evaluación que los estudiantes estaban proponiendo; y en segundo lugar, al ser llevados por ellos mismos les facilitaba un mayor y más adecuado autoconocimiento. Por supuesto que estas transformaciones se dirigieron, específicamente, al aspecto didáctico de la asignatura, de ahí que fuera necesario reestructurar todo el sistema de componentes didácticos.

Al considerar todo lo ya descrito, que formó parte de la primera transformación, la segunda transformación al proceso fue el concebir como un sistema, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la actividad de estudio y la práctica laboral con un carácter investigativo. Se pretendió, desde el encuadre de la signatura, establecer un sistema entre las actividades que realizaba el estudiante en cuanto al estudio, con las que realizaba en su práctica laboral. Esto constituía una carencia del plan de estudio en esta modalidad, manifiesta y sentida por los estudiantes y que ellos mismos

encontraron en este carácter de flexibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje la oportunidad de tratar de satisfacer.

Se negoció establecer una relación tal, que cada tema y contenido tratado en las clases debía ser, posteriormente, trabajado en las prácticas laborales. En este caso el profesor propuso la realización de un proyecto de curso que implicaría el cumplimiento de las funciones de un psicólogo educativo en una institución escolar de nivel primario en el territorio.

Todas estas transformaciones, resultados de procesos de negociación entre profesor y alumno; condujeron a una importante transformación (en este caso no explícitamente negociada, pero sí necesaria de concebir desde el diseño didáctico de la asignatura por el profesor): *las condiciones de la actividad y la comunicación*. Resultó necesario asegurar, entonces, la creación de un clima psicológico positivo, de aceptación mutua, que facilitara la espontaneidad, la imaginación, la comunicación grupal, las vivencias positivas sobre la base de actividades basadas en la problematización. De esta manera se influía en el intercambio y en el debate, en el planteamiento de los análisis y puntos de vista propios en la búsqueda de soluciones y en la adopción de estrategias diferentes para solucionar los mismos problemas.

3.2.2 Ejecución.

Esta etapa —dentro de la estrategia diseñada— se dirige; especialmente, a estimular la educación de la personalidad en los estudiantes a través de la facilitación de dinámicas de autoconcientización y autoorganización del desarrollo desde la didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se ilustra en la gráfica que representa la estrategia didáctica propuesta (capítulo 2), esta etapa consta de tres fases o momentos que se hayan integradas en el transcurso de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta etapa de la estrategia se desarrolló en el período comprendido entre febrero y junio de 2013. El análisis en este caso estará dirigido, no a la descripción de cómo se implementó, específicamente, la integración de las tres fases concebidas dentro de la estrategia didáctica, sino que esto quedará ilustrado a través del análisis de los saltos cualitativos logrados en las dimensiones e indicadores de la educación de la personalidad manifiesto en los estudiantes en el transcurso de la etapa de ejecución de la estrategia.

Es importante precisar cómo la implementación de esta estrategia didáctica demostró en la práctica educativa su necesaria concepción sistémica y su carácter integrador, pues la planeación direccionó —en un primer momento— la ejecución que, intrínsecamente, los procesos evaluativos conllevaron a una reestructuración de la propia planificación, y de esta manera se produjo una triada sistémica de cada una de las etapas concebidas dentro de la estrategia didáctica.

La tendencia a la autorrealización:

Desde el comienzo de la experiencia pedagógica, se pudo confirmar, y así consta en el diagnóstico inicial realizado, cómo la esfera profesional constituye el principal contexto desarrollador para este grupo de estudio, lo cual sentó las bases para la facilitación de la estimulación de estrategias personalógicas en dicho sentido. En este punto hay coincidencia con estudios realizados con anterioridad por (Domínguez, 1992), donde se refiere que es la esfera de desarrollo profesional la actividad rectora en la juventud como etapa del desarrollo, por lo que es percibido y sentido así por los jóvenes, como principal contexto de influencia desarrolladora.

Al inicio de la experiencia se manifestaron ineficientes mecanismos de autoconocimiento, específicamente, un pobre conocimiento solo basado en la argumentación de las motivaciones para la realización de la tarea y cuyo contenido encontraba expresión en factores externos a los propios sujetos.

Durante todo el trascurso del proceso de enseñanza-aprendizaje los procedimientos didácticos para autoconcientizar la motivación y autorregular la motivación acompañaron el desempeño docente del profesor, una vez que estos fueron utilizados en un primer momento para hacer consciente a los estudiantes de aquellos elementos que constituían movilizados de su comportamiento antes, durante y después de una tarea; así como el carácter extrínseco o intrínseco de los procedimientos didácticos:

“Cuando voy a hacer la tarea orientada pienso que seré evaluado mal en el próximo encuentro si no lo hago”.

“Soy demorona en hacer las cosas, al final me pongo a hacerlas porque me da pena quedar mal, y ya soy grande para eso de que me vayan a regañar”.

Expresiones como estas constituyeron la generalidad del debate, solo cuatro (4) estudiantes expresaron motivaciones intrínsecas ante la realización de una tarea. Esto

condujo a que el profesor enfatizara en la creación de un clima de aceptación positiva en la relación e hiciera énfasis en que el compromiso del profesor se sintetizaba en la facilitación de un proceso de crecimiento y desarrollo profesional y personal; pero era compromiso de los estudiantes guiar ese proceso, solo él podía saber cómo, y como tal asumiría ese compromiso no evaluativo, sino formativo de sí mismo.

En el segundo encuentro de la etapa de evaluación de los estudios independientes y conclusión del tema 1, las argumentaciones respecto a los elementos motivacionales relacionados con la realización de los estudios independientes —en su mayoría— se centraban en aspectos de carácter extrínsecos, con argumentaciones que indicaban poca profundización teórica ante las exigencias de la tarea teórico-práctica, pocas acciones de trabajo colaborativo, puesto que se evidenció una tendencia a la repartición de tareas individuales, que posteriormente en un momento antes al segundo encuentro se unían en una única respuesta ante la tarea demandada.

Solo un equipo dentro del grupo escogió la tarea que exigía ciertos niveles de creación por parte de los estudiantes; sin embargo, solo se logró la reproducción de modos de actuación respecto al diagnóstico psicológico incorporado en asignaturas precedentes con un fuerte enfoque en la clínica, por lo que no fueron capaces de lograr la concreción teórico-práctica requerida desde la especificidad que adquiere la evaluación psicológica desde el contexto educativo.

Durante la primera parte de este encuentro, y a partir del análisis de los resultados obtenidos en los estudios independientes llevados a cabo sobre la base de los factores determinantes en la planificación, la ejecución y el resultado; se decidió, de manera negociada la realización de talleres con temáticas afines a la Psicología educativa, que sirvieran de debate y profundización a las temáticas de eje central tratadas en la asignatura. Los talleres se realizarían en los horarios destinados a las consultas por la necesidad de estar contempladas dentro de la planificación docente, pero no resultarían de obligatoria asistencia por parte de los alumnos.

Se concilió un horario de asesoramiento por parte del profesor (viernes de 8:30am a 11:00am) donde los estudiantes o el equipo pudieran asistir a recibir el asesoramiento cada vez que lo estimasen necesario.

Este tipo de relación sentó las bases para que poco a poco las motivaciones ante la realización de la tarea fueran siendo modificadas en cuanto a su contenido y a su nivel de implicación en el componente autorregulativo de la personalidad, y se empezaron a manifestar estrategias psicológicas al respecto en el transcurso de la propia experiencia.

Los objetivos propuestos por los sujetos fueron pasando de un contenido extrínseco a un marcado significado intrínseco. Expresiones tales como: “Quedo mal con mi propia razón de estar aquí cuando no lo hago o me quedó mal porque tardé en ponerme para eso”, fueron haciéndose más comunes una vez que el proceso enseñanza-aprendizaje iba avanzando.

Los propios procedimientos didácticos para estimular la autoconcientización de la motivación y del propio desarrollo en sí trajeron como consecuencia que se fuera generando un clima positivo de competencia con los otros y consigo mismo, que marcó pauta en el dinamismo de regulación comportamental y ya los objetivos y proyectos personales fueron pasando poco a poco de considerarse de largo plazo y con poca estructuración psicológica, a ser objetivos y proyectos a corto plazo y con estrategias para su consecución.

Los proyectos iniciales expuestos por los estudiantes solo se reducían al propio hecho de graduarse, pero no como un contenido de realización personal, sino más bien asociado a mecanismos del logro de cierto estatus y reconocimiento social. Esto fue modificándose a objetivos a corto plazo basados en estrategias también a corto plazo, objetivas, consecuentes con sus propias posibilidades reales y que sin duda tributarían a ese proyecto macro de graduarse, característico de un 5. año de una carrera universitaria y donde solo el 46,0% de la muestra manifestó modificaciones en el carácter extrínseco de su contenido, pero se considera causa de la propia SSD de estos estudiantes.

“En este instante me interesa salir bien en la asignatura, y para ello sé que me es necesario aprender a estudiar con los demás”.

“Durante la realización de la tarea estoy pensando, ya no en el contenido en si de lo que busco, sino en cómo voy a hacer para comprenderlo, pues después no sé entrar en debate con mis compañeros”.

Aunque en las motivaciones, cuyo contenido de mayor movilización comportamental lo constituyeron las de orden académico, es meritorio destacar que de alguna manera todos los estudiantes movilizaron también —en menor o mayor grado de dinamismo— su comportamiento en función de incorporar, modificar o eliminar determinadas características de su personalidad con el propósito de un desempeño exitoso, una vez reconocidas como barreras o facilitadora de los procesos de desarrollo. Se considera que esto se haya logrado como resultado de la adecuación gradual de los mecanismos de autoconocimiento.

A partir del quinto encuentro empezaron a manifestarse estrategias de trabajo colaborativo con mayor efectividad, debido a la adecuación de la propia motivación por la acción a partir de determinantes de caracteres intrínsecos, hecho además que propició el tránsito a mayores niveles de asimilación a partir de la relación con los otros en espacio de intermediación.

Las características personológicas que mayor tratamiento tuvieron por parte de los estudiantes en el transcurso de la experiencia pedagógica fueron la capacidad de escucha, la aceptación del otro y la tolerancia a la frustración; las dos primeras con un mayor nivel de tratamiento en la didáctica del proceso, por ser además de vital importancia desarrollarlas asertivamente para el futuro desempeño profesional del psicólogo.

Habilidad para estructurar y reestructurar la realidad personal.

En esta dimensión, aunque en el transcurso de la experiencia se mantuvo en un desarrollo parcial de ella, sí se evidenciaron importantes saltos cualitativos del desarrollo en este sentido. No se puede obviar que se analiza una dimensión dentro del proceso de educación de la personalidad, que constituye la integración en la manifestación comportamental de la relación sujeto-objeto de la expresión de los contenidos estructurales y funcionales de la personalidad en los procesos autorregulativos.

La implementación de las acciones de la estrategia encaminadas a lograr modificaciones en esta dimensión de la estimulación de la educación de la personalidad, demostró la necesidad de implementarlas en un mayor período de tiempo y con un carácter interdisciplinario para la obtención de mayores logros en esa

dirección, todo lo cual podría constituir recomendaciones para futuros estudios al respecto.

Dentro de los saltos cualitativos evidenciados en esta dimensión se destacó el desarrollo de adecuados conocimientos respecto a los factores personales, de relaciones con los otros o situacionales, que constituían barreras o facilitadores para interactuar con la propia realidad, lo cual contribuyó a la incorporación de estrategias para actualizarse en función de las propias características actuantes de la realidad.

Se expone un ejemplo que demuestra tales afirmaciones:

En el tercer encuentro, al comenzar la etapa de conclusión del tema anterior, se convoca a realizar conclusiones respecto al desempeño personal durante esta etapa del proceso. Las conclusiones plasmadas allí por los estudiantes mostraban un total retroceso en el proceso de desarrollo logrado en esta dimensión hasta el momento.

“El no que doy a mis compañeros no lo toman en cuenta porque no lo argumento adecuadamente; debo cambiar totalmente la manera en que he venido haciéndolo hasta ahora”.

“Centrarme en la meta final ha hecho que en ocasiones me sienta desmotivada pensando que me falta mucho para lograrlo; ya hoy creo que me siento mejor pensando en lo próximo que debo hacer y nada más, ya habrá tiempo para lo demás”.

