



revistadecooperacion.com

REVISTA DE EDUCACIÓN, COOPERACIÓN Y BIENESTAR SOCIAL | IEPC

| año IV- número 8 - Febrero 2016 - revista cuatrimestral - ISSN 2308-1953

| ARTÍCULOS

- | Lluvia Astrid Juárez Rodríguez
- | Graciela Amira Medecigo Shej
- | Altamirano Sánchez Félix Venancio
- | Maricela Zúñiga Rodríguez
- | Coralía Pérez Maya
- | Rosamary Selene Lara Villanueva
- | Lidia Mercedes Lara Díaz
- | María de los Angeles Navales Coll
- | Gisela Bravo López

| ENSAYOS

- | Andrés Merejo

CONSEJO DE REDACCIÓN

Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social IEPC
revistadecooperacion.com
ISSN 2308-1953

Consejo de redacción:

Sergio Pujols Baez, Josefina Zaiter Mejía, Radhamés Hernández Mejía, Ángel Baliño González, Juan Brito Cordero, Rafael Isidro Morla, Cristina Sánchez Martínez, Susana Doñé Corporán, Edwin Salazar.

Maquetado y diseño:

Fran. Fdez Yebra

Secretaría de redacción:

Noemí Rodríguez Fernández

Directoras ejecutivas:

Coralía J. Pérez Maya
Nerys García Cuevas

Presidente IEPC REPÚBLICA DOMINICANA:

Sergio Pujols Baez

EDITA



| ARTÍCULOS

- | Lluvia Astrid Juárez Rodríguez, Graciela Amira Medecigo Shej
Practicas docentes en el uso de las TIC como herramienta en el proceso enseñanza – aprendizaje en las aulas de primaria de la escuela Albert Einstein, pp. 5-12 5
Resumen/Abstract
- | Altamirano Sánchez Félix Venancio 13
La deserción en la Escuela Telesecundaria, pp. 13-18
Resumen/Abstract
- | Maricela Zúñiga Rodríguez, Coralia Pérez Maya y Rosamary Selene Lara Villanueva 19
Una mirada a los modos colectivos de producción de conocimiento de los académicos en Universidades Públicas Estatales (UPES). Caso Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, pp. 19-30
Resumen/Abstract
- | Lidia Mercedes Lara Díaz, María de los Angeles Navales Coll y Gisela Bravo López 31
La sostenibilidad e impacto en el desarrollo humano de los egresados de la maestria en educacion de la Universidad de Cienfuegos. Cuba, pp. 31-42
Resumen/Abstract
- ## | ENSAYOS
- | Andrés Merejo 43
Ángelus Novus y un huracán llamado progreso, pp. 43-47

PRACTICAS DOCENTES EN EL USO DE LAS TIC COMO HERRAMIENTA EN EL PROCESO ENSEÑANZA – APRENDIZAJE EN LAS AULAS DE PRIMARIA DE LA ESCUELA ALBERT EINSTEIN

Lluvia Astrid Juárez Rodríguez

Licenciada en Ciencias de la Educación
Especialidad en docencia. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo,
lluvia_astrid@hotmail.com

Graciela Amira Medecigo Shej

Dra. En Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo,
amirashej@hotmail.com

RESUMEN

El presente anteproyecto de investigación aborda la necesidad sobre las TIC como herramienta en el proceso de enseñanza aprendizaje para mejorar la práctica educativa, como comúnmente se dice “un granito de arena”, este proyecto trata de ser una aportación a una escuela particular en el estado de Hidalgo en México para mejorar la practica educativa en TIC y dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje ya que la incorporación innovadora de éstas en la enseñanza es una estrategia que debe reforzarse. La tarea principal, por tanto, es lograr que los alumnos mejoren sus aprendizajes con la utilización de las tecnologías de la información. Pero ello supone configurar un nuevo escenario en las relaciones entre los profesores, los alumnos y los contenidos de la enseñanza, y hacerlo también en la evaluación de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Si difícil es cambiar la forma de enseñar, aún lo es más modificar el sistema habitual utilizado para la evaluación. Por ello, la formación de los profesores para que dispongan de las competencias necesarias que les permitan incorporar de forma natural las TIC en su práctica docente constituye la variable fundamental para garantizar el éxito del esfuerzo emprendido. “Estamos asistiendo a un cambio de paradigma en la educación escolar. Lo que ofrece la escuela tiene que ser pertinente a las necesidades de los alumnos, a la vez que relevante a las exigencias de la sociedad” (Schmelkes; 2009, pp. 14).

PALABRAS CLAVE

TIC. Practicas docentes. Sociedad de la información.

ABSTRACT

This research proposal addresses the need of ICT as a tool in the teaching-learning process to improve educational practice, this research will to be a contribution to a private school in the state of Hidalgo in México to improve educational practice in ICT in the teaching and learning process as the innovative incorporation of ICT in education is a strategy that should be strengthened. The main task, therefore, is to get students to improve their learning with the use of information technology. But this involves setting up a new stage in relations between teachers, students and teaching content, and do so in the evaluation of the whole process of teaching and learning. If it is to change the way we teach, it is even more change the usual system used for evaluation. Therefore, the training of teachers so that they have the necessary skills to enable them naturally incorporate TIC in their teaching practice is the key to ensuring the success of the effort undertaken variable. As Sylvia Schmelkes says “We are witnessing a paradigm shift in education.

KEYWORDS

ICT. Teaching practices. Information society

PRACTICAS DOCENTES EN EL USO DE LAS TIC COMO HERRAMIENTA EN EL PROCESO ENSEÑANZA – APRENDIZAJE EN LAS AULAS DE PRIMARIA DE LA ESCUELA ALBERT EINSTEIN

Lluvia Astrid Juárez Rodríguez

Licenciada en Ciencias de la Educación
Especialidad en docencia. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo,
lluvia_astrid@hotmail.com

Graciela Amira Medecigo Shej

Dra. En Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo,
amirashej@hotmail.com

Introducción

La educación ha sido considerada por mucho tiempo el eslabón privilegiado que articula la integración cultural, la movilidad social y el desarrollo productivo. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados durante las últimas décadas los sistemas educativos de América Latina aún enfrentan problemas estructurales importantes que obstaculizan el logro de una educación de calidad con cobertura extendida en los países de la región. Como lo menciona la UNESCO (2014: 43) “Casi el 50% de la población entre 5 y 19 años de los países latinoamericanos, está fuera de los sistemas formales educativos y con una preparación que no les permite una integración plena en la economía moderna e incluso los deja en riesgo de formar parte de los segmentos de población que quedan bajo la línea de pobreza (CEPAL)”. A esto se suman las crecientes críticas a los modelos educativos y a los contenidos que forman parte del currículum actual y que en lo sustancial fueron diseñados para satisfacer las demandas de una sociedad muy distinta a la sociedad del conocimiento. Los cambios vertiginosos de las sociedades contemporáneas ponen en cuestión qué es lo que se debe enseñar y cómo se aprende. Vivimos tiempos de grandes transformaciones tecnológicas que modifican de manera profunda las relaciones humanas. “La tecnología digital se hace presente en todas las áreas de actividad y colabora con los cambios que se producen en el trabajo, la familia y la educación, entre otros. Las nuevas

generaciones viven intensamente la omnipresencia de las tecnologías digitales, al punto que esto podría estar incluso modificando sus destrezas cognitivas. En efecto, se trata de jóvenes que no han conocido el mundo sin Internet, y para los cuales las tecnologías digitales son mediadoras de gran parte de sus experiencias. Por lo tanto es clave entender que las TIC no son sólo herramientas simples, sino que constituyen sobre todo nuevas conversaciones, estéticas, narrativas, vínculos relacionales, modalidades de construir identidades y perspectivas sobre el mundo. “En el siglo XXI es indispensable saber utilizar tecnologías” (OECD, 2011), que los estudiantes se apropien de los usos y así puedan participar activamente en la sociedad e insertarse en el mercado laboral. En varios países de la región ya se habla del acceso a tecnología y conectividad como un derecho asociado a un bien básico.

Por lo tanto esta investigación aportará a la práctica docente y a la escuela Albert Einstein, contar con información en el uso de las TIC en educación primaria de la escuela Albert Einstein, analizar el uso de las TIC en el contexto de su práctica educativa, para el diseño de estrategias de formación docente sobre el manejo de las Tics

Desarrollo

La tecnología cambia constantemente, el profesor tiene que hacerlo al mismo ritmo. Saber qué hacer, con que tecnologías, como hacerlo, para quien y por qué hacerlo. (Calzada, 2010, pp. 27).

La escuela como espacio formal de educación con sus asignaturas, aulas, y espacios/tiempos de enseñanza y aprendizaje requieren ser transformados para ser más permeables y dinámicos. La(s) cultura(s) de la sociedad del conocimiento obliga(n) a tener la apertura necesaria para pensar de manera distinta la educación. Repensar la arquitectura de la escuela, el espacio de aprendizaje (que puede ser con distintas modalidades de virtualidad). En esta oportunidad de cambio cultural, los docentes tienen un rol central. Son los motores porque tienen la función de acompañar a los y las estudiantes en el proceso de aprender a aprender. Los docentes son gestores de aprendizajes que construyen posibili-

dades de desarrollo a partir de las particularidades de las niñas, niños y jóvenes con los que trabajan. En esta lógica, hablar de educación y TIC es más que hablar de equipos, computadoras, dispositivos y/o programas, es la oportunidad de reflexionar acerca de cómo estamos pensando la educación y cómo las personas jóvenes y los docentes aprenden y enseñan. Uno de los temas principales a considerar es la manera en que las TIC favorecen el desarrollo de nuevas prácticas docentes, más pertinentes y eficaces, lo que incluye fortalecer el protagonismo que tienen los docentes en los cambios educativos. Este énfasis requiere no sólo asumir la complejidad de las TIC, sino comprender el tema docente desde el reconocimiento de los múltiples factores que intervienen en su desempeño, lo que afecta al rendimiento de sus estudiantes, y reconocer, multiplicar y potenciar aquellas experiencias de aprendizaje que las TIC posibilitan, permiten o mejoran, respecto de las prácticas tradicionales de enseñanza. Precisamente por esto, las discusiones sobre TIC deben ir más allá de los temas de disponibilidad de equipos y conectividad, es necesario avanzar hacia el tema de los usos y sus impactos en los aprendizajes. Contar con alfabetización digital básica, es hoy una necesidad no solo para lograr mejores procesos de aprendizaje de los estudiantes, sino también para tener más herramientas en el ámbito laboral y también para ejercer nuestra ciudadanía. Pero es insuficiente si el acceso y la formación no posibilitan el desarrollo de usos innovadores y nuevas experiencias de aprendizaje. Las nuevas políticas deben hacerse cargo no sólo de la compra de equipos, sino de inversión en capacitación y formación, en recursos educativos innovadores y en la articulación sistémica con las políticas públicas en educación, para posibilitar los cambios necesarios en las prácticas educativas que impacten en la calidad de los aprendizajes.

“Las tecnologías de la información y la comunicación no son ninguna panacea ni fórmula mágica, pueden mejorar la vida de todos los habitantes del planeta. Se disponen de herramientas para llegar a los objetivos de desarrollo del milenio, de instrumentos que harán avanzar la causa de la libertad y la democracia, y de los medios necesarios para propagar los conocimientos y facilitar la comprensión mutua.” (Kofi Annan,

Secretario general de la Organización de las Naciones Unidas, discurso inaugural de la primera fase de la WSIS, Ginebra 2003).

“-Definidas por la UNESCO (2005) como la combinación de tecnologías informáticas con otras tecnologías relacionadas, específicamente tecnologías de la comunicación – en la Educación, se sustenta en la afirmación de que las computadoras constituyen un apoyo significativo en el proceso enseñanza – aprendizaje, comparadas con otros medios, debido a que presentan además de texto, dibujos, animaciones, video y sonido, permitiendo la interacción, la reorganización y búsqueda de un extenso contenido de información; la descentralización de la información y la retroalimentación del usuario: lo que hace que el participante responda de manera más efectiva y desarrolle diferentes habilidades, destrezas y aprendizajes por la variedad de estímulos que se le presentan.” Podemos decir entonces que las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) son incuestionables y están ahí, forman parte de la cultura tecnológica que nos rodea y con la que debemos convivir. Amplían nuestras capacidades físicas y mentales. Y las posibilidades de desarrollo social. Será la tecnología la que cambie la práctica educativa. La educación tendrá que modificar sus aportes curriculares. La transmisión de contenidos educativos se asentará en la enseñanza y aprendizaje de las TIC. La UNESCO (2014: 15). Menciona que la sociedad actual, llamada de la información, demanda cambios en los sistemas educativos de forma que éstos se tornen más flexibles y accesibles, menos costosos y a los que se puedan incorporar los ciudadanos en cualquier momento de su vida. Las instituciones de formación superior, donde se prepara al docente de los diferentes niveles del sistema educativo, deben revisar sus referentes actuales y promover experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje apoyadas en las TIC. El énfasis debe hacerse en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los docentes, en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje.

Conclusiones

Al hablar de prácticas docentes en y con TIC podemos decir que debe caracterizarse por ser personalizada, además de flexible e interactiva, potenciando procesos de reflexión, todo ello desde una perspectiva donde se combine tanto la visión académica de las tecnologías como la práctica. En el artículo “La formación docente universitaria a través de las TIC” (Díaz, 2009: 98). Menciona que uno de los aportes de las TIC es poder desarrollar capacidades tales como saber comunicarse a través de las tecnologías, aplicarlas para mejorar el rendimiento de las tareas, para descubrir información, etc. Para ello, el propio docente, deberá poseer o adquirir conocimientos sobre las funciones de las TIC que desee emplear en el desarrollo de su labor profesional, criterios de evaluación acordes con los cambios producidos en el alumno, selección de medios y materiales, adaptación de materiales, criterios para analizar las nuevas situaciones de enseñanza, entre otros. Todo ello debe potenciar la posibilidad de comunicación y relación entre los docentes y los alumnos. Las TIC deben, por un lado, “facilitar la obtención de materiales educativos” y, por otro, “entretener y motivar” (Cabero, 2000: 476).

