



revistadecooperacion.com

REVISTA DE EDUCACIÓN, COOPERACIÓN Y BIENESTAR SOCIAL | IEPC

| Año VII – número 17 – marzo 2020 – revista cuatrimestral – ISSN 2308-153

1 ARTÍCULOS

| **Dra. Graciela Amira Medecigo Shej, Dra. Rosa Elena Durán González**

Reflexiones sobre la experiencia en el proyecto recrea, pp. 5-8

| **Maricruz Guerrero Redonda**

El interés de los alumnos en las clases de Ciencias Naturales: Realidades y desafíos, pp. 9-15

| **Adriana Arlette Ibarra Ramírez, Maritza Librada Cáceres Mesa**

La inteligencia emocional en la formación universitaria: una mirada en Zempoala Hidalgo, pp. 17-21

| **Sandra Estefani Caviedes González, Coralia Juana Pérez Maya, Maritza Librada Cáceres Mesa**

Una invitación para participar en un espacio de denuncia segura para la prevención y atención a víctimas ante el hostigamiento y acoso sexual, en una universidad pública. pp. 23-30

| **Mtra. Tania Saaraim Zaleta Ramos, Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa, Dr. Octaviano García**

Robelo

Posicionamiento teórico-metodológico de formación profesional y práctica educativa, pp.31-40

| **Alberto Fernández**

La metáfora del semáforo. Metodología materialista para la enseñanza de la ética. (El método dialéctico aplicado a la resolución de los conflictos morales), pp.41-65

| **Emma Álvarez Valle**

La visibilidad de cara al donante: Plan de marca en las ONGD, pp.67-74

| **Ana Laura González Lira, Javier Moreno Tapia**

Panorama de la Educación Multigrado Reseña del libro “La Educación Multigrado en México”, coordinado por Sylvia Schmelkes y Guadalupe Aguila. 2019, pp. 75-78



CONSEJO DE REDACCIÓN

Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social IEPC

Revistadecooperacion.com

ISSN 2308-1953

2020. Edita: IEPC | República Dominicana

Rosa Duarte 33a - Gazcue. Santo Domingo - República Dominicana

instituto@universidadabierta.org

www.universidadabierta.org

Consejo de redacción

Dr. Román García Fernández; Mtra. Emma Álvarez Valle; Lic. Marcos Rodríguez García-Rovés, Dr. Nerys García Cuevas; Lic. Isabel González González; Dr. Juan Benito Martínez; María Teresa Terradillos; Lic. Luis Carlos Areces Morán; Dr. Sergio Pujols Baez; Dra. Josefina Zaiter Mejía; Lic. Ángel Baliño González; Lic. Juan Brito Cordero; Dr. Rafael Isidro Morla; Dra. Cristina Sánchez Martínez; Lic. Susana Doñé Corporán; Dr. Edwin Salazar; Dra. Coralia J. Pérez Maya; Dra. Rosa Elena Duran González; Dr. Javier Moreno.

Director

Dr. Javier Moreno.

Coodirectores territoriales

Dr. Román García Fernández (España) Dr. Nerys García Cuevas (República Dominicana); Dra. Rosa Elena Duran González (Mexico); Dra. Coralia J. Pérez Maya (Cuba).

Producción editorial

Eikasia Ediciones. Colaboración gratuita Responsabilidad Social Empresarial.

www.eikasia.es

REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA EN EL PROYECTO RECREA

Dra. Graciela Amira Medecigo Shej
Dra. Rosa Elena Durán González
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Resumen

Dentro de las iniciativas de la Secretaría de Educación Pública en México, se ha conformado el proyecto Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior (RECREA), mediante el cual se busca la vinculación entre Cuerpos Académicos (CA) de Universidades estatales y Escuelas Normales. Esto con la intención de formar comunidades de aprendizaje para la transformación de la educación superior. Para ello, se han definido diversas regiones y etapas del proyecto, entre las que se encuentra la Región Centro-Edo.Mex., coordinada por uno de los CA de la Universidad Autónoma Estado de México, con la participación del Centro Regional de Escuelas Normales, la Escuela Normal Superior de Toluca, la Escuela Normal Valle del Mezquital y la Universidad Autónoma Estado Hidalgo.

Los ejes que orientan RECREA son: Pensamiento Complejo, investigación-acción y tecnologías de la información y la comunicación (TIC), por lo que en este espacio compartimos parte de la experiencia que se ha tenido en el proyecto, cuyos resultados han sido innovadores, en el sentido de que con ello se ha dado posibilidad de transformar, intercambiar y producir nuevos mecanismos en la práctica educativa; difundirla mediante el uso de TIC; y, sobre todo, lograr el involucramiento de estudiantes en la transformación curricular desde un seguimiento reflexionado.