“Cuando trabajo en equipo he querido abarcarlo todo y me doy cuenta de que los demás también tienen buenas ideas y hacen aportes a lo que sea intentemos hacer en equipo; debo dejarme guiar por ellos también y escuchar sus opiniones que son válidas”.

Estas expresiones podrían llevar a interpretar la manifestación de un retroceso en el proceso de desarrollo o de incorporación al estilo de vida de los logros obtenidos hasta este momento por parte de los estudiantes; pues constituyen un retorno al punto de partida, un viraje a una posición de reconceptualización de una posición interna y de la relación con los otros y la realidad que se había logrado hasta ese entonces.

No obstante, en realidad demuestra un proceso de incorporación de una estrategia de desarrollo psicológico basada en un auténtico proceso de autoconocimiento y conocimiento de la realidad y de los mecanismos que realmente le resultan efectivos

para transformarlo de acuerdo con metas o necesidades presentes; pero que, además, se ha incorporado cómo hacer para recontextualizarlo cuando exista la necesidad, ya sea de orden intrínseco o extrínseco.

El empleo de los métodos problémicos y la concepción del proceso evaluativo posibilitaron en gran medida los saltos cualitativos obtenidos en esta dimensión. La situación problemática a las cuales los estudiantes debían dar solución siempre se elaboró a partir de los conocimientos que poseían al respecto, y teniendo en cuenta sus motivaciones y nivel de desempeño personalógico logrado en el trabajo en equipo anteriormente. De esta manera se fue logrando en tránsito progresivo de la cooperación a la colaboración en la ZDP, en espacios de intersubjetividad.

Los constantes procederes didácticos para estimular procesos de autoconcientización de la propia relación entre los estudiantes y su realidad, con carácter transformador de sí mismos y de esta, en constante reestructuración; demostró la existencia de una relación proporcional entre estas habilidades y el conocimiento de sí mismo. De este modo constituye una regularidad que emerge del proceso de implementación de la estrategia didáctica diseñada, una pequeña contribución indirecta y no intencional a la teoría psicológica respecto a la educación de la personalidad.

Los estudiantes al ir logrando una adecuación del conocimiento de sí mismo y de las formas de interactuar con la realidad en los estudiantes, fue conllevando primero, a una etapa de aceptación a lo descubierto que generó en ellos sentimientos de ambivalencia afectiva con mayor peso en los sentimientos negativos, los que en una segunda etapa se fueron adecuando directamente proporcional a la aceptación del sí mismo y la realidad (implicando en ocasiones transformación de sí mismo o de la realidad), donde en última instancia se logró que establecieran un equilibrio entre los procesos cognitivos y los afectivos asociados a la realidad.

Habilidad para estructurar y reestructurar la representación que la persona tiene de sí misma.

En esta dimensión se evidenciaron los mayores logros de desenvolvimiento personalógico en el transcurso de la experiencia. El tratamiento didáctico dado a los aspectos de autoconocimiento propició la obtención gradual de saltos cualitativos en los niveles de autoconciencia manifestados por los estudiantes, y que les dieron la

posibilidad a su vez de tener un dominio de sus capacidades y potencialidades para que en función de estas pudieran movilizar sus recursos y adaptarlos en la consecución de sus metas; y la reestructuración de la imagen de sí mismo que evidenció al final de la experiencia un adecuado conocimiento de su persona, de aquellos factores que constituyen a su vez barreras o facilitadores en esa formación y autotransformación constante de la imagen que se percibe de sí mismo, así como de las estrategias que utilizan para ello, que devino procesos autorregulativos de la personalidad congruentes —en primera instancia— con sus propias necesidades, intereses y motivaciones personales.

Este hecho trae consigo que estos procesos autorregulativos estén caracterizados por mayores niveles de compromisos personológicos, pues son auténticos procesos de orden intrínseco y, por lo tanto, poseen un mayor dinamismo en lo interno de la dinámica regulativa del comportamiento. En esta dimensión se puso de manifiesto, además, que la adecuación de la imagen de sí mismo generó en la muestra de estudiantes —en un primer momento— sentimientos negativos que poco a poco se fueron modificando a través de procesos de reestructuración de esta imagen de sí, en correspondencia con el objetivo de lograr un equilibrio entre esta y las exigencias de la realidad circundante, que conllevaron a la manifestación final de sentimientos positivos al respecto.

De esta manera se evidenció una relación triádica entre estos indicadores: conocimiento de sí mismo (actitud emocional hacia sí mismo y la realidad), conocimiento de la realidad y una relación de interdependencia entre las habilidades para estructurar y reestructurar la imagen de sí mismo y las habilidades para estructurar y reestructurar la realidad personal; integrados en una única función autorregulativa en el propio proceso de educación de la personalidad.

Expresiones tales como: “Ir conociéndome mejor a mí mismo me dio la oportunidad de entender mejor el significado que para mí fue teniendo la experiencia, y me dio la posibilidad de poder ejercer mi influencia sobre esta”; “He podido ser una persona más asertiva en la medida que me he ido conociendo más a mí mismo y las formas en que he ido relacionándome con los otros y las situaciones de la vida”, constituyen muestra de las adquisiciones obtenidas por los estudiantes en esta dimensión.

De esta manera, al analizar el componente conductual de la imagen de sí mismo, se puede concluir que en el grupo estudiado esta imagen se consolida como elemento estructural condicionante de la función autorregulativa de la personalidad, en su dinámica interna en el transcurso de la experiencia fue conllevando al establecimiento de una relación funcional entre el conocimiento que poseen de sí mismo, el vínculo afectivo al respecto y la movilización del comportamiento en este sentido consecuentes entre sí; pues se fueron poniendo en evidencia pautas precisas de comportamientos, apropiadas a una adecuada imagen de sí mismo y de las emociones que vivencia respecto a esta.

Las más significativas modificaciones se manifestaron en esta relación triádica expuesta anteriormente, que tipificó la incorporación de estos procesos a manera de auténticas estrategias de desarrollo personalógicas como una necesidad intrínseca de los sujetos.

3.2.3 Evaluación.

Esta etapa tuvo como finalidad determinar en qué medida la abstracción realizada representó la realidad a partir de los resultados previstos, y también los efectos y resultados no previstos. En definitiva, lo que se propuso en esta última etapa fue una evaluación global/final de la estrategia, a partir de establecer la relación entre la consecución de resultados y las posibles causas de estos, ya que en ocasiones la mera evaluación de la eficacia puede resultar un dato pobre para la toma de decisiones sobre la estrategia. En segundo lugar, dado el camino recorrido en la construcción de la estrategia, la investigadora consideró necesario conocer —por parte de los agentes del proceso de cambio— sus puntos de vista y consideraciones sobre los resultados obtenidos y la estrategia didáctica de forma general. Esto permitió “anticipar” resultados y corregir la propuesta en otro contexto educativo. Con la recogida de las perspectivas individuales se pretendió obtener la construcción del sentido que cada uno de los “mundos de referencia” de los individuos atribuyó al objeto tema de consulta, y una valoración final de los logros alcanzados en el desempeño personalógico.

Esta etapa encontró su finalidad didácticamente intencionada y estructurada en el último encuentro de la asignatura, y se llevó a cabo a través de un taller grupal, donde la primera actividad que se hizo fue mostrar aquella pancarta elaborada por el grupo en un primer encuentro de la asignatura, que reflejó sus valoraciones respecto a un estado

real y un estado ideal al que se pretendía llegar en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, además del acompañamiento de las tarjetas autoevaluativas.

Los criterios objeto de valoración responden a la coherencia teórico-metodológica de la propuesta, calidad formal de los componentes que integran la estrategia, pertinencia y viabilidad, así como relevancia de los resultados obtenidos. La viabilidad de la estrategia y logros obtenidos queda expresada en todos sus indicadores, al respecto los estudiantes plantearon:

“La asignatura significó un cambio para mí, no solo en los nuevos contenidos que adquirí en el transcurso de ella, sino que siento que crecí como persona”.

“Para mí significó aprender a relacionarme adecuadamente con los demás, he descubierto en la práctica el significado de la palabra asertividad”.

Como se revela en estas afirmaciones, distintos fueron los aspectos de la personalidad que encontraron su estimulación en el transcurso del proceso; lo cual se debe a su propio carácter único e irrepetible que la traduce en multiplicidad de vivencias; pero indudablemente condujeron todos ellos, en lo interno de la configuración sistémica de la personalidad a un salto cualitativo en su función regulativa, por lo tanto trajo consigo mayores niveles de desempeño.

Se pasa a analizar la evaluación auténtica del proyecto de investigación con la conclusión de que en todos los casos existe correspondencia entre las demandas cognoscitivas y las necesidades reales de los estudiantes, así como la utilidad en la vida laboral futura, y se garantiza el ejercicio de la investigación según las áreas potencialmente motivadoras. Se corrobora, además, la necesidad de hacer coincidir la forma de obtención del conocimiento con las condiciones del contexto. Se pone de manifiesto la búsqueda de soluciones creadoras ante problemas científicos propios de la carrera, habilidades cognitivas y metacognitivas a favor de la preparación profesional. Lo anterior queda expresado al decir:

DG: “Vincula mucho más a los estudiantes del grupo, pues incluye diversos temas de interés que serán objeto de análisis en la actividad profesional una vez graduados”.

YY: “Nunca antes había trabajado un proyecto de investigación asociado a una institución donde se me perciba como un profesional que viene a responder ante una

problemática manifiesta allí, esto hizo que demandara de mí mayor compromiso y mucha preparación, pero a la vez me produjo mayor satisfacción personal hacerlo”.

Para el cierre de la actividad se brindó la oportunidad de emitir algún otro criterio de considerarlo necesario, se emitió un criterio como parte de sugerencias: "Sería interesante si en el mismo año se nos diera esta oportunidad de manera coordinada entre las asignaturas", "Creo ha sido una experiencia evaluativa no de un resultado final frío en un número, no solo por un contenido expuesto en un papel; ha sido por lo que hemos logrado de nosotros mismos académicamente y en otras cosas personales también”.

Regularidades constatadas en el proceso enseñanza-aprendizaje emergentes de la puesta en práctica de la estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad de los estudiantes.

- La adecuación constante del contexto educativo expresada en cada uno de los componentes didácticos del PEA deviene como exigencia necesaria para la implementación de cualquier propuesta encaminada a la estimulación de la educación de la personalidad.
- La preparación del claustro en la teoría y en los procedimientos para llevar a cabo la estimulación de la educación de la personalidad en la formación del profesional constituye una premisa indispensable para la implementación de la estrategia didáctica.
- El componente evaluativo orientado desde la metacognición constituyó el principal elemento estimulador de la educación de la personalidad a partir de la dinámica de las relaciones establecidas entre P-A, A-A, A-G y P-G.
- La autoorganización del desarrollo necesitó de una constante autoactualización de cada uno de los componentes didácticos del PEA por el docente para el logro de la atención a la individualidad desde la colectividad.
- La relación proporcional entre los procesos metacognitivos y autoorganizativos del desarrollo trabajados a partir de la estructuración, ejecución y evaluación de la tarea pedagógica y el carácter negociado de esta, favoreció el logro de un proceso de aprendizaje responsable y comprometido.

Salto cualitativos evidenciados en el desempeño personalógico de los estudiantes durante la puesta en práctica de la estrategia didáctica.

- El tránsito de la tendencia a la autorrealización poco desarrollada a una tendencia a la autorrealización parcialmente desarrollada.
- Las habilidades para estructurar-reestructurar la realidad personal se mantuvo en un desarrollo parcial, aunque se produjeron saltos cualitativos en su dinámica interna
- Los mayores logros alcanzados estuvieron en las habilidades para estructurar-reestructurar la imagen de sí mismo una vez que se logró un tránsito desde la manifestación de poco desarrollo de esta dimensión hasta el logro de habilidades altamente desarrolladas en este sentido.
- La relación tríadica que se estableció entre los indicadores conocimiento de sí mismo, actitud emocional hacia sí mismo y la realidad y conocimiento de la realidad, a partir de los proceso metacognitivos integrados en una única función autorregulativa de la personalidad manifiesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

La evaluación efectuada por expertos de los elementos sometidos a su criterio son considerados por todos entre Bueno y Excelente, por ello se puede plantear que hay consenso en aceptar que la estrategia didáctica propuesta puede estimular la educación de la personalidad de los estudiantes en la práctica educativa.