Las TIC hasta hoy llamadas tradicionales, lejos de quedar obsoletas y caer en el olvido, han ido evolucionando, muchas veces a marchas forzadas, siendo hoy la base de nuevos medios. Esta circunstancia hace que éstas tengan nuevos usos y potencialidades, entre las cuales podemos señalar que las TIC motivan y estimulan el aprendizaje; igualmente, pueden proporcionar un entorno de aprendizaje en el que el usuario no se sienta presionado o cohibido. Las TIC tienen flexibilidad para satisfacer las necesidades y capacidades individuales. Los ordenadores pueden reducir el riesgo de fracaso en la formación. Los usuarios que han tenido dificultades con el aprendizaje pueden sentirse alentados con el uso de TIC, ya que favorece la consecución de buenos resultados donde previamente habían fracasado. Las TIC dan a los usuarios acceso inmediato a una fuente más rica de información, además de presentarla de una nueva forma que ayuda a los usuarios a entenderla y a asimilarla más adecuadamente. Las

simulaciones por ordenador permiten el pensamiento sistémico sin abandonar la profundidad en el análisis. Ideas difíciles se hacen más comprensibles cuando las TIC las hacen visibles. Alumnos con profundos y múltiples dificultades de aprendizaje pueden ser motivados a hacer actividades enriquecedoras y formativas. Las TIC pueden incluso compensar las dificultades de comunicación y aprendizaje de usuarios con discapacidades físicas. El uso de las TIC hace que los profesores tengan una visión actual sobre cómo enseñar y sobre la formas de aprendizaje. Las TIC ofrecen potencial para un trabajo en grupo efectivo. Por último podemos decir que los sistemas de aprendizaje informatizado pueden ayudar a ahorrar dinero y tiempo.

No olvidemos los estándares propuestos por la UNESCO (2014: 32) de competencias en TIC para docente proporcionan orientaciones para planeación de programas de formación del profesorado que les permitan desarrollar las competencias profesionales básicas para ofrecer a los estudiantes oportunidades de aprendizaje apoyadas en las TIC, y con ello la integración de la tecnología en el aula (Dossier, 2008 : 19).

De esta manera, exige adquirir un conjunto de competencias bajo este enfoque ofrecen una trayectoria de desarrollo, desde:

- ✓ Incrementar la comprensión tecnológica mediante la integración de competencias en TIC en los planes de estudio (enfoque de nociones básicas de TIC)
- ✓ Acrecentar la capacidad para utilizar los conocimientos en la solución de problemas complejos y reales (enfoque de profundización del conocimiento)
- ✓ Aumentar la capacidad para innovar, producir nuevo conocimiento y sacar provecho de este (enfoque de generación de conocimiento).

Por lo tanto, no se debe limitar la introducción de la tecnología por sí misma, si no acorde con la forma de enseñar y aprender, puesto que la principal tecnología es la educación inmersa en un proceso de planeación, destinado a producir un cambio a partir de un diag-

nóstico previo y un objetivo de cambio establecido conjuntamente por los diversos actores involucrados (Prieto, 2008). Las TIC dan lugar a nuevas posibilidades de aprender no sustituyen a las tradicionales o al profesor, lo que hacen es ampliar y enriquecer estas; lo distintivo está en la forma en que se emplean los recursos tecnológicos, tanto los tradicionales y recientes en su combinación e integración en el respiro pos su código propio de comunicación y el empleo educativo que se hace de cada uno integrados como sistema (Ferreiro, 1999). De esta manera un mismo recurso puede ser utilizado de muy distintas maneras, y un mismo uso puede apoyarse en recursos tecnológicos distintos. (Coll, 2004, p. 24).

Referencias bibliográficas

Álvarez Juan Luis, (2004). Como hacer investigación cualitativa. Paidós. México. Pp. 13-213.

Banco Mundial, Construir sociedad de conocimiento: Nuevos desafíos para la educación terciaria (2002). Pp. 3-20.

Bárceñas Hernández Francisco Ramón (2014). La importancia de las Tics en la educación básica, nivel secundaria técnica en el distrito federal 1995 – 2013 Retos y perspectivas. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas. México. Pp. 3-20.

Coll Antoni, Domínguez Emilia, Sarramona Jaume, (2011). Formación básica para los profesionales de la educación. Ciencias sociales Ariel. Pp. 2-48.

Díaz Marín, Verónica. (2009). La formación docente Universitaria a través de las TICs. Revista de Medios y Educación, núm. 35, pp. 97 – 103.

Díaz Zavala Álvaro (2013). El uso de las nuevas tecnologías en educación primaria para un mejor desempeño del alumno. (Tesis). Secretaria de Educación Pública, Universidad Pedagogía Nacional, unidad UPN 099, D.F. Poniente. Pp. 29-40.

Escamilla de los Santos, José Guadalupe. Selección y uso de la tecnología educativa. México, Editorial Trillas – ITESM Universidad Virtual – ILCE, primera edición,

mayo 1998.p61.

Escorcía Gutiérrez Ladina Nerida (2012). Actitudes de los profesores en Formación de Educación Primaria sobre las relaciones Ciencia - Tecnología- Sociedad – Ambiente. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagogía Nacional, Secretaría Académica, Coordinación de Posgrado, Maestría en Desarrollo Educativo. México. Pp. 7-13.

F. H. Eduardo Almeida Acosta, “Las sociedades del conocimiento y los procesos proximales del desarrollo humano”, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, pp. 23-51.

Giraldo, F. Racionalidad tecnológica en el uso y consumo de tecnología. Caracterización del sujeto de racionalidad tecnológica a partir de Nicolás Rescher. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Pp. 2-20.

Gómez Mont, Carmen. Nuevas Tecnologías de comunicación. México, Editorial Trillas, primera edición, 1991, p.18.

González Mariño, Julio César. “TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento”, RU&SC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Pp. 9-15.

González Rodríguez José Miguel (2014). La brecha digital en la educación básica en México. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagogía Nacional, Secretaría Académica, Coordinación de Posgrado, Maestría en Desarrollo Educativo. México. Pp. 37-47.

Gutiérrez Martín, Alonso. (1997). Educación Multimedia y Nuevas Tecnología. Ediciones de la Torre, Madrid. p. 44.

López Negrete María Nayeli (2012). Propuesta pedagógica: Uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación en escuelas primarias del Distrito Federal. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagogía Desarrollo Educativo. México. Pp. 6 – 42.

Marcelo Carlos, Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento, Revista Complutense de Educación,

Universidad de Sevilla. Pp. 5-25

Negrete María Nayely (2012). Propuesta pedagógica: Uso didáctico de las Tecnologías de la información y la comunicación en escuelas primarias del Distrito Federal. (Tesina). Universidad Pedagogía Nacional, Secretaría Académica, Coordinación de Posgrado, Maestría en Desarrollo Educativo. México. Pp. 22-43.

Ramírez Ruth de la Rosa (2014). Formación docente para el uso de las tecnologías digitales: La enseñanza de temas transversales en primaria. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, Programa de Maestría y Doctorado en Psicología. México. Pp. 15-25.

Riveros S. Víctor. (2005). Bases teóricas para el uso de las TIC en educación. Redalyc, Vol. 12, núm. 3, pp. 1 -22.

Romero Pavía, Edith. (2010). El uso de las Tics en la Educación Básica. RED, núm. 23, pp. 1 -19.

Sánchez Burlón José María, "La infancia en la sociedad del conocimiento", Observatorio de innovación y participación, Junta de Andalucía (Sevilla), España. Pp. 7-25.

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. México. UNESCO. pp. 29-73.

UNESCO (2014). Enfoques Estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas. Pp. 14 – 17.

Vázquez Gutiérrez Juan Pablo. "Nuevas tecnologías, conocimiento y formación escolar", Universidad Iberoamericana, México. Pp. 2-32

XVI Jornadas ASEPUMA – IV Encuentro Internacional Rect@ Vol Actas_16 Issue 1: 603. Hacia un uso racional de las Tecnologías de la Información y Documentación (TIC) en nuestras asignaturas. Pp. 2-10.

LA DESERCIÓN EN LA ESCUELA TELESECUNDARIA

Altamirano Sánchez Félix Venancio

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

RESUMEN

El estudiante de secundaria a través de su proceso formativo se ve expuesto a múltiples fenómenos de orden académico, social, familiar y psicobiológico que influyen en su toma de decisiones para asistir a las aulas, las cuales pueden ser tanto extrínsecas como intrínsecas derivadas de los usos y costumbres que influyen tanto en su auto concepto y autoestima, mismos que se ven secundados por las políticas y toma de decisiones que caracterizan a las instituciones encargadas de formarlos.

¿Qué sucede con aquellos alumnos que no concluyen su formación secundaria? La deserción es un problema recurrente en el ámbito educativo en todos sus niveles por décadas, dando lugar a numerosos estudios y propuestas de mejora. Sin embargo, a pesar de las políticas públicas y generación de programas compensatorios, el problema sigue vigente lo que ha motivado su estudio de forma generalizada en función a la educación básica en México, por ello la presente investigación se centra en su análisis y busca exponer dicho fenómeno a partir de la Escuela Telesecundaria, se ha elegido esta modalidad dado que presenta bajos niveles de logro educativo así como una significatividad respecto a la eficiencia terminal de la población a la que brinda sus servicios.

PALABRAS CLAVE

Factores, deserción escolar, telesecundaria.

LA DESERCIÓN EN LA ESCUELA TELESECUNDARIA

Altamirano Sánchez Félix Venancio

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Introducción

La deserción escolar ha sido un tema recurrente en la investigación educativa, su primer antecedente nos remite a la década de los setentas en contextos de Estados Unidos y Alemania con estudios fundamentados en diversas perspectivas y enfoques. Chile es pionero en el contexto latinoamericano a finales de la década de los cincuenta en contraste México da fe del primer antecedente en 1979 bajo el concepto de abandono (Muñoz, 1979).

Respecto al tema de estudio se cuenta con una vasta cantidad de investigaciones con diversas categorías de análisis que incluyen países, áreas geográficas, niveles y modalidades educativas, instituciones y escuelas, entre otros tópicos. Reconociéndose como trabajos pioneros los modelos de análisis de Spady (1970), Tinto (1981), Bean (1980) principalmente.

Por tanto el presente artículo parte de la información consultada que tiene su sustento en la educación superior misma que origina los principales modelos de estudio, centrandó nuestra atención en la educación básica, poniendo el acento en la educación secundaria, en específico en la modalidad de Telesecundaria, la cual ha sido poco estudiada; para ello se considera el estado del conocimiento, marco teórico-conceptual y metodológico, a las primeras conclusiones.

El problema de estudio

En nuestro país el abandono escolar se da en el transcurso de la secundaria, aproximadamente entre un

50% y 60%, (Panorama Social 2001-2002). La mayor deserción escolar trae consigo problemas de extra-edad y un rezago educativo para las poblaciones en edad de cursar la educación básica en el siguiente ciclo escolar.

De acuerdo al Instituto Nacional de Educación, los alumnos que desertan en algún año cualquiera, tienen la probabilidad de reprobado, de volver a desertar en algún otro año y finalmente, abandonar de forma definitiva la educación escolarizada. (INEE, 2006). Una vez que se conoce la amplitud de la deserción escolar a nivel de estado, permite estudiar en el nivel de dimensión en el que se encuentra, lo que ayuda a diseñar estrategias que faciliten retener a las y los alumnos hasta terminar su educación básica.

En México existen tres modalidades de educación secundaria escolarizada: General, Técnica, y Telesecundaria. A continuación se ahondará sobre esta última modalidad, según la Secretaría de Educación Pública, esta modalidad se ha consolidado como una de las más eficaces para la ampliación de la cobertura y la búsqueda de la equidad en el acceso a la educación de básica. (SEP, 1998). Siendo esta la modalidad que más ha crecido en las dos últimas décadas. Lo más significativo de este crecimiento es que la Telesecundaria duplica su matrícula, mientras que las otras modalidades apenas crecen 5.7% y 31.1% respectivamente. Para 1999 logra rebasar más de la mitad de las escuelas de todas las modalidades, es decir, para ese año en particular había más telesecundarias que secundarias generales y técnicas en conjunto.

Esta significatividad creciente difiere con los resultados de la investigación educativa. Según Quiroz (2000) aunque la investigación sobre educación secundaria en México es escasa, a partir de 1990 aparecen algunos estudios sobre este nivel educativo. Algunos de ellos son etnográficos y están enfocados a los procesos escolares dentro de las aulas. Tal es el caso de los trabajos de Quiroz (1991, 1994, 1996, 1998 y 2000). Relacionados con este tema también están las tesis de maestría de Díaz (1996), Canedo (1998), Rodríguez (1999), Nieva (1999) y el estudio de Hernández (1995).

Es así como las investigaciones realizadas en función a la Telesecundaria, dan cuenta que el producto más extenso es publicado en 1982. Que hace referencia de un conjunto de trabajos realizados por un grupo de estudios que se agruparon bajo el título Televisión y enseñanza media en México: el sistema nacional de telesecundaria estos estudios hacen referencia sobre el financiamiento de la educación. Sí tomamos en cuenta que las investigaciones que datan de esa fecha a la actualidad dicho subsistema ha sufrido transformaciones significativas por tanto tales trabajos hoy sólo sirven como referencia histórica.

Por tanto el estudio y análisis de la deserción escolar en la Escuela Telesecundaria está centrada en la búsqueda de referentes que expliquen el fenómeno y promueva una cultura de detección y acompañamiento que frene de forma significativa dicha problemática.