La evaluación de la implementación de la estrategia didáctica en la práctica educativa de la carrera de Psicología puso en evidencia la efectividad de esta; pues se evidenció en el grupo saltos cualitativos en el desempeño personalógico de los estudiantes a partir de la estimulación de la educación de la personalidad expresados en la manifestación de un tránsito de la tendencia a la autorrealización poco desarrollada a una tendencia a la autorrealización parcialmente desarrollada.

Las habilidades para estructurar-reestructurar la realidad personal se mantuvo en un desarrollo parcial. Los mayores logros alcanzados se manifestaron en las habilidades

para estructurar-reestructurar la imagen de sí mismo una vez que se logró un tránsito desde la manifestación de poco desarrollo de esta dimensión hasta el logro de habilidades altamente desarrolladas en este sentido.

El componente evaluativo orientado desde la metacognición devino en principal elemento estimulador de la educación de la personalidad y la autoorganización del desarrollo necesitó de una constante autoactualización de cada uno de los componentes didácticos del PEA por el docente para el logro de la atención a la individualidad desde la colectividad

CONCLUSIONES

- La concepciones del aprendizaje desarrollador y formativo desde el proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen el marco de referencia teórico e investigativo de este estudio, pues en ambas propuestas se logra sistematizar un grupo de requerimientos a partir de los postulados del enfoque histórico-cultural para estimular el desarrollo de la personalidad de los estudiantes. Sin embargo, entre las limitaciones presentadas para que estos se conviertan en promotores de verdaderas estrategias de desarrollo personal, se encuentra el no tratamiento a los procesos de autoorganización del desarrollo desde el papel de la mediación e intermediación en la Zona de Desarrollo Próximo y a partir de la metacognición; aspectos considerados en la propuesta que exigen especial tratamiento didáctico para un modelo pedagógico sustentado en la semipresencialidad.

Los análisis realizados a las diferentes propuestas teóricas permitieron concretar una serie de regularidades que deben estar presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que sea estimulador de la educación de la personalidad de sus estudiantes; donde deviene la tendencia a la autorrealización como factor dinámico y los procesos de autoorganización, autoconcientización del desarrollo como los factores reguladores de dicho proceso; sobre la base de un aprendizaje personalizado, consciente, transformador, responsable y colaborativo; teniendo en cuenta la significatividad que adquieran estos procesos para los estudiantes y el grupo, a partir de la tarea pedagógica como principal espacio de convergencia de la influencia educativa.

- El diagnóstico del estado actual de la estimulación de la educación de la personalidad desarrollado en la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss constató que las propuestas actuales se dirigen principalmente a la formación de valores y estimulación de la autogestión del aprendizaje; lo cual limita el proceso educativo en general y la atención a la individualidad desde la colectividad como premisa para un modelo pedagógico semipresencial. Es reconocido —tanto por los docentes como por los alumnos— el proceso de enseñanza-aprendizaje como el principal espacio para fortalecer la labor educativa en esta modalidad de estudio.

- La estrategia didáctica propuesta se estructura a partir del diseño de procesos de mediación e intermediación en la ZDP del estudiante a través de la concepción y la

ejecución de cada uno de los componentes didácticos; de manera tal que posibilite la integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje de tres aspectos esenciales: la tendencia a la autorrealización como factor dinámico y las dinámicas de autoconcientización y autoorganización del desarrollo como factores reguladores de los procesos de estimulación de la educación de la personalidad desde la enseñanza-aprendizaje en la modalidad semipresencial.

- La evaluación efectuada por expertos permiten plantear que hay consenso en aceptar que la estrategia didáctica propuesta posee calidad, pertinencia y puede estimular la educación de la personalidad de los estudiantes en la práctica educativa para un modelo pedagógico semipresencial.

- La evaluación de la implementación de la estrategia didáctica en la práctica educativa de la carrera de Psicología demostró la efectividad de esta; pues se evidenció en el grupo saltos cualitativos en el desempeño personalógico de los estudiantes a partir de la estimulación de la educación de la personalidad expresados en la manifestación de un tránsito de la tendencia a la autorrealización poco desarrollada a una tendencia a la autorrealización parcialmente desarrollada, un desarrollo parcial de las habilidades para estructurar-reestructurar la realidad personal y un tránsito desde la manifestación de poco desarrollo en las habilidades para estructurar-reestructurar la imagen de sí mismo hasta el logro de habilidades altamente desarrolladas en este sentido.

- El componente evaluativo orientado desde la metacognición devino en principal elemento estimulador de la educación de la personalidad y la autoorganización del desarrollo necesitó de una constante autoactualización de cada uno de los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje por el docente para el logro de la atención a la individualidad desde la colectividad.

RECOMENDACIONES

- Continuar profundizando en el estudio del proceso de estimulación de la educación de la personalidad desde el proceso de enseñanza – aprendizaje en la Educación Superior con énfasis en el papel del colectivo de año y la interdisciplinariedad; así como en su concepción a partir del diseño curricular de la carrera con la derivación vertical y horizontal que debe concretarse en el Plan de Estudios y Modelo del Profesional a formar.
- Introducir los resultados de la presente tesis en el contexto de la carrera de Licenciatura en Psicología en otras carreras.

BIBLIOGRAFÍA

Advine, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Águila, B. (2005). *Proyectos profesionales y utilización del tiempo*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.

Allport, G. (1971). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. La Habana: Ediciones R.

Álvarez de Zayas, C. (1998). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso de formación del profesional de perfil amplio*. Universidad Central de Las Villas. Santa Clara.

_____. (1998) *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____. (1999). *La Escuela en la vida*. La Habana: Colección Educación y desarrollo.

_____. (2002). *La Pedagogía como ciencia*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Arias, G (1986) *La motivación para el estudio en escolares cubanos*. (Tesis de Doctorado). Universidad de la Habana. Cuba.

_____. (1999). "Acerca del valor teórico y metodológico de la obra de L. S. Vigotsky", en *Revista Cubana de Psicología*. 16 (3). La Habana. Cuba.

Artiles, K. (2010). *Una nueva mirada al problema: La evaluación personalizada*. Manuscrito no publicado

Ausubel, D. P. (1960). *The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal materials*. *Journal of Educational Psychology*, 51(5), 267-272.

Bermúdez, R. et al. (2001). *Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____. (2002). *Dinámica de grupo en su educación: su facilitación*. La Habana: Editorial pueblo y educación.

Bermúdez, R & Pérez, L. (2006). *Personalidad: diagnóstico y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Blanco A. (2001). *Introducción a la sociología de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Bigg, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.

Boullosa, A. (2000). *Fundamento y programa de la disciplina Matemática para la Licenciatura en Contabilidad y Finanzas*. (Tesis de doctorado). Universidad Central de Las Villas "Marta Abreu". Santa Clara. Cuba.

Bozhovich, L. (1985) *Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Calistre, O. (1998). *Propuesta de un sistema de acciones didácticas para problematizar la enseñanza de la Matemática en 10mo. Grado del preuniversitario*. (Tesis de maestría). Instituto Superior Pedagógico "José Martí". Camagüey. Cuba.

Canfux, V. (2001). *La formación psicopedagógica y su influencia en el desarrollo de cualidades del pensamiento del profesor*. (Tesis de doctorado). Universidad de La Habana. Cuba.

Caromoto, M & Barrientos, M (2011) *Aprendizaje desarrollador una nueva visión en la Educación Superior*. En Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo. 3 (27).

Castellanos, D. et al. (2000). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Ciudad de la Habana: Colección proyectos.

_____. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Castellanos, D & Gruero, I. (1987). *¿Puede ser el maestro un facilitador? Una reflexión sobre la eficiencia y su desarrollo*. La Habana: Ediciones IPLAC .Cesofte.

Castro, F (1999). *Ciencia, tecnología y sociedad (1959-1989)*. Editora política, La Habana.

Castro, M (2011). *La formación humanística desde la clase de Español – Literatura en la Enseñanza Artística*. (Tesis de doctorado). Universidad de Ciencias Pedagógicas Silverio Blanco Núñez. Sancti Spíritus. Cuba.

Colectivo de autores. (1989) *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____. (1989) *Temas sobre la Actividad y la Comunicación*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

_____. (2002) *Compendio de pedagogía*. Manuscrito no publicado. La Habana.

Coll, C & Onrubia, J. (2000). *La atención a la diversidad en las prácticas de educación*. Manuscrito no publicado. Universidad de Barcelona.

Corrall, R.(1999). *Las lecturas de la Zona de Desarrollo Próximo*. En Revista Cubana de Psicología 16 (3. La Habana.

_____. (2006). *Historia de la Psicología. Apuntes para su estudio*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

Corso. J (2011). *La integración de los procesos y funciones sustantivas universitarias como estrategia para contribuir al equilibrio entre equidad y calidad en instituciones de educación superior*. En Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación. 4. ISSN 2224-2643. Cuba

Crespo Borges, T. (s/f). *Respuestas a quince preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica*. Manuscrito no publicado.

D'Angelo, O. (1996). *Autorrealización de la personalidad*. La Habana: Editorial Academia.

Davidov, V. (1981): *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Primera reimpresión.

De Armas, N. et al. (2003). *“Aproximaciones al estudio de las estrategias como resultado científico”*. Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas. Universidad Pedagógica “Félix Varela”. Manuscrito no publicado.

De Corte, E., Verschaffel, L., Entwistle, N. y Van Merriënboer, J. (Eds.) (2003). *Power Environments: utravelling basic components and dimensions*. Amsterdam: Pergamon Press.

De la Fuente, J y Justicia, F (2003). *Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad*, En Revista Aula Abierta. ICE Universidad de Oviedo. 82 (2003)

De la Fuente, J. y Martínez, J.M. (en prensa). Escala para la Evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, EIPEA. Madrid: EOS.

De la Torre, S (1995). *Creatividad aplicada: recursos para una formación creativa*, España: Editorial Escuela Española, S. A.

Domínguez, L. (1992). *Caracterización de los niveles de desarrollo de la motivación profesional en jóvenes estudiantes*. (Tesis de Doctorado). Universidad de la Habana, Cuba.

_____. (2003) *¿Yo, sí mismo o autovaloración?* En: Pensando en la personalidad. Selección de lecturas. T. II. La Habana: Editorial Félix Varela.

Domínguez, L & Zabala, M. (1987) *"La motivación hacia la profesión en la edad escolar superior"*, en *Investigaciones de la personalidad en Cuba*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Fariñas, G. (1993): *Un viejo debate y un nuevo punto de vista acerca del aprendizaje y el desarrollo de la personalidad*. En Revista Cubana de Psicología. 10 (2)

_____. (1994): *La organización temporal de la vida en jóvenes cubanos*. En Revista: Educación y Ciencia. 16 (3).

_____. (1995): *Maestro, una estrategia para enseñanza*. La Habana: Ediciones Academia.

_____. (1999): *Acerca del concepto de vivencia en el enfoque histórico cultural*. En Revista Cubana de Psicología, 16 (3). La Habana.

_____. (2001): *Retos de la construcción teórica en las ciencias de la educación: una óptica Vygotskiana*. Conferencia dictada en el evento Pedagogía 2001, La Habana.

_____. (2003): *Aprendizaje y personalidad desde la perspectiva de la investigación*. En Selección de Lecturas de Psicología de la Personalidad. La Habana: Ediciones Félix Varela.

_____. (2004): *Maestro, para una didáctica del aprender a aprender*. La Habana: Ediciones Pueblo y Educación.

_____. (2004): *Valores y desarrollo humano desde la perspectiva histórico culturalista en psicología*. En Bombino, L., "El saber ético de ayer a hoy". La Habana: Ediciones Félix Varela.

_____. (2005): *Psicología, educación y sociedad: Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Ediciones Félix Varela.

_____. (2007): *Psicología, educación y sociedad: Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Ediciones Félix Varela. Reimpresión

_____. (2012): *Aprender a aprender en la educación universitaria*. Curso de Evento Universidad 2012 celebrado del 13 al 17 de febrero de 2012. La Habana: Editorial Universitaria. ISBN 978-959-16-1444-5.

Fariñas, G. & Labarrere, L (1994). *Teorías de aprendizaje*. Curso de postgrado. Ministerio de Educación, La Habana.

Fuentes H. et al (1998). *Dinámica del proceso docente educativo de la educación superior*. Centro de Estudios de la Educación Superior "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente.

Fuentes, H (2009): *Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior*. Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente.

Galperin, Ya (1973): *Selección de Conferencias*. Compilado y traducido por Martínez, G. La Habana: Impresiones Ligeras de la Universidad de La Habana.

García, M & Fernández V, (1997): *Organización temporal de la vida cotidiana en jóvenes*. (Tesis de Diploma inédita). Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. La Habana.

Ginoris, O (2001). *Didáctica desarrolladora: teoría y práctica en la escuela cubana*. Ponencia presentada en evento Pedagogía 2001. La Habana. Cuba.

Ginoris O. et. al. (2006). *Didáctica General*. Caracas: Editorial Universidad Bolivariana de Venezuela.

González, F. (1985) *Psicología de la personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____. (1989). *Psicología, Principios y Categorías*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

_____. (1989b) " *Personalidad y Comunicación: su relación teórica y metodológica*", en Temas sobre la Actividad y la Comunicación. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

_____. (1991). *La personalidad y su importancia en la Educación*. En Revista Educación y Ciencia. 1 (3).

González, F & Mitjans, A (1989). *La personalidad su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial pueblo y Educación.

González, D. (1985). *La autonomía de la personalidad y la determinación social de los procesos de anticipación*". En Revista Cubana de Psicología, 2 (1). La Habana.

González, D. (2014). *Modelo teórico-metodológico para la estimulación del talento mediante proyectos de investigación asociados a centros de interés en la carrera de*

Derecho. Tesis de Doctorado. Universidad Central “Martha Abreu” de Las Villas. Cuba.

González Hernández et al. (1998): *Hacia una sexualidad responsable y feliz*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación

González, V. (1989) *Niveles de integración de la motivación profesional*. (Tesis de doctorado). Universidad de la Habana.

González, V. et al. (1995) *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Guadarrama, P (2002). *Humanismo en el pensamiento latinoamericano*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Guanche, A (1994). *Aplicación de la enseñanza problémica al programa de Ciencias Naturales del quinto grado de la Educación primaria*. Informe de investigación (inédito) Facultad de Educación Primaria. ISPEJV. La Habana. Cuba

Hernández, J. & Martínez, P. (1996). *Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa*. En Revista RELIEVE, 2 (2). Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_1.htm

Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista (2006). *Metodología de la investigación* (4ta ed). México: McGraw-Hill Interamericana.

Horrutiner, P (1999): *“La formación de profesionales en la Educación Superior cubana”*. En Revista Educación Universitaria, 2. Matanzas, Cuba.

_____. (2002) *“La labor educativa desde la dimensión curricular”*, Revista Educación Universitaria, Matanzas, Cuba.

Kon, I. (1990). *Psicología de la edad juvenil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Kovaliov, A (1965). *Cuestiones generales de la Pedagogía*. Bogotá: sudamericana.

Labarrere, G & Valdivia, G (1988). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Labarrere, A. (2000). *Aprendizaje para el desarrollo*. En Revista Cubana de Psicología, 17(1).

_____. (2009). *Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica*. Manuscrito no publicado.

Lenin, V (1989). *Obras Completas*. Moscú: Editorial Progreso. Tomo 38

Leontiev, A. (1981). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución. VI Congreso del Partido Comunista de Cuba. Aprobado el 18 de abril de 2011.

López, J. et al (1996) *El carácter científico de la pedagogía en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Majmutov, M. (1983). *La enseñanza problémica*. La Habana. Editorial: Pueblo y Educación.

Martí, J. (1975). *Obras Completas*, Volumen 8. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Martínez Llantada, M. (1998) *Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad*. La Habana: Editorial Academia.

_____. (1999). *El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación*. En Revista electrónica de investigación educativa, 1 (1). Consultado el 14 de enero de 2013 en: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>

Maslow, A. (2003) *El hombre autorrealizado*. (Fragmentos). En "Pensando en la personalidad". Compiladora L. Fernández Rius. La Habana: Editorial Félix Varela.

Monereo, C. et al. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México-España: Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica.

Nieves, Z; Otero, I y Molerio, O (2006). *La formación profesional en la Universidad de hoy: de la educación a la autoeducación*, en Revista Iberoamericana de Educación, 39 (6). ISSN-e 1681-5653

Nieves, Z; Otero, I y Molerio, O (2007). *La formación profesional en la Universidad de hoy: de la educación a la autoeducación*, en Revista Pedagogía Universitaria, 7 (2).

Nieves, Z. y Otero, I (2012). *La integración de saberes en la educación Universitaria*. Revista virtual de Ciencias Sociales y Humanas: Psicoespacios. 6 (9). ISSN 2145-2776. Disponible en: <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

Ortiz, E. (2009). *La Psicodidáctica y el uso de las contradicciones dialécticas en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Revista Iberoamericana de educación. 50. ISSN: 1681- 5653. Madrid. España: Editada por OEI.

Paniagua, M. (2008). *Analizadores y propuestos para una educación por competencias como educación para la diversidad*. En Revista educar. Enseñanza por competencia. Recuperado de: <http://educación.jalisco.gob.mx>

Pérez, L (2006). *Crecimiento personal en el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior*. (Tesis de doctorado). Universidad de la Habana.

Petrovsky A. (1978) *Psicología General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Pozo, (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Ediciones Morata, S. L. Décima Edición.

Remedios, J (1999): *Estrategia didáctica dirigida al perfeccionamiento del aprendizaje de la Geografía en la secundaria básica*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Ciencias Pedagógicas Silverio Blanco Núñez, Cuba.

Remedios, J et.al. (2013). *Sistematización teórica acerca del debate en torno al objeto, las leyes y principios de la pedagogía cubana como ciencia de la educación*. Resultado de Proyecto “Acercamiento teórico–metodológico a algunos problemas epistemológicos de la pedagogía cubana”. Universidad de Ciencias Pedagógicas Silverio Blanco Núñez, Cuba. Manuscrito no publicado.

Rico, P. (1989). *¿Cómo enseñar al alumno a realizar el control y la valoración de sus tareas docentes?* En Colectivo de autores : *Temas de Psicología para maestros II*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Riverón, O. (2003). *Enseñanza basada en problemas: una alternativa educativa para desarrollar el pensamiento lógico en la Educación Superior*. En *Revista Digital Umbral* 2000, 11. Disponible en www.reduc.cu

Rodríguez, M (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Ponencia presentada en el First Int. Conference on Concept Mapping. Pamplona. España. Material no publicado.

Rodríguez & García (2004). *Métodos de investigación cualitativa*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Roger, C (1989): *El proceso de convertirse en persona*. México: Ediciones Paidós. Séptima reimpresión.

Silvestre, M. et al. (1994): *Una concepción didáctica para una enseñanza desarrolladora*. México: Ediciones CEIDE.

Silvestre, M. (1999). *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Silvestre, M & Zilberstein, J (1999): *Aprendizaje, Educación y desarrollo*. La Habana: , Editorial Pueblo y Educación.

_____. (2000) *Enseñanza y aprendizaje desarrollador*. México: Ediciones CEIDE.

_____. (2000) *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* México: Ediciones CEIDE.

Talízina, N. (1985) *Conferencias sobre los fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior*. La Habana: Centro de Estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior. Manuscrito no publicado.

Tirado, F; Miranda, A & del Bosque, A (2011). *Sistematización de una experiencia de evaluación cualitativa. Hacia una nueva concepción del proceso educativo*. Revista de Educación Superior. 40 (159). México.

UNESCO (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Informe Final, Santiago de Chile. CPU.

Valdés, N (2003) *Una contribución para el diseño de una estrategia de formación profesional permanente en profesores universitarios de carreras de ingeniería*

pertenecientes a la rama de las ciencias técnicas en Cuba. (Tesis de doctorado). La Habana.

Valdés, N & Castañeda, A (2002) *“La formación socio-humanista en carreras técnicas. De la tradición a la contemporaneidad”*. En Revista Cubana de Educación Superior. 22 (2).

Varona, E. (1918). *“Declaraciones a la prensa”*. El Heraldo de Cuba. La Habana 8 de diciembre de 1918, Archivo Nacional.

Veloso, A (2010). *Necesidades educativas en estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss*. Trabajo presentado en el evento de Pedagogía 2011 en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”, realizado en Sancti Spíritus el 31 de mayo de 2010. Publicado en actas.

_____ (2010). *Particularidades del estilo de vida en estudiante de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss*. Trabajo presentado en XVI Forum de Ciencia y Técnica en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, realizado en Sancti Spíritus el 29 de mayo de 2010. Publicado en actas.

_____. (2012). *Sistema de procedimientos didácticos para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de la carrera de Psicología de la Uniss*. (Tesis inédita de maestría). Universidad José Martí de Sancti Spíritus.

_____. (2013) *Fundamentos para una didáctica educadora de la personalidad de los estudiantes en la carrera Licenciatura en Psicología*. Trabajo presentado en la II Conferencia Científica Internacional Yayabociencia 2013, realizado en Sancti Spíritus el 28 de noviembre de 2013. Publicado en actas.

_____. (2013). *Particularidades de la imagen de sí mismo en estudiantes de 5to año de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss*. Trabajo presentado en

el evento Psicouniss 2013, realizado en Sancti Spíritus del 10 al 12 de abril de 2013. Publicado en actas.

Veloso, A y Veloso, E (2006). *Reflexiones en torno a la teoría socio-cultural de L.S Vigostky*. En Revista Duazary. 3 (1). Universidad de Magdalena. Colombia.

_____. (2014). *Educación de la personalidad en estudiantes de la Educación Superior*. Trabajo presentado en el I Simposio Internacional Actividad Física Comunitaria, Recreación y Medio Ambiente, realizado en Sancti Spíritus del 14 al 17 de mayo de 2014. Publicado en CD del evento. ISBN: 978-959-250-979-5.

Veloso, A; Veloso, E y Boullosa, A (2014). *Estudio del nivel de expresión personalógico de la tendencia a la autorrealización en estudiantes de 5to año de Licenciatura en Psicología*. Trabajo presentado en el evento Psicouniss 2014, realizado en Sancti Spíritus el 10 de abril de 2014. Publicado en actas.

_____ (2015). *Diagnóstico de la labor educativa en estudiantes de Licenciatura en Psicología de la Uniss*. En revista Santiago, Nro 136 (2015). Santiago de Cuba, Cuba. Pág. 3-18

_____ (2015). *Estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de Psicología*. En Revista Médica Superior, 29 (2). La Habana. Cuba.

_____ (2015). *Hacia una comprensión de la educación de la personalidad desde los marcos de una didáctica desarrolladora*. En Revista Conexión, 14 (4). México.

Vygotski, L. (1982): Obras Completas. Tomo. Moscú: Ediciones Pedagogika.

_____. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones Psíquicas Superiores*, La Habana: Editorial Científico Técnica.

_____. (1994): *El problema del entorno*. En: Van der Veer, R. y -Valsiner, J. (eds): *The Vygotski Reader*. Oxford: Blackwell.

_____. (1996): *El significado histórico de la crisis de la psicología*. En: *Teoria e método em psicologia*. Sao Paulo: Ed. Martins Fontes.

_____. (1998): *Psicopedagogia*. Moscú : Ediciones. Pedagógica.

Zilberstein, J. (2009). *Aprendizaje desarrollador*. En *Estrategias de aprendizaje en la nueva universidad*. La Habana: Editorial Universitaria.

Zilberstein, J & Olmedo, S. (2014). “*Ensino desenvolvimental e psicologia histórico-cultural: l. a. vénguer, m. a. danilov e m. n. skatkin.*” Ponencia presentada en: II Colóquio internacional: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Universidade Federal de Uberlândia. Realizado el 6 de mayo de 2014.

ANEXOS:

Anexo No. 1

Guía de análisis de documento. Estrategia educativa de la carrera de Licenciatura en Psicología para el curso 2011-2012.

Objetivo: Lograr un mayor conocimiento de la concepción y la organización de la labor educativa que se lleva a cabo en la carrera de Licenciatura en Psicología de la Uniss.