Una de las teorías que permite explicar y fundamentar la presente investigación es la propuesta por Vigostky quien enfatiza que la participación proactiva de los educandos con el ambiente que les rodea da como resultado el desarrollo cognoscitivo originado por los procesos colaborativos derivados de la interacción social, lo que permite la interiorización de las estructuras de pensamiento y comporta mentales de la sociedad que les rodea facilitando su apropiación. Por tanto un acompañamiento adecuado contribuye a crear zonas de desarrollo próximo, que facilitan la resolución efectiva de los retos que enfrenta el adolescente en su transitar educativo asumiendo así un rol activo y que reconstruye la realidad y el conocimiento (Chaves, 2001).

PREGUNTA- PROBLEMA CENTRAL

¿Qué factores intervienen en la deserción escolar en los alumnos que asisten a la telesecundaria?

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuáles son los factores personales de los estudiantes que intervienen en la deserción escolar?

- ¿Cuáles son los factores socioeconómicos los estudiantes que intervienen en la deserción escolar?
- ¿Cuáles son los factores didácticos que intervienen en la deserción escolar?
- ¿Cuáles son los factores sociodemográficos de los estudiantes que intervienen en la deserción escolar?
- ¿Qué características comparten los estudiantes con alto perfil de deserción?
- ¿Cómo identifica el sistema educativo a los alumnos con tendencia de deserción?

Objetivo General

Analizar los factores que intervienen en la deserción estudiantil en la Escuela Telesecundaria con el propósito de aportar elementos para mejorar la atención que se brinda en este nivel educativo y con ello contribuir a la disminución del abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal y aumentar la transición entre un nivel y otro.

Supuestos de investigación

- ▶ Las instituciones educativas no han considerado el diseño de instrumentos de evaluación y seguimiento que detecten con eficiencia los conatos de deserción escolar permitiendo así una intervención multidisciplinaria oportuna.
- ▶ Las políticas educativas contenidas en el Programa Nacional de Desarrollo 2012-2018 basa su toma de decisiones en programas genéricos que no consideran la problemática local que aqueja a cada contexto.

Metodología

Para la presente investigación se considera una metodología mixta la cual lleva a cabo una

integración sistemática del método cuantitativo y cualitativo. Se empleará un cuestionario de orden general con indicadores que permitan explorar los factores de incidencia de los adolescentes relacionados con la deserción, que se realizará en el contexto de Tianguistengo, Hidalgo, una vez procesados a partir de los resultados se focalizará a los alumnos que sean altamente propensos a desertar y con ellos se aplicarán test de inteligencias múltiples, TPG, VAK, Test de la figura humana (DFH) con la finalidad de establecer aspectos emocionales, psicológicos y/o académicos que repercutan significativamente en ellos conjugándose de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales.

Conclusiones

El primer paso para una resolución eficaz al fenómeno de deserción escolar en Telesecundaria es su oportuna identificación, debido a la multiplicidad de factores asociados, la oportuna integración de un expediente del alumno que recabe información significativa inicial misma que se ha de complementar y enriquecer sistemáticamente a lo largo del ciclo escolar puede considerarse como punto de partida.

El perfil de los docentes que atienden a los educandos requiere que sea enriquecido con una formación psicopedagógica que dote de herramientas e instrumentación necesaria para implementar ambientes resilientes que atiendan y resuelvan satisfactoriamente los factores asociados a la deserción escolar.

La integración de los padres de familia como agentes educativas participes del proceso formativo de sus hijos, son un factor determinante para atender y resolver asertivamente esferas de desarrollo que salen fuera del contexto escolar y que tienen un impacto significativo en la autoestima y desarrollo cognitivo del alumno.

Las políticas públicas que atienden la problemática además de la gestión de programas compensatorios de orden económico y materiales de apoyo debe incluir programas de formación y capacitación al profesorado

para la detección y atención oportuna de los estudiantes en riesgo de deserción que incluya softwares, baterías y/o instrumentos de fácil interpretación que permitan integrar expedientes articulados que incluyan todos los estadios y periodos formativos del alumno en educación básica, media y superior, favoreciendo así un mayor índice de permanencia y egreso de los sistemas educativos.

Referencias

Bean, J. (1980). Dropouts and Turnover. The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155-187.

Canedo, C. (1998). Los saberes y concepciones de los maestros de educación secundaria, tesis de maestría, México: DIE-CINVESTAV.

Chaves, S. A. (2001). Implicaciones educativas de la Teoría Sociocultural de Vigotsky. *Revista educación*, 59-6.

Hernández, G. (1995). Concepciones y prácticas pedagógicas sobre lectura y escritura en la escuela secundaria, México: ISCEEM-CONACyT.

INEE (2009). Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Nieva, N. (1999). Las estrategias de sobrevivencia de los estudiantes de secundaria, tesis de maestría, México: ISCEEM.

Quiroz, R. (1987). El maestro y el saber especializado, serie Documentos del DIE, México: DIE-CINVESTAV.

Quiroz, R. (1991). .Obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos en la escuela secundaria., en *Revista Infancia y Aprendizaje*, núm. 55, Madrid.

Quiroz, R. (1994). .Secundaria obligatoria, reprobación y realidad escolar., en *Revista Cero en Conducta*, núm. 36-37, México: Educación y Cambio, A C.

Quiroz, R. (1996). .Del plan de estudios a las aulas.,

en La educación secundaria. Cambios y perspectivas, México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Quiroz, R. (1998). .La reforma de 1993 de la educación secundaria en México: nuevo currículum y prácticas de enseñanza., en Revista Investigación en la Escuela, núm. 36. Sevilla: Diada editora.

Quiroz, R. (2000). Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria, tesis doctoral, México: DIE-CINVESTAV.

Rodríguez, F. (1999). Las perspectivas de los estudiantes de secundaria, tesis de maestría, México: ISCEEM.

Spady, W. (1970). Dropouts from Higher Education. An Interdisciplinary Review and Synthesis. Interchange, 64-85

Tinto, V. (1981). The Limits of Theory and Practice in Student Attrition. Journal of Higher Education, 45, 687-700.

UNA MIRADA A LOS MODOS COLECTIVOS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO DE LOS ACADÉMICOS EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTATALES (UPES). CASO UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Maricela Zúñiga Rodríguez

innomary@hotmail.com

Coralia Pérez Maya

cpm258@yahoo.com.mx

Rosamary Selene Lara Villanueva

rselenelara@hotmail.com

tividades de producción de conocimiento de los académicos, en particular sus modos colectivos, en las Universidades Públicas Estatales (UPEs). Para ello se inició un proyecto de investigación que da cuenta de los modos colectivos desde un enfoque cuantitativo y cualitativo. En la presente ponencia se presentan resultados del enfoque cualitativo a través de la técnica de Grupos Focales aplicados en 2013 a 19 integrantes de cuerpos académicos de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

PALABRAS CLAVES

Modos colectivos, Cuerpos Académicos, Universidades Públicas, Producción del Conocimiento.

RESUMEN

Las Instituciones de Educación Superior enfrentan otros desafíos, debido a la importancia que ha adquirido el conocimiento en la mayor parte de las actividades sociales y productivas, lo que lleva a la búsqueda de nuevas fórmulas dentro del campo educativo, que impliquen un conjunto de aprendizajes que incorporen, además de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan expresar la capacidad y competencia del sujeto para desenvolverse en su entorno social y productivo.

Es así como las universidades se ven en la necesidad de ir evolucionando y realizar esfuerzos y acciones que buscan transformar las formas de organización académica y curricular, para competir contra instituciones y agencias en la producción del conocimiento.

Para ello se han creado proyectos de trabajo uno de ellos es el de la Red de Estudios sobre Instituciones Educativas 2012-2013 (REDSIedu), uno de sus objetivos de la red es: Caracterizar el marco institucional y de política educativa que norma y orienta las ac-

UNA MIRADA A LOS MODOS COLECTIVOS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO DE LOS ACADÉMICOS EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTATALES (UPES). CASO UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Maricela Zúñiga Rodríguez

innomary@hotmail.com

Coralia Pérez Maya

cpm258@yahoo.com.mx

Rosamary Selene Lara Villanueva

rselenelara@hotmail.com

1. Introducción

Las instituciones educativas a lo largo de su historia se van transformando a fin de atender las distintas demandas sociales de entre las cuales podemos señalar la actual globalización, la cual ha venido a modificar el comportamiento tanto de la sociedad como sus instituciones educativas en un marco demandas internacionales.

En el caso de México el contexto globalizador ha intervenido en una serie de reformas y de políticas educativas encaminadas a elevar la calidad de la educación, a través de la incorporación de los académicos de las universidades públicas a actividades académicas productivas lo cual ha llevado a la conformación de cuerpos académicos con el objetivo de generar modos colectivos de producción del conocimiento en su universidad.

Desde la perspectiva actual de producción del conocimiento se observa que la evolución de las universidades se está caracterizando por un conjunto de elementos que la distinguen de otras instituciones de educación superior: su universalidad en el conocimiento, sus aportes a la investigación, su carácter crítico de los problemas que le son inherentes, su relación y vinculación con los entornos políticos,

económicos y sociales, han llevado a las universidades públicas a realizar esfuerzos y acciones en busca de transformar y mejorar las formas de organización y producción académica.

Con ello se está realizando una reconstrucción de la profesión académica, donde adquieren roles emergentes en lo que respecta a acciones sustantivas de investigación las cuales tienen que ser relacionadas a su vez con la docencia y la vinculación y la extensión. Es así como en las últimas décadas, para ajustarse a las nuevas realidades derivadas del fenómeno de la globalización, y el cambio organizacional, las Instituciones de Educación Superior se han visto precisadas a adoptar un sistema de control de calidad y la evaluación de organismos especializados en la garantía de la calidad.

Las funciones sustantivas de las universidades públicas, desde las políticas nacionales, las reglamentaciones y normas que se establecen, buscan cumplir con los criterios de evaluación externa y coadyuvar a evaluar las acciones de los académicos de las universidades públicas, lo que ha repercutido sobre todo en los cuerpos académicos y de manera particular en los modos colectivos de producción del conocimiento. Por ser un indicador que vincula las funciones sustantivas de los cuerpos académicos.

Las Instituciones de Educación Superior enfrentan otros desafíos, debido a la importancia que ha adquirido el conocimiento en la mayor parte de las actividades sociales y productivas, lo que lleva a la búsqueda de nuevas fórmulas dentro del campo educativo, que impliquen un conjunto de aprendizajes que incorporen, además de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan expresar la capacidad y competencia del sujeto para desenvolverse en su entorno social y productivo.

Es así como las universidades se ven en la necesidad de ir evolucionando y realizar esfuerzos y acciones que buscan transformar las formas de organización académica y curricular, para competir contra instituciones y agencias en la producción del

conocimiento.

Para ello se han creado proyectos de trabajo uno de ellos es la Red de Estudios sobre Instituciones Educativas 2012-2013 (REDSIedu) y uno de sus objetivos de la red es: Caracterizar el marco institucional y de política educativa que norma y orienta las actividades de producción de conocimiento de los académicos, en particular sus modos colectivos, en las Universidades Públicas Estatales (UPEs). Para ello se inició un proyecto de investigación de tipo Mixto, cuantitativo y cualitativo.

Para conocer los resultados que se han obtenido hasta la fecha y como parte de las acciones de la Red de Estudios sobre Instituciones Educativa (RESIedu) ha creado un proyecto de investigación Marco titulado “Modos Colectivos de Producción de Conocimiento en los Académicos de Universidades Públicas Estatales”, donde participan los cuerpos académicos “Investigación educativa y estudios sobre la universidad”, cuerpo iniciador, Universidad de Guadalajara; “Política, administración y gestión educativa”, Universidad Autónoma de Tamaulipas; “redes de aprendizaje e investigación en la educación”, Universidad Autónoma del Estado de Morelos; “Estudios del capital humano en las organizaciones”, Universidad Veracruzana ; “Agentes y procesos de la educación”, Universidad Autónoma de Chiapas y el cuerpo académico de “Evaluación, Planeación y Desarrollo Curricular”, Universidad Autónoma del Estado Hidalgo.

Objetivo general:

Examinar y documentar los modos colectivos de producción de conocimiento de los académicos en Universidades Públicas Estatales (Upes) que nos permita hacer interpretaciones sobre los cambios que estos nuevos modos están teniendo al interior de las UPEs en las estructuras organizacionales y en los grupos de investigación de diversas disciplinas, y a partir de ello, hacer planteamientos para la construcción de escenarios deseables para la mejora del trabajo colectivo al interior de las Universidades.

En los estudios de caso que estructura el proyecto de investigación de la Red Temática PROMEP las esferas de las políticas públicas y la esfera del contexto institucional entran en juego y vinculan las técnicas del cuestionario, la entrevista y Grupos Focales en la dimensión de lo individual/grupal del académico y su experiencia como miembro del grupo de investigación.

Esta esfera se exploró a partir del uso de tres técnicas: cuestionario, entrevista individual y grupos focales. Las opiniones, la autopercepción, los conflictos y dilemas, la dimensión emocional, la historia personal, son el nivel último de exploración del caso, llevado a su mínima dimensión, al investigador, miembro del grupo, como individuo en colectividad. Para explorar esta dimensión, se recurre al decir, el hacer y el pensar del investigador, vía la entrevista y cuestionario, como técnica exploratoria y el grupo focal como nivel de profundización (REDSIedu:12).

En esta ponencia se presentan los resultados del desarrollo de los grupos focales con el tema general que giran entorno de las características de política educativa que norman y orientan las actividades de producción de conocimientos de los académicos, en particular sus modos colectivos, en las Universidades Públicas estatales (UPEs).