Indicadores a valorar:

- Objetivos de la labor educativa.
- Espacios desde donde son concebidas las acciones educativas a realizar por el colectivo docente.
- Papel del estudiante en ese proceso de educación de la personalidad desde la formación del profesional.
- Vínculo entre la estrategia educativa, el Modelo del Profesional y los proyectos educativos por años académicos.

Anexo No. 2

Guía de análisis de documento. Plan de Estudios "C" de la carrera de Licenciatura en Psicología.

Objetivo: Lograr un mayor conocimiento de la concepción de la labor educativa para la carrera de Licenciatura en Psicología en el Plan de Estudios "C" que se implementa en la Uniss para la modalidad semipresencial.

Indicadores a evaluar.

- Objetivos de la labor educativa.
- Papel del estudiante en ese proceso de educación de la personalidad desde la formación del profesional.
- Vínculo entre la estrategia educativa, el Modelo del Profesional y los proyectos educativos por años académicos.

Anexo No. 3

Guía de análisis de documento. Proyectos educativos. Carrera de Licenciatura en Psicología para el curso 2011-2012

Objetivo: Valorar cómo se estructura la labor educativa desde el colectivo de año

Indicadores a evaluar:

- Objetivos de la labor educativa.
- Papel del estudiante en ese proceso de educación de la personalidad desde la formación del profesional.
- Vínculo entre la estrategia educativa, el Modelo del Profesional y los proyectos educativos por años académicos.
- Papel de la caracterización del año para la estructuración de la estrategia educativa del año académico.
- Cómo se proyecta esta labor educativa al proceso enseñanza-aprendizaje en cada año académico.

Anexo No. 4

Entrevista semiestructurada a profesores de la carrera Licenciatura en Psicología.

Nuestra investigación se encuentra en la fase de diagnóstico. Para ello, sería muy valiosa y definitiva la información que usted pueda brindar. Necesitamos pedirle que disponga de cierto tiempo y tenga la amabilidad de responder nuestras preguntas. Gracias.

Temas a tratar:

Las ideas que se manejan con respecto a la educación de la personalidad.

Indicadores que tendrían en cuenta para su estudio.

La percepción del proceso de caracterización de los alumnos y su vínculo con la educación de la personalidad.

Conocimiento de las directivas para llevarlo a cabo.

Valoración personal acerca de este proceso y su sistematicidad.

Sugerencias para su perfeccionamiento.

Posibilidades y limitaciones para desarrollarlo de manera efectiva en función de estimular la educación de la personalidad de estos estudiantes.

Vías de estimulación que actualmente se usan y aquellas que podrían utilizarse.

Anexo No. 5

Cuestionario de opinión a los estudiantes.

Estimado estudiante:

Nuestra investigación se encuentra en la fase de diagnóstico. Para ello, sería muy valiosa y definitiva la información que usted pueda brindar. Necesitamos pedirle que disponga de cierto tiempo, pues la información que ofrezca debe ser fruto de su reflexión personal y de su sinceridad. Piénselo con calma, su información siempre nos será útil. Le rogamos que en caso de no comprender algo no se sienta presionado a responder; nos sería más útil que previamente se aclarara con nosotros.

Confiamos en su certera colaboración y le agradecemos de antemano.

Año académico:

Sexo:

Edad:

Fuente de Ingreso:

1.- Mencione aquellos aspectos que usted considere describan el proceso de caracterización de los estudiantes llevado a cabo por el colectivo docente.

2.- De la lista que aparece a continuación seleccione aquellos elementos que usted considere describan el proceso docente-educativo del cual usted forma parte.

Creatividad ____.

Trabajo educativo ____

Colaboración ____.

Tutoría ____

Investigación ____.

Orientación profesional ____

Compañerismo ____

Prácticas profesionales ____

Trabajo en equipo ____.

Poco intercambio profesor-alumno ____

3.- Escoja uno de los aspectos marcados y explique cómo se pone de manifiesto:

_____ Gracias.

Anexo No.6

Técnica de los 10 deseos

Escribe a continuación 10 deseos tuyos. Tanto aquellos que tú desees como aquellos que no desees.

Trata de escribir claro. Es muy importante que seas plenamente sincero y digas realmente lo que tú desees, según sea tu caso personal.

No es necesario que pienses mucho para responder. Escribe simplemente lo primero que se te ocurra cuando leas las siguientes frases incompletas.

1 Yo deseo _____

2 Yo deseo _____

3 Yo deseo _____

4 Yo deseo _____

5 Yo deseo _____

6 Yo deseo _____

7 Yo deseo _____

8 Yo deseo _____

9 Yo deseo _____

10 Yo deseo _____

Anexo No. 7

Cuestionario abierto “Mis principales proyectos personales”

Edad: _____ Sexo: _____ Año de estudio: _____

1. Todas las personas tenemos proyectos personales. Un proyecto consiste en una aspiración que deseamos alcanzar, para la cual nos planteamos un conjunto de cosas a realizar. Deseamos que nos expreses por escrito, cuáles son los cuatro proyectos más importantes de tu vida, enumerados en orden de prioridad. Por anticipado te damos las gracias.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

2. Respecto a cada uno de estos proyectos explica:

a) -¿Qué haces en la actualidad para alcanzarlos?

b) -¿En qué tiempo piensas alcanzarlos?

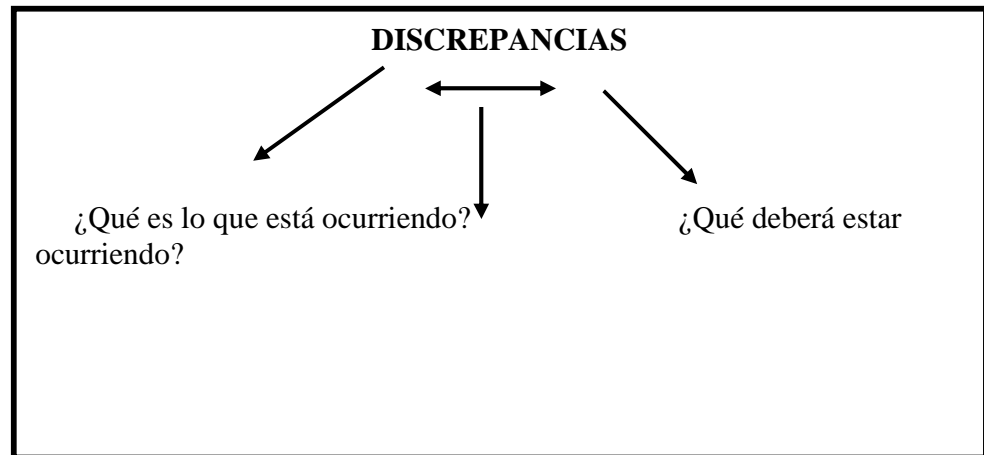
c) -¿Cuáles serían las principales dificultades u obstáculos para lograrlos?

Gracias

Anexo No. 8.

Técnica de Sondeo de problemas

SONDEO DE PROBLEMAS



❖ Fase de ANISE

➤ Diagnóstico

- Análisis de la situación actual.
- Descripción de la situación deseada.
- Análisis de causas.

➤ Características

- Nos lleva a aislar con precisión la/s causa/s de un problema.
- Aborda problemas significativos.
- Incluye un análisis del estado actual comparándolo con lo que debería estar ocurriendo.
- La información procede del grupo implicado.
- El propio grupo revisa los datos que él mismo genera.
- Se analizan los cambios producidos hasta el momento.
- Es el grupo el que redefine el problema y deduce su/s causa/s.

❖ Etapas

- Presentación del estado inicial de la situación por parte del moderador.
- Sesión de trabajo en grupo para llegar al análisis de las causas.
- Redefinición y conclusión.

❖ Materiales

- Sala adecuada.
- Mobiliario cómodo y útil.
- Papel

❖ Procedimiento

- A- Presentación de la situación.
- B- Sesión de trabajo.
 - 1) Análisis de lo que está ocurriendo.

- 2) Análisis de lo que debería estar ocurriendo.
- 3) Revisión de los datos y confección de una lista de discrepancias entre las etapas 2 y 3.
- 4) Confección de una lista de los cambios operados hasta el momento para comprobar si son fuente de problema.

C- Redefinir en /los problema/s causa/s.

❖ El modelador

- Presenta la situación al grupo de manera objetiva.
- No implicarse, ni gestual ni oralmente.
- Facilitar la participación.
- Reformular cuestiones no comprendidas.
- Provocar que se anoten las cuestiones en las que hay acuerdo.
- Resumir las conclusiones.

Anexo No. 9

Procedimientos didácticos para estimular la autoconcientización del desarrollo.

Lograr que el estudiante haga conciencia de los ritmos de su propio desarrollo, así como de aquellas estrategias que utiliza para lograrlo, junto a los factores que intervienen como facilitadores o barreras del mismo, implica ser trabajado en los marcos del proceso enseñanza-aprendizaje por etapas, de manera tal que garantice que el estudiante una vez que haga conciencia de estos aspectos pueda trazarse estrategias de regulación comportamental y de aprendizaje que propicien de manera eficaz su propio desarrollo y que a su vez las incorpore a su estilo de vida como muestra de un verdadero desarrollo de la personalidad en este sentido.

Los procedimientos didácticos estarán dirigidos a que el estudiante concientice cómo manifiesta, ya sea en la actividad o en la comunicación con los demás personas o consigo mismo, 3 de los mecanismos de autodesarrollo que están en la base de todo aprendizaje (G. Fariñas, 1995) a manera de habilidades. En este caso se comprenderá las habilidades relacionadas con la comprensión y búsqueda de la información como parte de aquellas referidas al planteamiento y solución de problemas.

1.- Habilidad relacionada con el planteamiento y consecución de metas personales y con la organización temporal y general de la vida cotidiana.

A partir de las situaciones problémicas elaboradas se procede a un análisis reflexivo-vivencial atendiendo a la proyección futura que al respecto hace el estudiante, entendiendo esta como la estructuración e integración de un conjunto de motivos elaborados en una perspectiva temporal futura, a mediano o largo plazo, que poseen una elevada significación emocional o sentido personal para el sujeto y de las estrategias correspondientes para el logro de los objetivos propuestos.

Esta proyección se valorará atendiendo a los siguientes indicadores:

Metas trazadas a corto y largo plazo.

¿Cuál fue la meta final para...?

¿Cuáles metas te fuiste proponiendo en el camino para conseguir esa meta final?

¿Cuánto hay de ti en la elaboración de esas metas?

¿Cuánto te ayudaron los demás a concebir esas metas?

Temporalidad de los mismos.

¿Qué tiempo permaneciste planificando esas metas?

¿Qué tiempo permaneciste en la consecución de esas metas?

¿Cuánto tiempo estuviste solo, cuánto tiempo estuviste acompañado en la consecución de esas metas?

Estrategias para lograrlos.

Profesor y alumnos hacen una lista de las estrategias utilizadas para la consecución de esas metas (estrategias motivacionales, de organización del desarrollo y estrategias de aprendizaje).

Trabajando con esas listas el profesor hace una guía de las estrategias más frecuentes en la pizarra y las categoriza según sean de tipo interno o externo.

Se evalúan cada una según "qué tal funciona". El profesor define las estrategias más y menos "efectivas" como aquellas que apoyan los recursos internos o contextuales para el logro de la meta trazada y contra las que intensifican o desvían los recursos.

Los estudiantes, en pequeños grupos, dramatizan las estrategias más eficaces para lograr las metas trazadas. Grupos de iguales identifican y evalúan las estrategias elegidas por los actores. El grupo comenta los resultados de la actividad (role-play).

El profesor registra las estrategias y tiempo invertido en las tareas individualmente y en grupos, así como los esfuerzos de los alumnos para manejar de manera creativa las cargas de trabajo, utilizando el nuevo conocimiento de estrategias adquirido. Los alumnos evalúan el manejo de sus propios recursos en las mismas tareas "que son el blanco del profesor" y proporcionan los resultados al profesor. Profesor y alumnos comentan los resultados un día señalado.

Obstáculos y facilitadores para su consecución.

Una vez realizado el análisis de las principales estrategias utilizadas se procede a analizar los principales obstáculos y facilitadores en la consecución de esas metas (como parte del inciso e del procedimiento anterior) Tabla No. 8.

Tabla No. 8 Obstáculos y facilitadores en la consecución de metas trazadas.

Obstáculos presentes en la consecución de las metas trazadas	Relacionados consigo mismo	Antes de la tarea	
		Durante la tarea	
		Después de la tarea	
	Relacionados con los demás	Antes de la tarea	
		Durante la tarea	
		Después de la tarea	
	Relacionados con la demanda presentada	Antes de la tarea	
		Durante la tarea	
		Después de la tarea	
	Relacionado con la meta	Antes de la tarea	
		Durante la tarea	
		Después de la tarea	
Relacionado con la estrategia utilizada para su consecución	Antes de la tarea		
	Durante la tarea		
	Después de la tarea		
Facilitadores presentes en la	Relacionados consigo mismo	Antes de la tarea	
		Durante la tarea	

consecución de las metas trazadas		Después de la tarea	
	Relacionados con los demás	Antes de la tarea	
		Durante la tarea	
		Después de la tarea	
	Relacionados con la demanda presentada	Antes de la tarea	
		Durante la tarea	
		Después de la tarea	
	Relacionados con la meta	Antes de la tarea	
		Durante la tarea	
		Después de la tarea	
	Relacionados con la estrategia utilizada para su consecución	Antes de la tarea	
		Durante la tarea	
		Después de la tarea	

Fuente: Elaboración propia.

Es importante además que el alumno concientice las ventajas y desventajas, así como los mecanismos psicológicos que utiliza para la planificación de su tiempo. Entiéndase este como la capacidad del sujeto de prever o anticipar la organización de su tiempo y las acciones que le permiten cumplimentar esta organización.

Como indicadores para determinar la planificación del tiempo se ha considerado algunos de los planteados por J. J. Iliasov, los cuales fueron tomados de la Tesis de Diploma de García M. y Fernández V (1997) y son los siguientes:

Ajuste del tiempo: Conocimiento aproximado, por parte del individuo, del tiempo que calcula necesario para realizar las actividades. Es importante que el sujeto sea consciente de la cantidad de tiempo que necesita emplear para llevar a cabo alguna acción en sí, para ello debe partir de poseer una adecuada autovaloración de sus recursos personales.

¿Planificaste tiempo para...? (en caso de que el alumno no haya planificado tiempo valorar las causas), ¿planificaste tiempo pensando en hacerlo tú solo o en ayuda de los otros?

¿Tuviste en cuenta el tiempo del otro para planificar el tiempo que estarían juntos?

¿En qué tiempo pensaste podías...?

¿Del tiempo que planificaste para...? ¿cuánto planificaste para invertirlo personalmente y cuánto en compañía de otros?

Priorización: el sujeto, según la significación de las tareas a cumplimentar, prioriza las mismas, dándoles mayor peso a aquellas que son más importantes, aunque también no debe olvidar las que para él tienen menor valor, pero que debe realizar con el fin de no olvidar nada de las cuestiones trazadas necesarias.

¿Qué aspectos tuviste en cuenta para planificar ese tiempo? Es importante valorar a qué indicadores hace referencia (características personalógicas, relacionados con la tarea a realizar, con los otros o situacionales) y el peso que cada uno de ellos tuvo en la decisión final y por qué.

Constancia y persistencia: frecuencia estable con que el sujeto elabora planes relativos a la organización de su vida. Regularidad del tiempo que el sujeto emplea en la realización de las actividades que se propone.

¿Con qué frecuencia elaboras planes de este tipo relacionados con la planificación de tu vida?

¿Llegas a realizar estas actividades?, ¿qué tiempo le dedicas?

2.- Habilidad relativa a la comunicación y relación con los demás.

La comunicación es concebida como medio de consolidación de los individuos y simultáneamente, como un medio de desarrollo de los mismos individuos. Mediante esta, los hombres organizan adecuadamente su actividad conjunta, se da la transmisión de experiencias, hábitos; aparecen y se satisfacen necesidades espirituales de los hombres, se ayudan, etc.

Pero en ese proceso de actividad —que la comunicación organiza— surgen anexos, vínculos y relaciones entre las personas; o sea, se enriquece también la comunicación. Esta definición deja explícita la relación o estrecha vinculación entre los conceptos de comunicación y de actividad.

Es objetivo de este procedimiento didáctico que cada alumno logre diagnosticar por sí mismo sus deficiencias comunicativas y su estilo, a partir de los elementos que les va ofreciendo el docente y de la necesaria vinculación con la experiencia personal de cada uno. Este autodiagnóstico debe lograrse de acuerdo con el principio de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad, pues el primer paso para estimular en el alumno una actitud proclive al cambio es conocer y aceptar conscientemente el estilo comunicativo que ha venido desarrollando.

Se enfatiza en aspectos de la comunicación que se perciben o aparecen en las relaciones de los individuos entre ellos; o sea, durante las relaciones interpersonales cara a cara.

Las preguntas constituyen un recurso muy efectivo. Algunos tipos de preguntas ayudan mucho a precisar, esclarecer, completar o profundizar en las ideas y vivencias afectivas y opiniones de la persona, las preguntas pueden convertirse en este caso en el principal recurso para que en el transcurso de todo el proceso enseñanza-aprendizaje el alumno vaya tomando conciencia de sus estilos comunicativos y cómo estos influyen en su aprendizaje y desarrollo personal.

La pregunta espejo: consiste en plantear en forma de pregunta algo que está implícito y no ha sido abiertamente expresado. Ejemplo: ¿Has querido decir que te sientes disgustado por...?

La pregunta ECO: si el alumno hace una pregunta, debe devolversele. Ejemplo, ¿Cuál sería tu respuesta? ¿Cómo tú responderías?, ¿Cuál es tu opinión?, ¿cómo te sentirías tú?, ¿Por qué decirlo de esa forma?

La pregunta evocadora: preguntar sobre una cuestión planteada antes y que no ha sido abordada con profundidad. Ejemplo: ¿Te referiste a "tal aspecto" hace un momento?, ¿Podrías dar tu criterio sobre el mismo?

El llamado a completar: Consiste en pedir al alumno que complete una idea o aborde otros puntos de vista, alternativas y opiniones. Ejemplo. Hemos visto un aspecto del problema, ¿piensas que haya otros?; hemos revisado una alternativa, ¿Qué otra opción puedes proponer? , ¿qué otra forma de decirlo utilizarías tú?

El llamado a argumentar: Consiste en pedir al alumno que sustituya el tú por el yo y argumente.

- Tú hablas bien
- Tú eres muy comunicativo
- Tú sabes escuchar
- Tú eres capaz de animar una conversación
- Tu lenguaje es muy bueno
- Tú eres capaz de mantener libremente una conversación
- Tú te sientes realizado al conversar
- Tú eres afable y cortés
- Tú tomas la iniciativa para comenzar una conversación
- Tú encuentras un lenguaje un lenguaje común y adecuado.
- Tú conversas mucho
- Tú utilizas un lenguaje adecuado

En todos los casos las preguntas a realizar estarán enfocadas a profundizar en el hecho comunicativo desde tres aristas:

Gnóstico: contenido y grado de información respecto a lo que se comunica.

Afectivo - motivacional: sentimientos asociados al hecho comunicativo y motivaciones extrínsecas e intrínsecas.

Comportamental: expresión comportamental.

Técnica participativa para concienciar estilos comunicativos.

Este procedimiento puede ser utilizado en cualquier momento del análisis de situaciones problemáticas o incluso ser retomado indistintamente a lo largo del proceso enseñanza – aprendizaje.

Técnica: Yo lo comunicaría así....

Objetivo:

Se escoge un pequeño grupo y este dramatiza como se desarrolló todo el proceso desde el planteamiento de la situación problemática hasta hallar su solución en términos de los procesos comunicativos llevados a cabo. (puede ser diseñado por el profesor de manera tal que se pongan de manifiesto todos los estilos comunicativos)

El resto del grupo deberá ir anotando en un papel cómo el respondería ante cada acción comunicativa....

Discusión:

Se intercambian las anotaciones

Se van presentando las acciones comunicativas y leyendo las posibles reacciones anotadas por los estudiantes analizando las consecuencias que pudiesen traer tanto para las relaciones interpersonales, para consigo mismo, los otros y la solución final de la tarea.

3.- Habilidad relativa al planteamiento y solución de problemas.

En el proceso de resolución de un problema es necesario que el estudiante haga conciencia las etapas que él lleva a cabo para resolver el mismo, así como la forma en que lo hace. Para ello es necesario que el docente utilice procedimientos didácticos en lo que en primera instancia no se le sugiera al estudiante etapa alguna para llegar a resolver dicho problema, de manera que pueda concienciar exclusivamente las estrategias que él emplea de manera auténtica, con énfasis en la forma en que estas facilitan o dificultan la tarea. Para ello se reflexionará exclusivamente en los procesos o

pasos que llevó a cabo el estudiante para llegar a solucionar el problema. Posteriormente se indagará la manera empírica en que el estudiante transita por estas etapas aún sin proponérselo de manera consciente.

Es difícil que se pueda cambiar o mejorar algo si previamente las personas no toman conciencia de lo que hacen, de sus hábitos y formas de trabajar. Por ello, un objetivo importante es que los alumnos reflexionen sobre lo que hacen antes, durante y después de la tarea para que examinen en qué medida se comportan como "alumnos estratégicos", es decir, si planifican, dirigen su proceso de aprendizaje y finalmente supervisan lo realizado en relación a las metas propuestas. Es necesario que analicen y piensen en los recursos que emplean, cuáles son eficaces o ineficaces y qué podrían mejorar e incluso quisiera subrayar: hagan conciencia de aquellas etapas o procedimientos que no realizan.

Preguntarnos por qué, cómo, donde, con quién, cuál, qué,...

Este será un procedimiento didáctico para trabajar en dúos, pequeños grupos, profesor – alumno, pero, preferiblemente, desde la óptica del otro. Se le pide al estudiante elaborar un breve informe de cómo llevó a cabo el proceso de resolución del problema tomando como referencia las etapas propuestas por Martha Martínez Llantada (1998):

1. abordar la situación problémica
2. definir el problema
3. explorar el problema
4. planear la solución
5. llevar a cabo el plan
6. evaluar el proceso

Posteriormente, se intercambian entre los estudiantes el informe elaborado y cada quien debe incorporar a todo el informe preguntas tales como: por qué, cómo, donde, con quién, cuál, qué,... según considere oportuno, de manera tal que conlleve a una reflexión del proceso en sí. Terminado, se devuelven los informes y se procede a darle lectura incorporándoles las respuestas a cada una de las preguntas resaltadas. El profesor podrá enriquecer el debate reflexivo con otros tipos de preguntas.

Anexo No. 10

Procedimientos didácticos para la concientización y autorregulación de la motivación.

Tabla No. 1 Procedimiento para estimular la autoconcientización de la motivación.

1. Tomar conciencia de: (Antes, durante y después)	Intereses y motivos	¿Por qué...?. Motivos (logro, obligación, afiliación, autorrealización, extrínsecos e intrínsecos,...)
	Hábitos	¿Cómo reacciono cuando ...?(que pienso, siento, hago): Determinantes cognitivos (se refiere a que pienso, razonamiento reflexivo) Determinantes afectivos (que siento... sentimientos asociados a ...) Determinantes conativos (que hago, cómo hago la actividad, me muevo hacia ella o me paraliza)
	Estado de ánimo	Cuál es el estado de ánimo (tristeza, apatía, agitación, intranquilidad...) Problemas personales ante..... Otros problemas que interfieren en....

Fuente: Elaboración propia.

Tabla No. 2 Procedimiento para estimular la autorregulación de la motivación.

Motivación Inicial (Antes)	Reducir ansiedad	Aproximaciones sucesivas, ubicar el problema, analizar las causas, relajación, asociar con ideas positivas y facilitar el camino mentalmente.
	Auto-estimularse	Conexión con intereses y experiencias, búsqueda de importancia y utilidad, consideración del posible logro y poder futuro, generar cuestiones, proponerse retos, autorecompensas.
Motivación central (Durante)	Estimularse a través de la acción	Proporcionarse autoreforzamientos o recompensas Concatenación motivacional (crearse nuevos retos)
	Estimularse a través de la creación	Generar nuevas cuestiones (qué pasaría si..., a qué se parece...qué aporta)
Motivación final (Después)	Asociación positiva	Buscar un final agradable (buscar sensaciones placenteras) Valorar los logros (rendimiento, metas alcanzadas, esfuerzo empleado...)
	Actitud constructiva y positiva hacia el futuro	Buscar propia responsabilidad evitando atribuciones de responsabilidad externa. Atribuir los resultados negativos a factores controlables Centrarse en lo que se puede mejorar

Fuente: Elaboración propia.