2. Marco Teórico

Cuerpos Académicos

De acuerdo con la ANUIES (2000) la solidez de las instituciones de educación superior y su capacidad para cumplir con calidad los propósitos institucionales, depende en buena medida del grado de consolidación de sus cuerpos académicos. Refiere que el término cuerpo académico son grupos de profesores de carrera de una dependencia académica que se vinculan por intereses y objetivos comunes en cuanto a sus funciones docentes y a sus objetivos de estudio o investigación, así como al uso de formas de producción y transmisión del saber particular de algún campo científico o humanístico.

Estos conjuntos se organizan bajo estructuras y formas variadas, pueden encontrarse en diferentes estadios: consolidados, en consolidación y en formación y ser de carácter unidisciplinario o multidisciplinario según lo requieran sus objetos de estudio. Su reconocimiento tiene como referente directo la trayectoria colectiva y los resultados de su trabajo. En general se integran por académicos con un alto nivel de habilitación (maestría o doctorado), y evidencian en su trabajo cotidiano un alto compromiso con los objetivos institucionales en la docencia, la investigación y la difusión y extensión de los servicios. Constituyen además el eslabón esencial para la vinculación con otros cuerpos académicos nacionales e internacionales ya que participan en numerosas redes de carácter académico como es la RESIedu. La calidad de sus resultados les permite acceder a diversos fondos de apoyo para la investigación.

Los cuerpos académicos son la fuerza motriz del desarrollo institucional, y contribuyen a la construcción de ambientes académicos adecuados que garantizan el cumplimiento de los objetivos institucionales. El reconocimiento logrado por ellos prestigia a las instituciones que logran así una mayor confianza de la sociedad y de las demás instituciones educativas. De ahí que la consolidación de los cuerpos académicos de las instituciones de educación superior constituya una de las metas más importantes de este programa estratégico (ANUIES, 2000).

De esta manera con este proyecto de investigación se realiza una construcción de la realidad social de los cuerpos académicos considerando como señala Bravin y Pievi (2008:55) sus estructuras objetivas y subjetivas y las condiciones en que asimilan su mundo, material y simbólico.

Lo anterior ha llevado a realizar esfuerzos y acciones en busca de transformar y generar nuevos aportes en el campo de la investigación y por consecuencia a la generación del conocimiento científico que den respuesta a las necesidades de la sociedad actual.

En este sentido Bianco y Sutz (2005) señalan que el término grupo de investigación lleva implícito el carácter colectivo de la entidad siendo la interacción

entre sus miembros un proceso fundamental entre la vida de sus miembros. Las actividades de investigación plantean una gran variedad de formas de organización, desde el investigador que trabaja individualmente hasta los grandes centros de investigación públicos o en colaboración con la iniciativa privada por ello se considera importante en este proyecto conocer la forma en que esto se viene realizando al interior de las universidades públicas.

El campo científico sostiene Bourdieu (2003) constituye un microcosmos social, un recorte del espacio social global y, al igual que el resto de los campos, es un espacio jerarquizado, caracterizado por ciertos agentes (los científicos), que ocupan ciertas posiciones, en función de la cantidad y calidad de capital científico que cada uno posee. Bourdieu equipara el oficio del científico al oficio del artista e identifica dos diferencias: La especificidad del oficio de científico procede del hecho de que ese aprendizaje es la adquisición de unas estructuras teóricas extremadamente complejas, capaces, por otra parte, de ser formalizadas y formuladas, de manera matemática, especialmente, y que pueden adquirirse de forma acelerada gracias a la formalización. (Bourdieu, 2003, p. 76)

Una vez delimitado la importancia de la ciencia para la sociedad es importantes señalar el papel de los grupos de investigación quienes son considerados por Bianco & Sutz (1999) “como un espacio de relaciones sociales donde existen intereses implícitos y explícitos en común y que consisten en una estructura básica de interacción que nuclea a las personas ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacios articuladas por su mutua representación interna”.

Cada grupo de investigación lo integran profesores investigadores que de acuerdo con Gil Antón (1992) define al académico de Educación Superior, como un nuevo tipo de profesional con adscripción en alguna de las Institución de Educación Superior, en donde tiene un vínculo laboral formalizado con afiliación a alguna área específica del conocimiento, observable a través de su información, trayectoria académica.

Por su parte Grediaga señala que la profesión

académica como forma legítima integrada de agrupación ocupacional que constituye una asociación de individuos que se ubican en organizaciones que cumplen con la función de producir, transmitir y certificar la adquisición del conocimiento en Instituciones de Educación Superior o centros de investigación.

Una de las diferencias significativas de la profesión académica respecto de otras profesiones, es que se caracteriza por integrar a miembros que han sido formados, cultivan y pertenecen a muy distintos campos de conocimiento (Grediaga,1999).

En este sentido los académicos dejan de convertirse en sujetos pasivos de recetas para convertirse en miembros investigadores de la realidad educativa y motivadores de nuevas reformas curriculares, disponiendo de plena capacidad de decisión y pasando a ser creadores de nuevas prácticas y pensamiento en al ámbito universitario y social.

4. Metodología

Para llevar a cabo esta etapa de la investigación se organizó en dos fases: la primera que consistió en la invitación de la líder académico a dos integrantes del Cuerpo Académico de Evaluación, Planeación y Desarrollo Curricular a fin de planear un taller al resto del cuerpo académico donde se tendrían dos objetivos básicos, la capacitación sobre la técnica de grupo focal para su aplicación a cuerpos académicos de la UAEH y la elaboración de la guía temática y preguntas a desarrollar en la actividad.

La segunda fase consistió en llevar a cabo los grupos focales con integrantes de cuerpos académicos invitados a participar. La técnica de los grupos focales llevada a cabo en este proceso de investigación fue una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, en donde se procuró que el grupo participante de profesores investigadores pertenecientes a los cuerpos académicos discutieran y elaboraron desde su experiencia personal sobre las producción y generación del conocimiento, la actividad se desarrollo en un ambiente adecuado

donde se controlaron las variables necesarias de donde se obtuvo valiosa información tanto del contexto, relaciones y actores directamente involucrados en la temática de estudio, a continuación se presenta el informe de su desarrollo

Objetivos del estudio con grupos focales: Recabar información, desde una perspectiva cualitativa, en torno a problemáticas o situaciones que revisten especial complejidad desde la propia visión de los actores implicados en el estudio- Grupos de Investigación o Cuerpos Académicos (CAs)- de tal modo que se refleje la experiencia social, académica, profesional, vital, tal cual la perciben o la entienden, la construyen y la organizan dándole un determinado sentido dentro del contexto en que tiene lugar.

Temas: Los temas giraron sobre Política Educativa que norman las actividades de producción del conocimiento de los académicos en particular, sus modos colectivos en las Universidades Públicas Estatales.

Participantes del Grupo Focal.

Muestra: 19 integrantes de Cuerpos Académicos con el estatus: Consolidado, en Consolidación y en Formación.

Forma de invitación: El proceso se inició con el envío de un carta de invitación a los integrantes de los cuerpos académicos de la UAEH a través de la Representante Institucional de PROMEP y de la responsable del cuerpo académico de "Evaluación, Planeación y Desarrollo Curricular", teniendo en cuenta las aceptaciones se eligieron a los informantes claves.

Atributos: Líderes e integrantes de los cuerpos académicos en formación, en consolidación y consolidados.

Preceptores: 2 Conductores, 2 observadores y 2 relatores integrantes del Cuerpo Académico de "Currículum de Evaluación, Planeación y Desarrollo Curricular" de la UAEH

Número de participantes: Grupo 1: 10 asistentes, Grupo 2: 9. Asistentes Total : 19.

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHU);
Instituto de Ciencias de la Salud

(ICSA) Instituto de Ciencias Agropecuarias (ICAP);
Instituto de Ciencias Básicas e Ingeniería (ICBI); Instituto
de Ciencias Administrativas (ICEA).

Del total de 19 asistentes 16 pertenecen a un
Cuerpo Académico en estadio de consolidado, 2 en
consolidación y 1 en formación, por tal razón ambos
grupos fueron homogéneos en cuanto a su estadio
al predominar asistentes de cuerpos académicos
consolidados quedando de 10 y 9 integrantes.

Durante la reunión el moderador promovió el debate
planteado preguntas que estimularon la participación
demandando y desafiando a los participantes con el
objetivo de obtener la información necesaria emociones,
opiniones. Se cuidó de no tener preferencias o rechazos
ante las participaciones a una opinión determinada o a
una posición en particular.

Escenarios: Previo a la reunión del grupo focal,
se dieron a conocer los objetivos de la reunión y la
forma en que se integrarían los grupos de discusión.
Los grupos focales se Salones A y B del Centro de
Seminarios de la UAEH en dos aulas, el mobiliario
fue dispuesto en forma de "U" para tener un contacto
visual entre ellos y el moderador, se auxilió de una
videograbación con autorización de los asistentes, la
reunión duró aproximadamente dos horas. Donde se
recuperaron los aportes más importantes.

5. Resultados

Los resultados de ambos grupos fueron integrados
en un solo reporte organizados por categorías que
surgieron a partir del tema de Políticas Educativas, la
forma en que se realiza la producción del conocimiento
y los modos colectivos agrupando los resultados
en temáticas que se acompañan de propuestas y
sugerencias.

Financiamiento. Hubo consenso sobre las fuentes de
financiamiento; los proyectos de investigación, reciben

apoyo externo de instancias como CONACYT (en
sus diversas convocatorias) y SEP-PROMEPE. A nivel
interno casi siempre a través de fondos PIFI, aunque en
algunos casos se mencionó que es nulo o en muy poco
porcentaje.

Otras instancias de financiamiento han sido: UNICEF,
CONAEVA, UNAM y esporádicamente alguna ONG
o bien organismos internacionales. El financiamiento
por Instituto es diferenciado, ya que las características
de los proyectos y/o productos de investigación que
cada área académica trabaja son diversos y ciertos
proyectos se relacionan más con algunas fuentes de
financiamiento que otras.

La mayoría de las investigaciones que se llevan a
cabo son de carácter más básica que de investigación
aplicada. A través del PIFI se ha logrado que les
asignen recursos, sin embargo, cuando los solicitan
o los quieren ejercer, el trámite financiero es
muy burocrático, llegando incluso a perder dicho
financiamiento. Se mencionaron diversidad de
obstáculos administrativos. Un problema sistemático
planteado en ambos grupos refiere las dificultades para
ejercer los recursos en tiempo y forma cuando estos se
depositan en la UAEH.

En uno de los grupos se mencionó la necesidad
de actualización de los procesos para el manejo de
los fondos, ya que esto facilitaría la planeación y
distribución de los mismos en tiempo y forma. En
este sentido cada instancia tendría que desarrollar
las actividades que le corresponden. Se señaló que la
mayoría de los investigadores realizan la gestión para
la futura compra de materiales para sus proyectos y
se viven dos situaciones: cuando los van a adquirir ya
incrementaron su valor y la otra que la institución se
encargará de adquirirlos.

Presupuesto operatorio: Casi no hay financiamiento
privado, se menciona que no coinciden los intereses
de la investigación que se realiza en la UAEH, que van
en direcciones opuestas. Por parte de los organismos
públicos, los proyectos se tienen que adaptar a las de
los organismos que les otorga el financiamiento.

Otra fuente de financiamiento, lo constituyen las redes de investigación y los gobiernos locales que dan apoyo para cubrir estancias académicas o bien programas de intercambio, entre éstas se mencionó el de las becas que CUMEX ha instrumentado a través de sus diversas convocatorias entre las que se cuentan la de Movilidad. Un problema con las estancias radica en que, con frecuencia no es posible cubrir los objetivos en tiempos reales ni concluir con las actividades planeadas, porque la demanda y condición de los directivos, al investigador lo comprometen a cubrir parte de sus actividades de docencia o alguna otra como participación en eventos académicos y/o gestión en la propia UAEH; ante esta situación, se buscan instituciones o actividades no muy alejadas. Un problema que sucedió fue que la convocatoria de CUMEX se presentó de manera muy precipitada, faltó tiempo y planeación para que sus resultados fueran satisfactorios. El problema de las estancias radica en qué, los investigadores deben cubrir sus horas de docencia para participar en el Estímulo al Desempeño Docente, por lo que algunos optan por hacerlas cortas y/o en periodos inter-semestrales únicamente.

Al decir de los investigadores, los años sabáticos no existen o se otorgan a muy pocas personas, y casi no se dan las estancias largas, porque el requisito para participar radica en continuar con las actividades laborales habituales.

Hay disparidad en cuanto al financiamiento institucional ya que instancias como el IPN, UNAM y UAM cuentan con presupuestos más altos y condiciones más favorables, en cambio a nivel de las universidades públicas estatales (UPE's) son bajas y desfavorables.

Lineamientos: Algunos de los investigadores entrevistados mencionaron que no hay un equilibrio en la distribución de actividades, ya que hay una carga excesiva hacia la docencia; la investigación, se hace fuera del horario de trabajo y entonces hay una simulación a la hora de elaborar el informe PROMEP, porque no coincide el número de horas con el que realmente se labora, la mayoría de los investigadores se exceden del tiempo de trabajo, entre 15 y 20 horas y solo se reportan

40. Hay algunas instituciones que llegan a pagar a los Investigadores de Tiempo completo 60 horas.

Algunos investigadores señalaron que la evaluación de proyectos de investigación y sus resultados, por parte de organismos financiadores, se hace igual para instituciones como la UNAM y el IPN que para las universidades estatales (UPE's) y no es congruente competir con estas instituciones, ya que las estatales no reciben el mismo presupuesto, ni tienen las mismas características y apoyos. Entonces si la evaluación es igual para todas, el presupuesto, los beneficios y el salario deben igualarse.

Para cubrir las actividades docentes, cuando salen fuera a cubrir algún evento académico (nacional o internacional) no les han permitido trabajar con las plataformas virtuales, tienen que ser presenciales todo el tiempo. Por lo que consideran a partir de esto que hay una incongruencia entre la solicitud de manejar las TIC y su uso en la docencia. Los investigadores han observado que se destinan recursos a personal diverso, que no trabaja en investigación para acudir a congresos, en cambio los investigadores muchas veces necesitan pagar hasta sus viáticos.

En cuanto a las reuniones de los CA (Cuerpos Académicos) mencionan que es el líder el que por lo regular los convoca a las reuniones, también señalan que casi todas las actividades se planean y realizan por consenso, en algunos Institutos de la UAEH, se les ha solicitado por parte de los directivos, la renovación de líderes cada dos años, dejándoles la idea que es para imponer sus propios líderes.

Coinciden en que: "Un buen líder hace la diferencia" para que el CA continúe consolidado, a partir de las actividades de gestión, planeación, distribución de tareas y organización de las mismas.

Propuesta: Con la finalidad de optimizar el uso de la información y los datos de las investigaciones y del trabajo de los PTC investigadores de la UAEH, consideran necesario que se cree una base de datos única que contenga todo: datos curriculares y producción, ya que se solicita a lo largo del año, por diferentes

instancias y en diferentes momentos, la misma información con diferentes formatos. Esto ahorraría tiempo en todos los sentidos y así se privilegiarían el trabajo académico en todas las áreas.

Los investigadores entrevistados coinciden en que al interior de los CA sí hace falta mayor coordinación, creen que es necesario el manejo de técnicas de colaboración grupal, en algunos líderes de CA y esto facilitaría las relaciones internas de los grupos. Por otro lado mencionan que en realidad muchas de las actividades que se realizan cada día están alejadas de la investigación, "... parecemos cirqueros tratando de hacer malabarismos todo el tiempo para cumplir con lo esperado al borde de un ataque de desesperación..."

Sugieren: Que se unan los investigadores para proponer estrategias de adentro hacia afuera y de abajo hacia arriba, pues todo ocurre a partir de lineamientos administrativos, y estos están divorciados con lo que se entiende por investigación. "Estamos inmersos en las políticas educativas que no favorecen al desarrollo académico, en ningún nivel del sistema educativo nacional".

Por otro lado comentan algo que les preocupa, que el CONACYT señala 4 aéreas prioritarias de trabajo para la investigación, mientras por su lado PROMEP tiene 8 y la UAEH tiene señalamientos administrativos que impiden cubrir todo lo que las instancias anteriores solicitan. Respecto al tipo de investigación que mayormente se está realizando, en términos generales mencionaron a la básica y en menor medida la investigación aplicada. En la dinámica de los CA, creen recomendable desvincular el interés individual, para fortalecer el colectivo.

Se necesita contar con otros tipos de estímulo psicológico y económico para reconocer los avances que van obteniendo los investigadores en diferentes momentos, como se realiza en otras instituciones, ya que aquí únicamente se cuenta con lo que significa cambiar de SNI I, al SNI 2, y al 3 y así sucesivamente, o pasar de Cuerpo Académico en consolidación a consolidado y no hay quien otorgue mayor estímulo que el haber llegado y punto.

Propuesta: incrementar la relación entre cuerpos académicos (CA), se deberían hacer más reuniones como estas (grupos focales). En las instituciones hay poca flexibilidad, todo es demasiado rígido. La política de la UAEH por alcanzar rápidamente mayores indicadores de titulación y de eficiencia terminal por la vía de la titulación automática y la instauración de la propuesta del examen EGEL como forma de titulación resultó en un efecto negativo en la cultura de la investigación.

En uno de los grupos focales se propuso una alternativa para contar con evidencias de titulación que demanda PROMEP, como la realización de investigaciones conjuntas con alumnos a punto de concluir sus estudios para contar con evidencias ante PROMEP.

6. Conclusiones

La mayoría coincidió que esta reunión (la entrevista a grupos focales) fue una terapia para desahogo, sin embargo coinciden seguir adelante a pesar de los obstáculos ("somos resilientes" se dijo).

- En cuanto a trayectoria y origen de los cuerpos académicos, se destaca que algunos CA nacen como "basureros" porque muchas veces llegan a incorporar a aquéllos PTC que en ocasiones no hay donde incorporar; otros CA, inician ya consolidados porque incorporaron las antologías de los seminarios que han impartido y otros se han ido consolidando con la producción de sus integrantes. Pero el éxito de ellos ha sido la colaboración colectiva en publicaciones, comités con estudiantes, proyectos en redes, elaboración de libros y capítulos de libros y establecimiento de relaciones sociales con colegas de otras instituciones.

Las políticas nacionales afectan a las universidades estatales (UPE's) porque se evalúa igual a todas, pero cuentan con menor presupuesto. Buscan apoyos con otros investigadores, manejar la ciencia.

Para escalar es importante hacer trabajo colaborativo, buscar la cuadratura para las publicaciones, esto es, tener una temática amplia donde todos tengan un espacio.

Dentro de las características de los CA identificaron: la constancia, el consenso, saber cómo y cuándo ceder.

Se insistió que la clave del éxito se centra en el auténtico consenso, ceder y contar con un buen liderazgo y con trabajo en redes nacionales e internacionales.

Hace falta considerar a la investigación como un rubro prioritario a nivel institucional.

Reconocimiento al trabajo del docente que se realiza fuera de las horas clase, pero que tiene que ver con el trabajo en el aula.

La movilidad es una viacrucis realizarla, es un trámite complicado salir y traer un invitado. Se han desarrollado estrategias a través de sus redes sociales o bien con coordinadores de área que favorecen a los investigadores.

La producción de libros, artículos, antologías de los seminarios, tesis de los alumnos. Temas selectos como áreas de oportunidad para colocar sus proyectos de investigación como centro de la actividad.

Se puede señalar que ambas fases de esta parte del proyecto cumplieron sus objetivos de planeación y evaluación establecidas logrando los resultados esperados en la primera fase la capacitación de la técnica de grupos focales para su aplicación en el trabajo de campo correspondiente a la segunda fase, contando siempre en ambas con el liderazgo del cuerpo académico y el apoyo de las autoridades administrativas.

Otro dato importante es que los procesos de transformación por el que han transitado las Instituciones de Educación Superior han sido encaminados a adoptar un conjunto de medidas y reformas curriculares que no solo requieren de cambios estructurales sino también de modificaciones en las prácticas educativas, de investigación y de producción del conocimiento, a fin de lograr una mayor correspondencia entre lo que la sociedad demanda y lo que la universidad ofrece.

7. Referencias

ANUIES, (2000). La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una Propuesta de la ANUIES. México: ANUIES. Consultado el 8 de mayo de 2013. http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/index.html

Barona, César (2006). Antecedentes y formación de la universidad moderna y sus repercusiones en la educación superior mexicana. Universidad de Guadalajara. México.

Bianco M. y Sutz J. (2005). Formas colectivas de la investigación universitaria. Revista CTS, no 6, vol 2 Diciembre de 2005 (pág 25-44).

Bourdieu, P. (2003). Los usos sociales de la ciencia, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) <http://www.conacyt.gob.mx>

González Cuevas, Oscar M. (1997) El concepto de universidad Recuperado de http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/ consultada el 13 de septiembre 2012.

González Cuevas, Oscar M. (1997) El concepto de universidad.

Didriksson A y Herrera A. (2004). Innovación Crítica. Una propuesta para la construcción del currículo universitario alternativo. México: Perfiles Educativos. Issa 0185-2698.

Gil Antón, Manuel, et al., (1992). Académicos: Un Botón de Muestra. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Gibbons M. et .al. (1997). La Nueva Producción del Conocimiento. La Dinámica de la Ciencia y la Investigación en las Sociedades Contemporáneas. Barcelona: Ed Pomares-Corredor.

Grediaga, K. (1999). Profesión académica, disciplinas y organizaciones. México: ANUIES.

North, D (2010). Teoría de las Instituciones. En Vergara

R, (compilador). Organizaciones e Instituciones,. Escuela de Administración Pública del D.F. México: Siglo XXI. Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/ consultada el 13 de septiembre 2012.

OCDE (1998). Pertinencia de la Educación Superior en el Siglo XXI. París Francia:OCDE

Pérez, R. (2012). Red de Estudios Sobre Instituciones Educativas (RESIEDU) <http://promep.sep.gob.mx/>

SEP. (2006). Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de Fortalecimiento académico de las universidades públicas. México: SEP, 2006. Recuperado 5 de mayo 2013 de <http://promep.sep.gob.mx/>

Torres, V. A. (2012). Guía para el trabajo cualitativo para grupos focales. Universidad Autónoma de Morelos. Cuernavaca: Cuerpo Académico Redes de Aprendizaje e Investigación en la Educación.

Vergara, R. (2010). Organizaciones e Instituciones, Escuela de Administración Pública del D.F. México: Siglo XXI.

LA AUTOPREPARACIÓN Y LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE: BINOMIO INDISPENSABLE EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO.

MSc. Luis Rafael Sánchez Arce

lsanchez@ucf.edu.cu

Dr C. Lidia Lara Díaz

lilara@ucf.edu.cu

Dr C. Gisela Bravo López

gbravo@ucf.edu.cu

MSc. María de los Ángeles Navales Coll

manavales@ucf.edu.cu

RESUMEN

La formación pedagógica es un proceso continuo que prepara y actualiza al profesor universitario en el dominio de los contenidos asociados a la práctica docente, en aras de su desarrollo profesional y personal para tributar a la calidad del proceso formativo de los estudiantes. Contiene los campos de la formación didáctica y de la investigación educativa. La autopreparación, como trabajo metodológico individual, es condición necesaria en la formación pedagógica del profesor universitario y se sostiene en los componentes del campo de la formación didáctica, su interrelación con la reflexión de la práctica docente y el trabajo metodológico colectivo, lo que propicia la adquisición de conocimientos, métodos, formas, y promueve transformaciones en el modo de actuación profesional. Es importante significar que, al considerar la interrelación entre la autopreparación y la reflexión de la propia práctica docente, el profesor debe utilizar los conocimientos y pensamientos en confrontación con los aspectos normativos y con los resultados de su modo de actuación profesional. El presente trabajo recoge uno de los resultados obtenidos en la investigación desarrollada en la Universidad de Cienfuegos, relativa a la autopreparación del profesor universitario y su contribución a la formación pedagógica y tiene como objetivo incentivar a los profesores y directivos de la educación superior a analizar la interrelación de la autopreparación y la reflexión de la

práctica docente, como una vía que favorece la inclusión, desde una perspectiva individual y colaborativa, de tareas que signifiquen un reto para la formación pedagógica.

PALABRAS CLAVES

Trabajo metodológico, autopreparación del profesor universitario, reflexión de la práctica docente, formación pedagógica, maestría pedagógica, modo de actuación profesional.

ABSTRACT

Teacher training is an ongoing process that develops and maintains the university professor in the field of content associated with teaching practice, for the sake of their career development and staff to pay tribute to the quality of the learning process of students. It contains the fields of didactic training and educational research. The self-preparation, as an individual methodological work is necessary condition in the pedagogical training of university professor and holds the components of the field of teaching training, its interface with the reflection of teaching practice and collective methodological work, which fosters acquisition of knowledge, methods, forms, and promotes changes in the mode of performance. It is important to mean that, when considering the relationship between the self-preparation and reflection of their own teaching practice, the teacher should use the knowledge and ideas in confrontation with the regulatory aspects and the results of their professional performance. This paper presents one of the results of the research conducted at the University of Cienfuegos on the self-preparation of university professors and their contribution to teacher training and aims to encourage teachers and administrators in higher education to analyze the interrelationship of self-preparation and reflection of teaching practice as a way that promotes inclusion, from an individual and collaborative perspective tasks that involve a challenge for teacher training.

KEY WORDS

Methodological work, self-preparation of university professors, reflection of teaching practice, teacher training, teaching expertise, professional performance.

LA AUTOPREPARACIÓN Y LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE: BINOMIO INDISPENSABLE EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO.

MSc. Luis Rafael Sánchez Arce

lsanchez@ucf.edu.cu

Dr C. Lidia Lara Díaz

lilara@ucf.edu.cu

Dr C. Gisela Bravo López

gbravo@ucf.edu.cu

MSc. María de los Ángeles Navales Coll

manavales@ucf.edu.cu

INTRODUCCIÓN

En Cuba, desde la Reforma Universitaria de 1962, y con el surgimiento del Ministerio de Educación Superior (MES) en 1976, ha existido una comprensión mucho más completa del problema relacionado con la formación pedagógica del claustro en las universidades a partir del posgrado, de conjunto con la superación científica en la ciencia que enseñan, con el propósito de una efectiva conducción de su práctica docente.

Los autores de este trabajo reconocen que la actividad de posgrado ha permitido elevar el nivel pedagógico del claustro, pero considera necesario identificar los aspectos comunes que tiene el cuarto nivel de enseñanza con el trabajo metodológico; ya que ambas vías posibilitan la preparación pedagógico-metodológica del profesor universitario.

Álvarez, C. (1985), refiere que el trabajo metodológico y la educación de posgrado tienen aspectos comunes, son actividades que influyen en la superación de los profesores universitarios. El trabajo metodológico, posibilita la actualización o complementación de su formación científico-técnica, pedagógica y didáctica, con vistas a mejorar y perfeccionar el proceso docente-educativo. El resultado de este trabajo se concreta en el incremento de la maestría pedagógica de los profesores.

La concepción del trabajo metodológico como tradición del colectivo de profesores en las universidades cubanas, surge a partir de la asimilación de la experiencia soviética en la educación superior. Se estructura y organiza de manera sistemática en la década de los setenta a partir de la creación del MES. Entre los años 1979 y el 2007, se emiten distintas versiones del reglamento del trabajo docente-metodológico que, reconocían dos direcciones fundamentales para su desarrollo: elevar sistemáticamente la maestría pedagógica del personal docente y garantizar la calidad y efectividad del proceso docente-educativo.