Anexo No. 11

Indicaciones metodológicas para la implementación de la estrategia didáctica

I- PLANEACIÓN.

Objetivos:

- Establecer un diagnóstico pedagógico integral a partir de una previa entrega pedagógica.
- Diseñar cada uno de los componentes no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje en correspondencia con los resultados del diagnóstico pedagógico integral y aquellos elementos necesarios para trabajar las dinámicas de autoconcientización y autoorganización del desarrollo.

En la estrategia didáctica propuesta se concibe la etapa de planeación, no como un momento previo al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; sino como etapa que comienza en la preparación previa del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del docente y se concreta en el primer contacto entre profesor-grupo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta especificidad está dada por la intencionalidad pedagógica de brindar un papel protagónico al alumno en su propio desarrollo y aprendizaje. Objetivo este que debe quedar evidenciado desde el diseño de cada uno de los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La modalidad semipresencial precisa que en la primera clase encuentro, como forma organizativa de la docencia que se utiliza, principalmente, para esta modalidad, constituye un encuentro de orientación entre profesor y alumnos donde se presenta la asignatura y se precisan tanto los elementos estructurales como funcionales del proceso de enseñanza-aprendizaje que se llevarán a cabo y se concibe, además, que estos aspectos comprenderán el 60% del tiempo previsto para la realización de este encuentro.

El docente, previo a ello, debe partir, como exige toda entrada al escenario educativo que tenga como objetivo fortalecer la labor educativa del docente universitario, del Modelo del Profesional que se aspira formar en dicha carrera, y a una exhaustiva delimitación de aquellas cualidades y habilidades de orden psicológico que el profesional de dicha especialidad debe desarrollar en su formación profesional; y en

estrecha interrelación con aquellas de vital importancia para su actuar como transformador social y de sí mismo en congruencia con una sociedad que le exige autoactualizarse a sí mismo y la realidad circundante (en el contexto donde este se inserta) en constante cambio.

Será necesaria la realización de una previa entrega pedagógica que se debe realizar en el colectivo de año antes de comenzar el semestre y que le permitirá al docente tener una caracterización previa del grupo; así como realizar un previo diseño de cada uno de los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje para poder llevar a cabo en ese primer encuentro, de conjunto con los alumnos, el diagnóstico pedagógico integral y el encuadre de la asignatura.

La etapa de planeación de la estrategia didáctica está concebida dentro del propio proceso de enseñanza-aprendizaje porque posee un carácter participativo, de elaboración conjunta, estructurada sobre la base de auténticos procesos autorreflexivos que garanticen estimular la motivación por ser, aprender y convivir asertivamente en los estudiantes; que los objetivos a lograr resultado del acompañamiento entre profesor y alumnos se correspondan a las necesidades formativas e cada uno de los estudiantes y en correspondencia con ello se conciben cada uno de los componentes didácticos que lo integran.

La técnica del sondeo de problemas le permite al docente conducir un análisis reflexivo hacia la determinación de un estado real y un estado ideal al que se desea llegar en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de aquellos factores que pudiesen actuar como barrera o facilitadores del logro de estos objetivos; a sean de orden personal, de la relación con los otros o de la realidad que le circunda. De esta manera se apoyará en técnicas de dinámica grupal, entrevista grupal, cuestionarios y observación participante para el establecimiento de ese diagnóstico individual.

Después de este análisis se realiza el encuadre de la asignatura donde converge esa previa concepción de cada uno de los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje realizada, previamente, por el docente a partir de la entrega pedagógica y los resultados del diagnóstico pedagógico integral realizado en conjunto profesor-alumnos. Estas acciones permitirán el establecimiento del encuadre de la

signatura una vez finalizado ese primer encuentro como forma organizativa de la docencia en la modalidad semipresencial.

II- EJECUCIÓN.

Objetivo:

- Crear las condiciones necesarias para desde el proceso enseñanza-aprendizaje y de las relaciones que se establecen entre el profesor-alumno, alumno-alumno, alumno-grupo y profesor-grupo se garantice el establecimiento de una relación profesional ética, respetuosa y colaborativa.
- Estimular en los estudiantes los indicadores de la educación de la personalidad devenidos como objetivos formativos a partir del diagnóstico pedagógico integral.

La etapa de ejecución dentro de la estrategia comienza con la concreción del encuadre de la asignatura en su primer encuentro; sentando las bases de esta manera, para una relación ética y respetuosa entre profesor-alumno y entre alumnos. Este tipo de relaciones deben caracterizarse por el énfasis en la responsabilidad del alumno por su desarrollo personal-profesional, en la relación de acompañamiento entre profesor-alumno y entre alumnos en este proceso de aprendizaje y desarrollo que distingue al proceso enseñanza-aprendizaje con un carácter negociado y guiado por el docente.

El autodiagnóstico desde la propia interacción grupal, la estimulación de la autorregulación de la motivación a partir de la autoconcientización de la motivación y la estimulación de los indicadores de educación de la personalidad devenidos como objetivos formativos a partir de la facilitación de procesos autorganizativos del desarrollo son acciones a desarrollar en todo el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje y que se interrelacionan entre sí una con otras; solo se separan en la estructura de la estrategia para facilitar una mejor comprensión de estas; pero en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje no existen relaciones de superposición o dependencia entre ellas.

El docente se apoyará en los momentos por los que transita la tarea pedagógica (diseño, ejecución y evaluación) para hacer confluir a través de cada uno de los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje; a manera de influencia

educativa; los procesos motivacionales, de autoconcientización y autoorganización del desarrollo, necesarios para estimular la educación de la personalidad de los estudiantes, que fueron conjuntamente establecidos entre profesor-alumnos en el encuadre de la signatura. Estos procesos de reflexión grupal e individual deben conducir a una constante actualización y adecuación del encuadre de la asignatura; expresándose en la concepción de cada uno de los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera tal que se garantice la atención a la individualidad desde la colectividad.

La dinámica de resolución de situaciones problemáticas debe permitir al estudiante, no solo tomar conciencia de aquellas estrategias de aprendizaje que utiliza para su resolución, sino también de aquellos factores relacionados con él y su realidad personal, que tiene que ver con la promoción de saltos cualitativos en desenvolvimiento de sí como personalidad y de sí como transformador de la propia realidad que le circunda. Para ello el docente deberá apoyarse en procedimientos didácticos (Anexo #9) cuya utilización en el marco de los análisis de resolución de las problemáticas que el estudiante debe resolver le permitirán tomar conciencia de la influencia que tienen cada uno de estos indicadores de educación de la personalidad en su propio desempeño personalógico.

Se hace necesario ,además, puntualizar en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje aquellos elementos que constituyan indicadores de saltos cualitativos en el desenvolvimiento personalógico del estudiante o del grupo. Es importante para el estudiante y el grupo el reconocimiento de cada uno de los saltos cualitativos que se perciben en cada uno de los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje; así como la realización al unísono de este reconocimiento de aquellos factores que lo condicionaron. Dígase en este caso factores relacionados con el sí mismo, con la ayuda de los otros o de la realidad circundante y estrategias establecidas para su logro.

Para el logro de estos objetivos el docente deberá llevar a cabo procedimientos didácticos (Anexo #10), que le permitan al estudiante y al grupo tomar conciencia del conjunto de intereses y motivos, hábitos y estados de ánimos asociados a tres etapas fundamentales en la realización de una tarea pedagógica:

- intereses y motivos, hábitos y estados de ánimos asociados a la etapa anterior a la realización de la tarea problemática.
- intereses y motivos, hábitos y estados de ánimos durante la realización de la tarea problemática.
- intereses y motivos, hábitos y estados de ánimos posterior a la realización de la tarea problemática.

Una vez que el estudiante tome conciencia de todos estos factores motivacionales asociados a las diferentes etapas por las que se transita en la realización de una tarea determinada (sea docente o no), entonces el docente estará en condiciones de estimular en el estudiante mecanismos para que este autorregule sus procesos motivacionales de manera consciente, trayendo consigo la incorporación a su estilo de vida de procesos de autodeterminación personal que cualitativamente superiores.

Los procedimientos didácticos orientados a estimular la autorregulación motivacional (Anexo # 10) estarán relacionados con las diferentes etapas para la realización de una tarea (puede ser esta docente o no). En una etapa previa a la realización de la autorregulación de estos procedimientos didácticos deben dirigirse a reducir la ansiedad y procurar la autoestimulación del estudiante hacia la tarea. En la etapa de la realización en sí de la tarea, estos procedimientos deben dirigirse entonces hacia la estimulación a través de la acción y a estimularse a través de la creación y ya en etapa posterior a la realización de la tarea estarán dirigidos a una asociación positiva con la tarea y su resultado y a estimular una actitud constructiva y positiva hacia el futuro.

El trabajo por grupos de proyectos brinda la posibilidad al docente de sistematizar a lo largo de todo el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje aspectos relacionados con el propio desempeño docente del estudiante, así como establecer valoraciones de desempeño personal en cada uno de los indicadores de educación de la personalidad. Por otra parte le permite al estudiante sobre una misma tarea tomar conciencia de aquellos factores que condicionan sus estrategias de desempeño personal y así de esta manera autoorganizar su desempeño en aras de hacerlos más exitosos, incorporándolo así a sus estilos de vida a manera de estrategias de desarrollo personal.

El docente debe dar la posibilidad de conformar grupos homogéneos de trabajo, de manera tal que confluyan en la realización de una misma tarea estudiantes con diferentes niveles de desempeño docente y personal, para que en el trabajo

cooperativo confluyan diferentes estrategias de desempeño, diferentes motivaciones por hacer y ser; que les permita abrir su espectro de referencia y valoración que tributen en un asertivo desempeño.

La realización del encuadre del proyecto está estrechamente vinculado con las reglas, características, límites profesor-alumno, indicadores a tener en cuenta para su realización; es decir, todos aquellos aspectos que tipificarán la estructura y dinámica de realización del proyecto curso. Este debe estar distinguido por un carácter dirigido de flexibilidad, donde el docente guíe el proceso creativo del estudiante, pero sin frenar la espontaneidad de este, siempre sobre la base de una estructura de cooperación que permita establecer límites grupales e individuales, tareas grupales dentro del proyecto y tareas individuales que tributen a la meta grupal.

La flexibilidad puede estar dada desde la estructuración del proyecto en sí, hasta cada uno de sus componentes funcionales, pero siempre estos procesos deberán estar guiados y controlados por el docente, de manera tal que este facilite las dinámicas de autoconcientización y autoorganización del desarrollo (retomo en este caso apoyarse en los procedimientos didácticos citados con anterioridad para el logro de estos objetivos). Esta flexibilidad dependerá de las propias características de desenvolvimiento personalógico manifestada por el grupo; así como de los saltos cualitativos que se vayan obteniendo y evidenciando en la práctica educativa.

III- EVALUACIÓN.

Objetivos:

- Evaluar los indicadores de educación de la personalidad devenidos como objetivos formativos desde el desempeño del estudiante.
- Determinar las nuevas necesidades y direcciones educativas.

Esta evaluación será guiada por el docente en el transcurso de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la puntualización en cada momento de aquellos indicadores de saltos cualitativos en el desenvolvimiento personalógico del estudiante o el grupo, así como de aquellos factores que lo condicionaron. Para ello debe apoyarse en la autoevaluación y la coevaluación, llevando siempre un registro de dichos elementos a través de un diario de sesiones como herramienta.

El componente evaluativo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje condicionará la evaluación, además del propio proceso de implementación de la estrategia, estará

estrechamente vinculado a los procesos de adecuación de cada uno de los componentes didácticos y los procesos autoorganizativos del desarrollo que se deben facilitar desde la influencia educativa; una vez constituya un proceso de evaluación; no solo del aprendizaje sino también del desarrollo alcanzado por el estudiante, el análisis de aquellos factores de orden personal y de relación con los otros o la realidad que actúan como barreras o facilitadores de ese desarrollo alcanzado y de aquellos elementos propios del diseño didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje que también han actuado como barreras o facilitadores de ese desarrollo.