En cuanto al trabajo metodológico, como vía que contribuye a la formación pedagógica del profesor, en el ámbito nacional se destacan los trabajos de Álvarez, C. (1985); Díaz, T. (1998); Ayala M.E.(2000); Machado, I. (2001); Escobar, I. (2001); Chávez, N. (2003); Valdés, N. (2003); Quintero, G. (2004); García, G. (2004); Gómez, M. L. (2006); Salvador, R. (2006); Ramos, I.(2007); García, T. (2008); Suárez, N. (2010); Tristán, B. (2010); García, M. (2011) y Fernández, C. (2012), entre otros. Estos estudios constituyen referentes en torno a la investigación que se realiza. En la actualidad las universidades cubanas tienen en cuenta el rescate del trabajo metodológico en los diferentes niveles organizativos y de dirección.

En la experiencia cubana, la formación del profesor universitario descansa en tres vías principales, cuyas formas de realización se integran sistémicamente para asegurar el fin hacia el que dicha formación especializada se encamina; ellas son: la educación de posgrado, el trabajo metodológico y la actividad científico-investigativa. Valiente, P. (2013)

La formación pedagógica del profesor universitario, a partir del propio trabajo metodológico, posibilita desde su planificación y organización, la vinculación de la autopreparación como trabajo metodológico individual, con las actividades metodológicas colectivas, sobre la base de la reflexión de la práctica docente.

La revisión de la literatura pedagógica del Ministerio de Educación (MINED) y el MES, así como las investigaciones realizadas en torno al tema, desde la

década del 70 hasta la actualidad, permitió constatar que la autopreparación del profesor universitario ha sido poco estudiada, se encontró un escaso número de autores que abordan e investigan el tema, entre ellos: Ferrer, M. A. (1999); González, V. (2006); Zilberstein, J. (2006); Mesa, J. (2007); Reigosa, R. (2007); Sosa, J.A. (2009); García, M. (2011); Savón, L. (2011) y León, Z. (2012).

Por otra parte, en relación con la reflexión de la práctica docente, diferentes autores en el contexto internacional abordan este tema en la formación pedagógica del profesor universitario, entre ellos: Zeichner, K.M. (1995, citado en Canfux V. 2000); Perrenoud, Ph. (2004); Postholm, M.B., Korthagen, F. y Vasalos, A. (2008, citados en Gómez, V. 2008); Soto, J.C. (2009); Schön, D. A. (1983, citado en Imbernon, F. 2010); Rodríguez, R. (2013).

Asimismo en Cuba, los investigadores: Castellanos, D. (2001); Canfux, V. (2000); Chirino, M.V. (2002); García, G. (2004); Bravo, G. (2004); Chávez, J. (2005); Fernández, O. (2008) y Caballero, E. (2012), confirman que mediante la reflexión, en, sobre, y desde la práctica en el contexto de actuación profesional se van transformando las concepciones sobre el profesor y su formación pedagógica, pues se alcanza un mejoramiento profesional y humano.

El presente trabajo recoge uno de los resultados obtenidos en la investigación desarrollada en la Universidad de Cienfuegos, relativa a la autopreparación del profesor universitario y su contribución a la formación pedagógica y tiene como objetivo incentivar a los profesores y directivos de la educación superior a analizar la interrelación de la autopreparación del profesor universitario y la reflexión de la práctica docente, como una vía que favorece la inclusión, desde una perspectiva individual y colaborativa, de tareas que signifiquen un reto para la formación pedagógica.

DESARROLLO

Los investigadores: García, J. (1996); González, R.M. (1999); Cáceres, M. y otros (2003), afirman que la

formación pedagógica es una actividad formativa, concebida como un proceso continuo que facilita iniciar, adiestrar, formar y perfeccionar al profesor universitario en el dominio de los contenidos de la didáctica de la educación superior.

Por su parte, Imberón, F. (2011) destaca que en la formación pedagógica del profesor universitario, la función imprescindible es facilitar la creación de espacios de reflexión y participación, más que asumir una función de actualización pedagógica de dicho profesor. Al respecto plantea que la función principal de la formación en docencia universitaria debería ser "(...) la de permitir descubrir la teoría implícita de la práctica docente universitaria para ordenarla, justificarla, fundamentarla, revisarla y destruirla si fuera preciso". (Imberón, 2011: 393).

Se concuerda con este autor sobre la importancia que le concede a la reflexión de la práctica por el profesor universitario en su proceso de formación pedagógica, para la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación. Esta reflexión de la práctica, que nace del mismo quehacer docente, ejerce un vínculo entre la docencia y la investigación lo que contribuye a transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se considera que la formación pedagógica es un proceso continuo que prepara y actualiza al profesor en el dominio de los contenidos asociados a la práctica docente en la educación superior, en aras de su desarrollo profesional y personal para tributar a la calidad del proceso formativo de los estudiantes. El énfasis está en su carácter de proceso y resultado a la vez, al colocarlo en una posición activa de aprendizaje permanente, de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades, valores y actitudes personales y profesionales que sustentan su práctica docente de manera crítica y reflexiva. La formación pedagógica contiene diferentes campos de formación entre ellos los campos de la formación didáctica y de la investigación educativa.

El campo de la formación didáctica es concebido, como un conjunto de saberes que integra distintos contenidos

disciplinarios, y permite la dirección sistémica y personalizada del proceso de enseñanza-aprendizaje, modo de actuación flexible e independiente, el acceso de los estudiantes al contenido, la orientación proyectiva y la asunción de compromisos con el eficiente desarrollo de dicho proceso y sus resultados, lo cual tiene como sustento esencial la autopreparación del profesor universitario en la formación pedagógica.

Los referentes encontrados en torno a la autopreparación del profesor universitario en sentido general, son limitados para su concepción. En las definiciones de: Ferrer, M. A. (1999); Fuxá, M. (2004); Zilberstein, J. (2006); Reigosa, R. (2007); Sosa, J.A. (2009); García, M. (2011); Savón, L. (2011) y León, Z. (2012), se concretan algunos elementos coincidentes para una concepción de autopreparación del profesor universitario: forma básica del trabajo metodológico, preparación individual en función de necesidades e intereses profesionales, posibilita cambios en los modos de actuación profesional, búsqueda de información y el intercambio sistemático con otros sujetos, preparación de todas las condiciones para la planificación de las clases y de otras actividades metodológicas, gestión del conocimiento e información.

La autopreparación del profesor universitario, es condición necesaria en la formación pedagógica, en atención a las siguientes características esenciales:

- El carácter personal. Este no solo se expresa en el mayor o menor grado de libertad que tenga el profesor universitario para desarrollar la autopreparación, sino también, por lo que requiere de él esfuerzo, voluntad, motivación y muy especialmente de conocimientos y habilidades que sustenten el nivel de independencia cognoscitiva adquirido.
- La flexibilidad y posibilidades de ajuste. El proceso de autopreparación es dinámico e individual, donde las acciones de ajuste son las que garantizan su éxito, esto no niega la necesaria orientación por directivos y colegas en función del diagnóstico de cada profesor.

- La continuidad y sistematicidad. La autopreparación es un proceso continuo y sistemático a través de toda la vida profesional del profesor universitario, no puede ser episódica, aunque su intensidad puede variar de acuerdo con las exigencias de cada momento.
- La relación e interdependencia con el trabajo metodológico que realiza el profesor de forma colectiva. La autopreparación es más efectiva cuando interactúa con las formas colectivas del trabajo metodológico, al formar parte de ellas se fortalece y permite la demostración de sus resultados por el profesor universitario.

La reflexión de la práctica del profesor universitario, sus características e importancia en la formación pedagógica es un tema recurrente en la literatura científica. Varios autores han ayudado a entender su relevancia en los procesos educativos: Zeichner, K.M. (1995, citado en Canfux, V. 2000); Canfux, V. (2000); Bravo, G. (2004); Perrenoud, Ph. (2004); Postholm, M.B.; Korthagen, F. y Vasalos, A. (2008, citado en Gómez, V. 2008); Imbernon, F. y Medina, J.L. (2010) y Rodríguez, R. (2013).

Para elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se requiere que el profesor se convierta en un investigador activo dentro del aula y fuera de ella; por lo que es necesario que éste posea una actitud científica en su práctica docente y a partir de su labor pedagógica contribuya a la formación de profesionales competentes.

El campo de formación de la investigación educativa se apoya en la investigación-acción. El profesor en su indagación tiene en cuenta sus etapas al realizar el estudio y valoración de su quehacer docente, para diseñar nuevas estrategias que puedan incidir positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, el profesor debe vincular sus acciones individuales con las colectivas, para propiciar el debate, la discusión y el análisis de sus prácticas y teorías, creando así la oportunidad de aprender de otros y con otros.

El campo de formación citado se respalda en el trabajo científico metodológico del profesor en la investigación de las ciencias pedagógicas relacionadas con el proceso de formación de profesionales, cuyos resultados constituyen una de las fuentes principales que le permite el mejor desarrollo del trabajo docente metodológico.

Se considera que el profesor universitario es reflexivo, cuando es capaz de someter a análisis sus propias acciones con una dirección precisa para el enfrentamiento y solución de las diferentes situaciones que se le presentan en su práctica docente, para ello realiza un proceso de indagación que posibilite el examen de sus propias actuaciones.

Los argumentos antes expresados permiten aseverar que el campo de formación de la investigación educativa, sea entendido como reflexión de la práctica docente.

La reflexión de la práctica docente es una espiral continua donde en cada fase de la reflexión el profesor se ve constantemente involucrado en un proceso interactivo de cambio y desarrollo. Tiene en cuenta las etapas de la investigación-acción: la observación de los acontecimientos o situaciones vividas en el aula; la explicación y análisis crítico de sus acciones; el contraste entre sus teorías, conocimientos y creencias y las dificultades encontradas en el desarrollo del proceso de aprendizaje-enseñanza; la identificación de dificultades y logros alcanzados; diseño de nuevas estrategias frente a nuevas situaciones de enseñanza, en la relación del proceso de enseñanza-aprendizaje con el entorno.

La reflexión de la práctica docente del profesor universitario implica, capacidad de autoanálisis, autorregulación y aprendizaje mediante sus propias experiencias y la valoración en su quehacer, de los objetivos de aprendizaje planteados y de las situaciones vividas con sus estudiantes, esto requiere volver sobre lo planificado y ejecutado, y contrastarlo con sus conocimientos pedagógicos y didácticos. En este proceso se potencia la reconceptualización de lo teórico y la replanificación de nuevas actividades docente-

metodológicas y científico-metodológicas. Se produce la síntesis más completa entre teoría y práctica.

Cuando el profesor universitario proyecta la reflexión de la práctica docente, alcanza una conciencia plena de las exigencias del proceso de autopreparación en su formación pedagógica, se autoanaliza y evalúa sus posibilidades y limitaciones para emprender una acción reflexiva; es aquí donde desaparece la frontera entre la reflexión de la práctica docente y la autopreparación, ya que ambas se complementan entre sí.

En la medida que el profesor universitario esté motivado para solucionar un problema profesional que se le presente en la práctica docente, evaluará sus conocimientos, habilidades y hábitos para resolverlo, y al detectar sus limitaciones se planteará superarlas mediante un proceso de aprendizaje, es decir, regresará a la teoría en la búsqueda y determinación de las herramientas, métodos, formas y recursos que permitan cumplir su meta (utilizar los métodos de investigación educativa, para resolver el problema); esta meta conduce a dicho profesor a un nivel superior de desarrollo profesional y personal.

De esta manera, se condiciona el surgimiento de nuevas actividades de autopreparación del profesor universitario en la formación pedagógica, en las cuales se perfeccionan las vías y modos de buscar, aplicar y socializar los conocimientos requeridos para el desarrollo de su práctica docente; y al mismo tiempo, se consolida la motivación por la profesión, lo que permite una plena comprensión del rol del profesor como investigador de su práctica.

Por todo lo planteado se justifica la necesidad de concebir la autopreparación del profesor universitario en interrelación con la práctica docente, para posibilitar un proceso consciente de aprendizaje, a partir de la valoración reflexiva de su propia práctica para investigar la misma desde las proyecciones del trabajo docente metodológico y científico-metodológico.

Desde esta posición, se reafirma la autopreparación del profesor universitario como un proceso de aprendizaje donde adquiere conocimientos, métodos y formas,

además la posibilidad de acceder a la información científico-técnica, didáctica, filosófica, psicológica, político-ideológica e informática para el desarrollo de su práctica docente, detectar y solucionar problemas. La autopreparación del profesor universitario, así concebida, permite transferir sus propios conocimientos a otros sujetos y especialmente a sus estudiantes, a partir de una sistemática autoevaluación crítica de sus acciones como docente de la educación superior.

Es importante significar que, al considerar la interrelación entre la autopreparación del profesor universitario y la reflexión de la propia práctica docente, el análisis cambia su perspectiva, pues el profesor debe utilizar los conocimientos y pensamientos en confrontación con los aspectos normativos y con los resultados de su modo de actuación profesional.

Se coincide con Soto, J.C. (2009), al expresar que la reflexión de la práctica docente del profesor universitario sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave del “aprender a aprender” y del “aprender a enseñar”. Se considera que la reflexión de la práctica docente por el profesor, debe estar centrada y situada en lo que hace y cómo lo hace para que resulte efectiva su realización.

Las razones expuestas, permiten afirmar que la autopreparación y la reflexión de la práctica docente constituyen un binomio indispensable que posibilitan aprender a ser profesor universitario, su interrelación conduce a la transformación del modo de actuación profesional, cuyos resultados se concretan en la práctica docente y se manifiestan en el incremento de la maestría pedagógica.

López, J.V. (1992), Dueñas, J y Pérez N. (1994); Fernández, B. y Nolla, N. (2003), destacan que la maestría pedagógica se resume en nueve componentes esenciales, que no se deben percibir aisladamente, sino en íntima y estrecha conexión: formación político-ideológica; formación científica; formación pedagógica; superación-investigación; dominio del lenguaje; autoridad pedagógica; tacto pedagógico; capacidad didáctica y características personales.

Los autores de este trabajo, consideran que la maestría pedagógica es la mayor aspiración a obtener por el profesor universitario, en ella se combinan armónicamente sus cualidades comunicativas, psicológicas, pedagógicas e ideológicas y valores personales, y se expresan en el tacto pedagógico que debe caracterizar al profesor en el ejercicio de la profesión, en las relaciones con estudiantes, colegas y directivos de la institución educativa, en sentido general.

De lo expresado se deriva, que para contribuir a la transformación de los modos de actuación del profesor universitario desde la formación pedagógica, en su carácter de proceso y resultado, esta debe colocar a dicho profesor en una posición activa de aprendizaje permanente, de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades, valores y actitudes personales y profesionales que sustentan su práctica docente de manera crítica, reflexiva.

Se aboga por un modo de actuación profesional revelador de un profesor universitario que:

- Autovalore de forma adecuada la manera en que actúa profesionalmente, al reflexionar sobre su práctica docente.
- Motivado por la profesión docente se responsabilice con su formación pedagógica en todos sus campos de formación.
- Utilice las formas, recursos y procedimientos que pueda asumir para intervenir en la solución de sus necesidades de formación pedagógica.
- Autogestione el conocimiento y la información que necesita para autoprepararse, creando las condiciones de trabajo que le permitan aportar alternativas de solución a los problemas profesionales y a sus necesidades de formación pedagógica.
- Enjuicie su modo de actuación profesional, al reconocer la necesidad de cambio, emprender planes de transformación que revelen sus motivos y un conocimiento acertado de las formas, recursos

y procedimientos que le garantizan su satisfacción profesional en el contexto universitario.

En la sistematización realizada respecto al concepto de autopreparación del profesor universitario y su interrelación con la reflexión de la práctica docente se concreta su concepción de la manera siguiente: La autopreparación del profesor universitario como trabajo metodológico individual, es condición necesaria en su formación pedagógica. Se concibe como un proceso de aprendizaje individual y colaborativo que se realiza en dos momentos interconectados entre sí, basado en el reconocimiento de las necesidades y expectativas individuales y del colectivo pedagógico en el que se desarrolla. Se sostiene en los componentes del campo de la formación didáctica, su interrelación con la reflexión de la práctica docente y el trabajo metodológico colectivo, lo que propicia la adquisición de conocimientos, métodos y formas para el desarrollo de la práctica docente y promueve transformaciones en su modo de actuación profesional.

CONCLUSIONES

- La formación pedagógica es un proceso continuo que prepara y actualiza al profesor en el dominio de los contenidos asociados a la práctica docente en la educación superior, en aras de su desarrollo profesional y personal para tributar a la calidad del proceso formativo de los estudiantes.
- El trabajo metodológico es la vía principal en la formación pedagógica del profesor universitario, en los campos de la formación didáctica y de la investigación educativa (reflexión de la práctica) desde el ejercicio de la profesión docente, donde se articulan las necesidades de formación individual y del colectivo pedagógico.
- La autopreparación del profesor universitario, es condición necesaria en la formación pedagógica. Se concibe como un proceso de aprendizaje individual y colaborativo y se sostiene en los componentes del campo de la formación didáctica, su interrelación con la reflexión de

la práctica docente y el trabajo metodológico colectivo.

- La reflexión de la práctica docente del profesor universitario se caracteriza como reflexión sobre la acción realizada, debe ser intencionada, sistemática, de búsqueda de respuestas y orientadora del accionar didáctico, con una actitud sistemática de análisis y valoración del quehacer docente, implica, capacidad de autorregulación y aprendizaje mediante sus propias experiencias y la valoración en su quehacer. Se promueve la síntesis más completa entre teoría y práctica.
- La autopreparación y la reflexión de la práctica docente constituyen un binomio indispensable que posibilita aprender a ser profesor universitario, su interrelación permite un proceso consciente de aprendizaje, a partir de la valoración reflexiva de su propia práctica y conduce a la transformación del modo de actuación profesional, cuyos resultados se concretan en la práctica docente y se manifiesta en el incremento de la maestría pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, C. (1985). El trabajo metodológico y su relación con el trabajo docente, con el trabajo científico-técnico y con el sistema de superación de los cuadros científico-pedagógicos. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. III, Nos. 2-3
- Ayala, M.E. (2000). Estrategia para la dirección del trabajo en el departamento de humanidades para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en el nivel preuniversitario. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Educación. (I.P.L.A.C.) La Habana.
- Bravo, G. (2004). Una estrategia para la formación permanente del profesorado de Secundaria Básica desde la formación didáctica. Memoria para optar al título de doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Oviedo, España.

- Caballero, E. (2012). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 391-412. <http://redu.net/redu/files/journals/1/articles/446/public/446-2381-1-PB.pdf> Consultado el 15 enero, 2013
- Cáceres, M. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) Disponible en: <http://www.rioei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>. Consultado: 15 de Marzo 2012
- Canfux V. (2000). La formación psicopedagógica y su influencia en el desarrollo de cualidades del pensamiento del profesor. Memoria para optar al título de doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad, Ciudad de la Habana, Cuba.
- Castellanos, D. y otros (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. La Habana: Ed. Colección Proyectos, Centro de Estudios Educativos, Universidad Pedagógica Enrique José Varona.
- Chávez, J. (2005). *Acercamiento Necesario a la Pedagogía General*, La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Chávez, N. (2003). Estrategia para la dirección del trabajo metodológico a nivel provincial en la especialidad de deficientes auditivos. Memoria para optar al título de doctor en Ciencias Pedagógicas, IPLAC, Cuba.
- Chirino M. V. (2002). Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación. Memoria para optar al título de doctor en Ciencias Pedagógicas, I.S.P. E. J. Varona, Habana, Cuba.
- Díaz, T. (1998). Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de carrera, disciplina y año académico en la Educación Superior. Memoria para optar al título de doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Pinar del Río, Pinar del Río, Cuba.
- Dueñas, J y Pérez N. (1994). ¿Qué es la maestría pedagógica y cómo se alcanza en la educación médica superior? *Bol Psicol* 1994; 17(1).
- Escobar, I. (2001). El Perfeccionamiento del Trabajo Metodológico en el Departamento de Humanidades del Centro de Referencia de Secundaria Básica. Memoria para optar al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ICCP, La Habana, Cuba.
- Fernández, B. y Nolla, N. (2003). La maestría pedagógica, su relación con el modelo comunicativo de la enseñanza contemporánea. *Rev Cubana Educ Med Super*. 2003; 17(1)
- Fernández, C. (2012). El trabajo metodológico como forma de capacitación del claustro y dirigentes de las universidades. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 17, Nº 171, Agosto de 2012. <http://www.efdeportes.com>
- Fernández, O. (2008). Formación docente y trabajo metodológico en la universidad: resultados de una experiencia de desarrollo profesional centrada en la reflexión, el apoyo mutuo y la supervisión. *Rev. Pro-Posições*, v. 19, n. 1 (55) - jan./abr.
- Ferrer, M.A. (1999). Enfoque para el Perfeccionamiento del Trabajo en el Equipo Metodológico Municipal de Secundaria Básica. Memoria para optar al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ICCP, la Habana, Cuba.
- Fuxá, M. (2004). Un modelo didáctico curricular para la autopreparación docente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Memoria para optar al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Pinar del Río, Hermanos Sáiz Montes de Oca, Pinar del Río, Cuba.
- García, G. (2004). El trabajo metodológico en la escuela cubana. Una perspectiva actual. *En Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- García, J. (1996). "Marcos de referencia para la evaluación de la formación permanente". En *Evaluación de experiencias y Tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: ICE- Universidad de Deusto.

- García, M. (2011). La preparación metodológica: una vía de superación en la formación permanente de los profesores de la educación secundaria básica. Revista IPLAC - Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación.
- García, T. (2008). Diseño del sistema de trabajo metodológico para la preparación de los docentes en la universidad universalizada. Universidad Agraria de la Habana Revista Pedagogía Universitaria Vol. XIII No. 4
- Gómez, M. L. (2006). Una concepción del trabajo metodológico del proceso docente-educativo de la secundaria básica, centrado en las relaciones interdisciplinarias. Memoria para optar al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Pinar de Río, Hermanos Sáiz Montes de Oca, Pinar del Río, Cuba.
- Gómez, V. (2008). La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 43, 2008. pp. 271-283
- González, R.M. (1999). "Formación del Profesorado Universitario" Conferencia pronunciada en la Jornada "Los ICEs para la Universidad del Siglo XXI". Colecciones Materiales para la Enseñanza Universitaria. Ed.: ICE de la Universidad de Extremadura.
- Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. Educação, Santa María, 36 (3), 387-396. Disponible en <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94152/00820123014942.pdf?sequence=1> Consultado el 25 de octubre, 2013
- Imbernón, F. y Medina, J.L. (2010). La enseñanza reflexiva en la educación superior. Barcelona: ICE y Ediciones OCTAEDRO, S.L. Barcelona: Ed. Graó. ISBN: 978-84-9921-137-4
- León, Z. (2012). El Profesor Docente Universitario en la Nueva Universidad www.monografias.com. Abril, 2012
- López, J.V. (1992). La maestría pedagógica: su perfeccionamiento a través del trabajo didáctico. Islas. Rev Univ Central Las Villas, 103(23):45.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Ed. Graó.
- Quintero, G. (2004). Modelo para la sistematización e integración del proceso formativo de los estudiantes de las carreras pedagógicas a través del trabajo metodológico. Memoria para optar al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciego de Ávila, Cuba.
- Ramos, I. (2007). Estrategia metodológica para elevar el nivel de preparación de los profesores del colectivo de año en las habilidades de trabajo con las fuentes de información escrita. Memoria para optar al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Santi Spíritus, Cuba.
- Reigosa, R. (2007). Estrategia de superación profesional de los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica para el fortalecimiento del valor patriotismo en sus alumnos. Memoria para optar al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISP Félix Varela Morales, Villa Clara, Cuba.
- Rodríguez, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital. Memoria para optar por el título de doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Barcelona, España.
- Salvador, R. (2006). El trabajo metodológico en el Departamento docente del preuniversitario. Memoria para optar por el título de doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPFV. Villa Clara.
- Sánchez, L. (2012). La autopreparación del profesor, premisa fundamental para el perfeccionamiento del trabajo metodológico en la universidad cubana actual" Revista Congreso, Vol 1, No. 3, ISSN 2306-918X. <http://www.congresouniversidad.cu/revista/> febrero 2014.
- Savón, L. (2011). Sistema de acciones didáctico-metodológicas para el perfeccionamiento de la

autopreparación de los profesores noveles en el Combinado Deportivo 'Plaza' del municipio Guantánamo. En EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, N° 154, Marzo de 2011. <http://www.efdeportes.com/>, enero 2012.

Sosa, J.A. (2009). La pedagogía del docente universitario en la dirección del proceso de formación integral de los estudiantes. Editorial: Universidad Central "Marta Abreu de Villa Clara.

Soto, J.C. (2009). Docentes y realidad latinoamericana, un acercamiento. Revista Metas Educativas 2021. OEL. http://www.oei.es/pdfs/pensamiento_educativo41.pdf. Consultado el 1 de agosto de 2014

Suárez, N. (2010). Metodología para la dirección del desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica. Memoria para optar por el título de doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Cienfuegos, Cuba.

Tristá, B. (2010). El trabajo metodológico en la educación superior. Un enfoque desde la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional, en Revista Pedagogía Universitaria, (La Habana) Volumen XV (4);, p. 1-12.

Valdés, N. (2003). Una contribución para el diseño de una estrategia de formación profesional permanente en profesores universitarios de carreras de ingeniería. Memoria para optar al Título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. CUJAE, La Habana, Cuba.

Valiente, P. (2013). La experiencia cubana en la formación del profesor universitario. Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a Formación docente del profesorado universitario, Vol. 11 (3) Octubre | Diciembre. pp. 91-123. Disponible en <http://www.red-u.net/>. Consultado el 12 mayo 2014

Zilberstein, J. (2006). Preparación pedagógica integral para profesores integrales. La Habana: Ed. Félix Varela.

ÁNGELUS NOVUS Y UN HURACÁN LLAMADO PROGRESO

1

Andrés Merejo

Filósofo y escritor, Phd en filosofía en un Mundo Global



Mi ensayo apunta a situar el discurso de Walter Benjamín, en torno a su visión crítica sobre la historia y el progreso, que se encuentran en su texto: Tesis de filosofía de la historia, Discursos interrumpidos I, Taurus, 1973. Dichas tesis fueron de los textos recogidos después que Benjamín se suicidara en el 1940, cuando el nazismo alemán comenzaba a ocupar a Francia. Él, huyendo de ese totalitarismo, intentó a través de la frontera española llegar a los Estados Unidos, lo cual fue imposible. Ese duro golpe de verse prisionero para ser devuelto de nuevo a Francia lo precipito al fondo de su conciencia crítica contra unos vientos Stalinistas y Fascista que lo iban asfixiando, hasta que optó por el suicidio.

“Es imposible dar en pocas palabras ni siquiera una idea de la filosofía de Benjamín... Se desplegará en el tiempo, porque incluso su deseo más secreto es el deseo de todos

-Theodor W. Adorno, 1940.

Muchos intelectuales marxistas y no marxistas no pudieron mirar más allá de la hegemonía filosófica que sostuvieron en la escuela de Frankfurt, los pensadores H. Marcuse, Theodor W. Adorno, Horkheimer, quienes fueron críticos de la sociedad moderna.