Este proceso evaluativo debe conducir a facilitar la incorporación al estilo de vida del estudiante a manera de estrategias de desarrollo personal todos aquellos factores que han actuado como facilitadores de ese desarrollo alcanzado; así como a la reestructuración o adecuación de aquellos que han actuado como barreras en el logro de los objetivos propuestos de manera conjunta. Es importante que el docente enfatice en aquellos elementos del sí mismo, del papel del otro o de la realidad circundante que constituyeron factores de asertividad en el desenvolvimiento de la personalidad y por tanto en elementos positivos para la consecución de esa meta final.

En la evaluación deberán tenerse en cuenta los elementos indicativos de los indicadores de educación de la personalidad que fueron objeto de estimulación durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y quedar explícitamente determinados aquellos logros del estudiante y del grupo en correspondencia con las metas trazadas, y el análisis realizado en el inicio del proceso del estado real y el estado ideal al que se aspiraba llegar en este sentido.

El análisis debe conducir, también, a la determinación de aquellas necesidades enmarcadas dentro del estado ideal a que se aspiraba llegar en relación con el desenvolvimiento de la personalidad y que, no siendo en esta ocasión satisfechas a través de la influencia educativa recibida en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, es preciso que queden explícitamente determinadas para su estimulación en los sucesivos procesos de enseñanza-aprendizaje de los que el estudiante formará parte en su formación profesional, elemento este de incuestionable valor para la concreción de la labor educativa en los colectivos de años académicos dentro de la formación profesional.

Anexo No. 12

ENCUESTA PARA DETERMINAR EL COEFICIENTE DE COMPETENCIA DEL EXPERTO

Nombres y apellidos: _____

Usted ha sido seleccionado como posible experto para ser consultado respecto a la calidad y pertinencia del diseño de una estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad; el cual debe servir para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en ese sentido y que los profesores incidan de forma positiva en el desarrollo del educando.

Necesitamos antes de realizarle la consulta correspondiente, como parte del método empírico de investigación, consulta a expertos, determinar su coeficiente de competencia en este tema, a los efectos de reforzar la validez del resultado de la consulta que realizaremos. Por esta razón le rogamos que responda las siguientes preguntas de la forma más objetiva posible.

Marque con una equis (X) en la tabla siguiente el valor que se corresponda con el grado de conocimientos sobre el tema. Considere que la escala que le presentamos es ascendente, es decir, el conocimiento sobre el tema referido va creciendo desde 0 hasta 10.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Realice una autovaloración del grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a continuación ha tenido en su conocimiento y criterio sobre la Educación de la personalidad desde el proceso enseñanza-aprendizaje. Para ello marque con una equis (X), según corresponda, en A (alto), M (medio) o B (bajo).

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes		
	A	M	B

Análisis teóricos realizados			
Su experiencia obtenida			
Trabajo de autores nacionales			
Trabajo de autores extranjeros			
Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero			
Su intuición			

Gracias.

Anexo No. 13

TABLA: RESULTADOS DE LA DETERMINACIÓN DEL COEFICIENTE DE COMPETENCIA DE LOS CANDIDATOS A EXPERTOS

Exper tos	Grado de influencia de cada una de las fuentes Expertos en sus criterios								
	1	2	3	4	5	6	Ka	Kc	Kmedi a
1	A(0.3)	M(0.4)	M(0.04)	M(0.04)	A(0.05)	B(0.03)	0.85	0.8	0.825
2	A(0.3)	A(0.5)	B(0.03)	B(0.03)	B(0.03)	M(0.04)	1	0.9	0.95
3	A(0.3)	A(0.5)	B(0.03)	B(0.03)	B(0.03)	M(0.04)	1	0.7	0.9
4	M(0.2)	A(0.5)	B(0.03)	B(0.03)	B(0.03)	A(0.05)	0.9	0.8	0.85
5	M(0.2)	A(0.5)	B(0.03)	M(0.04)	B(0.03)	B(0.03)	0.9	0.8	0.85
6	M(0.2)	M(0.4)	M(0.04)	M(0.04)	B(0.03)	M(0.04)	0.8	0.8	0.8
7	A(0.3)	M(0.4)	B(0.03)	M(0.04)	M(0.04)	M(0.04)	0.9	0.8	0.85
8	A(0.3)	M(0.4)	A(0.05)	M(0.04)	M(0.04)	B(0.03)	0.9	0.7	0.8
9	M(0.2)	A(0.5)	A(0.05)	M(0.04)	B(0.03)	A(0.05)	0.9	0.7	0.8
10	M(0.2)	A(0.5)	A(0.05)	M(0.04)	M(0.04)	B(0.03)	0.9	0.6	0.75
11	A(0.3)	A(0.5)	M(0.04)	M(0.04)	M(0.04)	M(0.04)	1	0.9	0.95
12	A(0.3)	M(0.4)	M(0.04)	M(0.04)	B(0.03)	M(0.04)	1	0.9	0.9
13	A(0.3)	M(0.4)	B(0.03)	M(0.04)	B(0.03)	M(0.04)	0.9	0.8	0.85
14	M(0.2)	A(0.5)	A(0.05)	A(0.05)	M(0.04)	A(0.05)	0.9	0.8	0.85
15	M(0.2)	A(0.5)	A(0.05)	B(0.03)	M(0.04)	A(0.05)	0.9	0.7	0.8
16	A(0.3)	A(0.5)	A(0.05)	M(0.04)	A(0.05)	M(0.04)	1	0.7	0.85
17	A(0.3)	A(0.5)	A(0.05)	B(0.03)	B(0.03)	M(0.04)	1	0.9	0.95

18	M(0.2)	M(0.4)	M(0.04)	M(0.04)	B(0.03)	M(0.04)	0.8	0.8	0.8
19	M(0.2)	M(0.4)	M(0.04)	B(0.03)	M(0.04)	M(0.04)	0.8	0.6	0.7
20	M(0.2)	A(0.5)	A(0.05)	M(0.04)	M(0.04)	A(0.05)	0.9	0.7	0.8
21	A(0.3)	M(0.4)	M(0.04)	M(0.04)	M(0.04)	B(0.03)	0.9	0.7	0.8
22	A(0.3)	M(0.4)	M(0.04)	M(0.04)	B(0.03)	B(0.03)	0.9	0.9	0.9
23	A(0.3)	M(0.4)	A(0.05)	M(0.04)	B(0.03)	B(0.03)	0.9	0.6	0.75
24	M(0.2)	M(0.4)	A(0.05)	M(0.04)	M(0.04)	M(0.04)	0.8	0.8	0.8
25	M(0.2)	A(0.5)	M(0.04)	M(0.04)	M(0.04)	M(0.04)	0.9	0.7	0.8
26	M(0.2)	A(0.5)	B(0.03)	B(0.03)	M(0.04)	M(0.04)	0.9	0.3	0.6
27	M(0.2)	A(0.5)	M(0.04)	M(0.04)	B(0.03)	B(0.03)	0.9	0.3	0.6
28	B(0.1)	M(0.4)	A(0.05)	M(0.04)	B(0.03)	M(0.04)	0.7	0.2	0.45
29	B(0.1)	M(0.4)	A(0.05)	M(0.04)	B(0.03)	M(0.04)	0.7	0.2	0.45
30	M(0.2)	M(0.4)	M(0.04)	M(0.04)	M(0.04)	M(0.04)	0.8	0.2	0.5

Se seleccionaron como expertos los 22 candidatos con un valor de K media superior a 0.8 (competencia alta) y los 3 candidatos con un mayor valor de K media dentro de los que tienen competencia media (expertos 10, 19 y 23).

Anexo No. 14

ENCUESTA PARA LA VALORACIÓN POR CRITERIO DE EXPERTOS

Años de experiencia: _____

Estimado compañero, usted ha sido seleccionado por su calificación científica para valorar la calidad y pertinencia de una estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de Licenciatura en Psicología, por lo que le solicitamos responda con toda la profesionalidad que le caracteriza, los siguientes aspectos:

- Valore si la estrategia didáctica refleja con claridad las acciones a realizar.
- Valore si la concepción estructural de la estrategia didáctica favorece una estimulación eficaz de la educación de la personalidad.
- Valore si las acciones declaradas para el diseño de la estrategia didáctica han sido ordenadas respondiendo a criterios lógicos.
- Valore si las indicaciones para la ejecución de la estrategia didáctica se reflejan con precisión y claridad, que permita a los profesores ejecutarlas.
- Valore el nivel de satisfacción práctica de la estrategia didáctica, como solución al problema y las posibilidades reales de aplicación.
- Valore si la estrategia didáctica tiene actualidad y novedad científica en correspondencia con el desarrollo alcanzado por las ciencias pedagógicas.

Necesitamos, además, que en apretada síntesis nos dé una valoración general del trabajo.

La escala valorativa de los aspectos, debe hacerla dándole a cada aspecto valores de 1 a 7 (1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7); evidentemente, 7 sería la máxima calificación y 1 la mínima.

Si reconoce del 1 al 5, usted realizaría: CAMBIOS___ OMISIONES___ ADICIONES___

¿CUÁLES? _____

Muchas gracias.

Anexo No. 15

TABLA: ORDENAMIENTO REALIZADO POR EXPERTOS A CADA

UNO DE LOS ASPECTOS DE LA GUIA

Expertos	Aspectos					
	1	2	3	4	5	6
1	6	6	6	7	7	7
2	6	6	6	7	7	6
3	6	6	6	7	7	6
4	6	5	6	7	7	7
5	6	5	6	7	7	7
6	6	6	5	7	7	7
7	7	6	6	7	7	6
8	7	6	5	7	7	6
9	6	5	6	7	7	7
10	6	6	6	7	7	6
11	7	6	6	7	7	6
12	6	5	6	7	7	6
13	6	6	6	7	7	6
14	7	6	5	7	7	7
15	6	6	6	7	7	7
16	6	6	6	7	7	7

17	7	6	5	7	7	7
18	6	6	5	7	7	7
19	6	6	6	7	7	6
20	6	5	6	7	7	6
21	6	5	6	7	7	7
22	7	6	6	7	7	6
23	6	5	5	7	7	6
24	6	6	5	7	7	7
25	6	5	5	7	7	7
Ri	156	136	136	175	175	163
Ri/K	6,24	5,4	5,4	7	7	6,6

Anexo No. 16

TABLA: RANGOS DE PUNTAJE DADOS POR LOS EXPERTOS A CADA ASPECTO DE LA GUÍA

Expertos	Aspectos					
	1	2	3	4	5	6
1	2	2	2	5	5	5
2	2,5	2,5	5,5	5,5	5,5	2,5
3	2,5	2,5	5,5	5,5	5,5	2,5
4	2,5	1	2,5	5	5	5
5	2,5	1	2,5	5	5	5
6	2,5	2,5	1	5	5	5
7	5	2	2	5	5	2
8	5	2,5	1	5	5	2,5
9	2,5	1	2,5	5	5	5
10	2,5	2,5	2,5	5,5	5,5	2,5
11	5	2	2	5	5	2
12	3	1	3	5,5	5,5	3
13	2,5	2,5	2,5	5,5	5,5	2,5
14	4,5	2	1	4,5	4,5	4,5
15	2	2	2	5	5	5
16	2	2	2	5	5	5

17	4,5	2	1	4,5	4,5	4,5
18	2,5	2,5	1	5	5	5
19	2,5	2,5	2,5	5,5	5,5	5,5
20	3	1	3	5,5	5,5	3
21	2,5	1	2,5	5	5	5
22	5	2	2	5	5	2
23	3,5	1,5	1,5	5,5	5,5	3,5
24	2,5	2,5	1	5	5	5
25	3	2,5	2,5	5	5	5
Rj	77,5	48,5	56,5	128	122	97,5

Anexo No. 17

Guía de revisión del documento Plan de Estudio "C" de la carrera Licenciatura en Psicología

Objetivo: Comparar la derivación gradual de los objetivos formativos desde el Modelo del Profesional hasta el programa de asignatura

Aspectos a Observar:

- ✓ Objetivos relacionados con los aspectos educativos de la personalidad que impliquen la interrelación entre lo instructivo, lo educativo y desarrollador desde el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ La derivación gradual de estos explicitas a través de los programas de disciplinas, colectivos de año y colectivos de asignatura desde el Modelo del Profesional al que se aspira.
- ✓ Concreción metodológica de cada uno de estos objetivos en los programas y expedientes de asignatura.