A muchos intelectuales, en esa escuela, no les dieron importancia, tal fue el caso del filósofo Walter Benjamín, que intencional o no, nunca ha sido santo de devoción de los manuales y las corrientes filosóficas que predominan en universidades e instituciones de investigaciones. Sus diversos ensayos filosóficos, literarios, lingüísticos, no se han podido encasillar dentro de un esquema, porque se muestra resbaladizo, gelatinoso, cuando se les intenta enmarcar.

Por eso a éste, lo han etiquetado de anarquista, antimarxista, romántico, nietzscheano, conservador, revolucionario, mítico, mas no como sujeto que pensó y criticó de acuerdo al dictame de su razón, de su libertad.

A Walter Benjamin lo podemos situar como pensador único, contradictorio e irrepetible, que tras sus experiencias y razonamientos escribió bajo una articulación ética del decir y hacer.

Es precisamente en esta tesitura de sujeto único, de pensador original y excepcional que pretendo valorar el discurso sobre el progreso y la historia escrito por Benjamín, en su póstuma Tesis de la filosofía de la historia (1).

Al igual que la tesis sobre Feuerbach de Carlos Marx que recorrieron el mundo intelectual y provocaron múltiples interpretaciones, de esa misma manera, quizás no con tanta intensidad, pero sí en corto tiempo, la tesis de la historia de Walter Benjamín, ha sido objeto de múltiples interpretaciones. Si en su prólogo de 1888 a Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica Alemana, Engels califica a las tesis de primer documento en que se contiene el germen de la nueva concepción del mundo (2). Yo calificaría la tesis de Benjamín como el primer documento en que se contiene el germen de la nueva concepción crítica a la

historia y al huracán progreso.

Cuando el marxismo era la religión del siglo pasado, las tesis filosóficas sobre Feuerbach fueron polémicas y suscitaban debates en universidades, cafés, salones y por qué no, aún sigue en apartadas zonas marginales del tercer mundo.

Pero en estos días que corren de aire libertarios y luego de la caída de esa religión y su sistema totalitario, las tesis de Benjamín recorren las universidades y nos replantean toda una visión crítica a la concepción de la historia y el progreso.

Dichas tesis sobre la concepción de la historia y el progreso fueron publicadas a principio de 1940, meses después de que Benjamín se suicidara al ingerir una gran cantidad de morfina.

Sus tesis, son una crítica al estalinismo, fascismo, a la sociedad democrática, en fin, a todos los sistemas políticos tanto de derecha como de izquierda, de ahí que él se situó como un sujeto de la modernidad compromisario con el lenguaje de la crítica a todo orden social y económico construido en el transcurrir de la historia humana.

La historia es abierta, plural y ningún suceso puede dejarse escapar, por más pequeño que parezca ser, por eso en la tesis III, Benjamín precisa que: *El cronista que narra los acontecimientos sin distinción entre los grandes y los pequeños, da cuenta de una verdad: que nada de lo que una vez haya acontecido ha de darse perdido para la historia.*

Contrario a esos historiadores de retazos, mutiladores de sucesos supuestamente insignificantes y diminutos, que no han logrado comprender que esas supuestas pequeñeces son las que ayudan a situar la historia en su verdadera dimensión social.

La tesis III guarda una relación con la V, en donde plantea: *La verdadera imagen del pasado transcurre rápidamente. Al pasado sólo puede retenerse en cuanto imagen que relampaguea, para nunca más ser vista, en el instante de su cognoscibilidad.(...)*

Estas valoraciones de Benjamín tienen estos días que transcurren, una preponderancia, ya que en un mundo global, un determinado acontecimiento particular, supuestamente insignificante puede dislocar todos los sucesos mundiales.

Por eso dice Benjamín en la tesis VI, que: *Articular históricamente lo pasado no significa conocerlo tal como verdaderamente ha sido. Significa adueñarse de un recuerdo tal y como relumbra en el instante de un peligro. Al materialismo histórico le incumbe fijar una imagen del pasado tal y como se le presenta de improviso al sujeto histórico en el instante del peligro. El peligro amenaza tanto al patrimonio de la tradición como a los que lo reciben. En ambos casos es uno y el mismo. Prestarse a ser instrumento de la clase dominante. En toda época ha de intentarse arrancar la tradición al respectivo conformismo que está a punto de subyugarla. (...)*

Como podemos apreciar, en todas estas tesis, se evidencia una crítica al instrumentalismo de la historia por el poder político tanto de derecha e izquierda, en donde la historia se percibe como fin, llegada, no como proceso abierto, múltiple, que no tiene finalismo. Por el contrario la historia es vista por esos poderes como legitimidad de sus propios valores y negadora de cambios, ya que implica la transformación de esos poderes y valores.

Benjamín supo situar y criticar el mito de la historia como progreso, como encarnación de la vaciedad de sentido, esfumación de la experiencia (3)

Notas:

1- Sobre estas tesis de Walter Benjamín, traté de situar las que focalizan la concepción del progreso, por lo que algunas no serán objeto de análisis. El texto que tengo es de la editora Taurus, 1973 y me fue entregado por la Doctora Belén Altuna, con el objetivo de que lo sometiera a una reflexión filosófica, como parte de los legados que hemos de dejar en el doctorado Filosofía en mundo global, realizado por la universidad del País Vasco.

2- Lowy Michael: La teoría de la Revolución en el Joven Marx. Siglo XXI. P.164. sexta edición.

3- Decía Benjamín que la cotización de la experiencia ha bajado y precisamente en una generación que de 1914 a 1918 ha tenido una de las experiencias más atroces de la historia universal. Lo cual no es quizás tan raro como parece. Entonces se pudo constatar que las gentes volvían mudas del campo de batalla. No enriquecidas, sino más pobres en cuanto a experiencia comunicable. Ver su texto *Experiencia y Pobreza* (1933). Taurus, Madrid 1982.

11

Ahora sabemos que el reino del progreso no es de este mundo: el paraíso que nos prometen está en el futuro, un futuro intocable, inalcanzable, perpetuo. El progreso ha poblado la historia de las maravillas y los monstruos de la técnica pero ha deshabitado la vida de los hombres. Nos ha dado más cosas, no más ser.

Octavio Paz. *Posdata*

La IX tesis redactada por Walter Benjamín, en su texto ya citado (1) nos deja pasmado cuando en su inicio nos encontramos con una cita de Gerhard Scholem, que nos da una señal de cuál será en parte el discurso sobre la historia y el progreso que tiene Benjamín:

“Tengo las alas prontas para alzarme, con gusto vuelvo atrás, porque de seguir siendo tiempo vivo, tendría poca suerte”

Después de esta entrada es que él empieza a desplegar su interpretación del cuadro de Paul Klee, que se encuentra en el Museo de Jerusalén y data de 1920: *Hay un cuadro, se llama Angelus Novus. En él se representa a un ángel que parece como si estuviese a punto de alejarse de algo que le tiene pasmado. Sus ojos están desmesuradamente abiertos, la boca abierta y extendidas las alas. Y este deberá ser el aspecto del ángel de la historia. Ha vuelto el rostro hacia el pasado.* (1)

Es un ángel nuevo que encarna la tragedia, la ironía, con una máscara de inocencia, pero de un auténtico rostro de desprecio a la vida y un no mirar al pasado en toda su dimensión, lo que le importa a ese ángel es alejarse y en la medida que lo hace, deja entrever un simulacro en su mirada, que no puede ocultar al rostro todas ruinas y debacles humanas, que forman parte del llamado progreso:

“Donde a nosotros se nos manifiesta una cadena de datos,

él (ángel. A.M) ve una catástrofe única que se amontona incansablemente ruina sobre ruina, arrojándolas a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer los despedazos.”

En ese segundo párrafo de su discurso se nos va anunciando una sensación de impotencia, de parálisis, de crisis: *“ruinas sobre ruina, arrojándolas a sus pies”*, de saberse desgarrado ante los avances sociales cimentados con millones y millones de seres humanos muertos por las guerras y a nombre de ideales.

Tal comprensión no significa superación o seguir pensando el pasado como referencia a un porvenir hinchado de utopía, no nada de eso, la caída es inevitable y nada se puede hacer: *“Bien quisiera él detenerse”*. Pero le es imposible. ¿Por qué?

Por la sencilla razón de la condena, de una determinación de lo irreversible. El determinismo histórico que una vez fue la salvación marxista de Benjamín, se revierte en un determinismo sin esperanza y en un valle de lágrimas e incertidumbres.

Visión ésta que tiende a reforzarse con su experiencia ante el pacto diabólico de no agresión en los inicios de la segunda guerra mundial entre Nazi- Soviético, de manera más precisa Stalin- Hitler, a si como los millones de muertos, mutilados, prisioneros que cubrieron a Europa en la primera y segunda guerra mundial.

Es en ese contexto que se puede interpretar la siguiente idea: *“Pero desde el paraíso sopla un huracán que se ha enredado en sus alas y que es tan fuerte que ángel ya no puede cerrarlas.”*

¿Cuál es ese paraíso? Sencillamente la edad de oro que sostiene las creencias Judeo- cristiana y que el marxismo lo define como el comunismo primitivo, en donde no existió la propiedad privada como tampoco ningún sentido de dominación política. Coincidencia con el rousseauianismo, en cuanto el buen salvaje, el hombre bondadoso por naturaleza (2) y que sólo el huracán llamado progreso lo ha corrompido todo, desde lo social, político, económico, científico y tecnológico.

Este huracán empuja al ángel *"irreteniblemente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que los montones de ruinas crecen ante él hasta el cielo"*.

Muertos, mutilados, familias descuartizadas física y psicológicamente, hambrunas, enfermedades, todo justificado a nombre de: *"Ese huracán que nosotros llamamos progreso"*, mientras que otros lo definen, puntualiza Robert Nisbet en: Historia de la Idea Progreso, como la *"adoración frecuentemente insensata de lo nuevo por lo nuevo se basa- de forma consciente o inconsciente – en una filosofía del progreso que declara que lo nuevo o lo último es mejor porque está más adelantado en el proceso"* (3)

Contrario a Benjamín que sitúa el *"huracán llamado progreso"* en la misma base de las catástrofes, de todas las desgracias y ruinas humanas que han ido sucediendo en el transcurrir de la historia, a nombre de una vida nueva, equilibrada, de justicia y de un conformismo perpetuo.

Tal corriente de conformismo lo aborda en la tesis XI, cuando dice que ésta desde el principio ha estado en la socialdemocracia y que no se apega a su táctica política, sino además a sus concepciones económicas.

Corriente conformista que según Benjamín ha corrompido a los obreros alemanes como a la opinión de que están nadando con la corriente. De ahí que: El desarrollo técnico era para ellos la pendiente de la corriente a favor de la cual pensaron que nadaban.

Ese conformismo pretende eternizar la vida, ya que borra todo pasado, desvaloriza la experiencia y hace énfasis en la vivencia instantánea (4).

Por eso a partir de la XI tesis, Benjamín critica al huracán progreso, pero apuntando a la crítica del desarrollo técnico, del cual pensaron los obreros alemanes de esa época que era la pendiente del avance del mejoramiento de la condiciones de vida y de la transformación irreversible de la sociedad.

No por capricho él introduce a F. Nietzsche en la tesis XII, para reflexionar sobre la ventaja e inconveniente de la historia: Necesitamos de la historia, pero de otra

manera como la necesita el holgazán mimado en los jardines del saber.(...)

Es decir, que necesitamos una historia compleja, no mutilada, en donde los excluidos, los cataclismos humanos, los vencidos, los de abajo, no sean desechos, porque son los cimientos sobre lo que descansa el llamado huracán progreso.

Pero si estos son los cimientos. ¿No será el progreso un mito?

De ahí que en la tesis XIV nos aborda la historia como *"objeto de una construcción cuyo lugar no está constituido por el tiempo homogéneo y vacío sino por un tiempo pleno, tiempo- ahora. (...)*.

Que es el verdadero tiempo que cuenta al momento de valorar todas las dimensiones posibles, sin dejar de incluir todo un pasado en ese tiempo de toda plenitud; tal como llegó a puntualizar el personaje Zeli en mi obra: Conversaciones en el Lago, cuando dice *"que el sujeto ético no sacrifica su vida en aras de lo colectivo, desea y busca que su vida sea un arte de vivir bien. Comprende que a nombre del progreso y del futuro, millones y millones de personas han muerto y otros han mutilado sus vidas."*(5)

Notas:

1- Aparte del análisis sobre la interpretación que hizo Benjamín del cuadro de Klee, he realizado, a pesar de la mediación digital (Internet), algunas recreaciones, observando dicha pintura. De ahí surgió el rotulo del trabajo: Ángelus Novus y huracán llamado progreso.

2- Rousseau, en su Discurso sobre el origen de la desigualdad, critica al filósofo Hobbes por su concepción de que el hombre es malo por naturaleza, siendo todo lo contrario en su estado natural, ya que el primer sentimiento de éste fue el de su existencia, su primer cuidado el de su conservación.

Por eso será el avance de las ciencias y las artes que corromperán nuestra alma, diría en su primer discurso sobre las ciencias y las artes. Op cita Editorial LIBSA, Madrid.2001

3- Nisbet Robert. Op.cit .P429, editorial Gedisa . Barcelona, España. 1980.

4- En el 1936, Benjamín, escribió un texto: El narrador, en donde explica la desvalorización de la experiencia y se lamenta cómo esta que es una facultad nos pareciera inalienable, la más segura entre las seguras, nos está siendo retirada: la facultad de intercambiar experiencias. Una causa de este fenómeno es inmediatamente aparente: la cotización de la experiencia ha caído y parece seguir cayendo libremente al vacío. Taurus Ed., Madrid 1991

5-Merejo Andrés: op cit .P.66.editora .Búho, Agosto 2005