Palabras clave: innovación educativa, cuerpos académicos, comunidades de aprendizaje, pensamiento complejo

Introducción

En el marco del proyecto Red de Comunidades para la Renovación de la

Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior (RECREA), se plantea que para dar inicio a una Comunidad de Aprendizaje (CoAp) es necesario que se desarrolle un proceso formativo por parte de los Cuerpos Académicos (CA), el cual puede ser mediante la organización de seminarios presenciales o virtuales, en los que se presentan los lineamientos esenciales de proyecto: tales como, qué es el pensamiento complejo y cuáles son sus principales características epistémicas y operativas –el método como estrategia y la incertidumbre como proceso de transformación, que constituyen la columna vertebral de éste–; de la misma manera, se identifica a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como mecanismos mediante los cuales se pueden desarrollar las experiencias educativas y, el proceso de investigación-acción, como referente que ofrece posibilidades para dar seguimiento-reflexionado y documentar la experiencia de la puesta en práctica de los seis pasos básicos para implementar el proyecto.

Como parte de la perspectiva del pensamiento complejo, es necesario que los estudiantes mantengan una relación permanente entre el conocimiento y la realidad en la que habitan, lo que ofrece como proceso formativo, una visión integral y holística, que les permite la construcción de nuevo conocimiento y la posibilidad de abordar y resolver situaciones problemáticas que se presentan en la vida cotidiana (Van Merriënboer y Kirschner, 2007). En este sentido, el aprendizaje complejo implica la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, así como, la coordinación de “habilidades constitutivas” que son cualitativamente

diferentes, además de la transferencia de lo aprendido en la escuela o entorno educativo al ámbito de la vida y el trabajo diarios (Morin, Ciurana y Motta, 2002; Morin, 2004).

Abordar el proceso formativo desde la epistemología de la complejidad conduce a establecer rupturas permanentes entre los procesos constitutivo-culturales de las Universidades y las Escuelas Normales (instancias participantes en este tipo de proyecto), y de las lógicas propias de operación en ambas culturas institucionales, que son resultado de su historia. Desde el paradigma de la complejidad, nada está dado; es decir, se debe romper con la creencia acerca de que todo se puede prever, planear y desarrollar linealmente, tal como se da en los modelos predominantes de la educación superior. En cambio, desde el pensamiento complejo, es necesario aprender a trabajar desde la incertidumbre, con alguna de sus variantes, como son: el desconocimiento, la aleatoriedad y el caos. Bajo este supuesto, se reconoce la existencia de situaciones imprevistas que suceden todos los días en las escuelas en las que hay que atender, resolver y afrontar “las situaciones inesperadas”, como componentes inherentes a la situación educativa real, lo que implica aceptar que cada sesión de enseñanza es única e irrepetible (Van Merriënboer & Kirschner, 2007).

En palabras del propio Edgar Morin, la transformación de la práctica educativa demanda que “para articular y organizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesaria una reforma de pensamiento [...que] es paradigmática y no programática: es la

pregunta fundamental para la educación ya que tiene que ver con nuestra aptitud para organizar el conocimiento” (Morin, 1999, p.35).

Si bien el pensamiento complejo define una serie de principios que permiten reflexionar para la construcción de una educación en la era planetaria (Morin *et al*, 2003), el proyecto RECREA plantea seis pasos con los que pretende se ponga en práctica un ejercicio para la transformación de la educación superior; tales pasos son: 1. contexto de la asignatura; 2. descripción, enunciación y objetivos de desempeño de las tareas o actividades por realizar; 3. información de apoyo, procedimental y práctica para el desarrollo de las tareas o actividades; 4. apoyos y mediación docente en el aula para la elaboración de productos; 5. evaluación del desempeño, y 6. presentación a los estudiantes. La pretensión es que estos pasos ayudan al docente a no perder de vista que el proceso de aprendizaje está vinculado a competencias que pueden ser logradas realizando actividades o tareas con niveles de complejidad y vinculación con la realidad compleja, utilizando la investigación científica y el uso de TIC.

En primera instancia reconocemos, que tanto el Modelo de la UAEH como el proyecto RECREA tienen puntos de convergencia, sin embargo, también existen ciertas divergencias, contradicciones y aspectos por resolver. Por lo que como reflexión inicial, es conveniente preguntarse: ¿Qué papel se le está otorgando al docente desde cada uno de los modelos aquí planteados?, ¿El rol que se le asigna le ofrece posibilidades para desempeñarse como facilitador de los

aprendizajes o simplemente se le está ubicando como “operario” de la educación?

Uno de los aspectos que se puede considerar dentro de los procesos de mediación docente, es el tipo de actividades que incluye la UAEH para clasificarlas, que pueden ser: profesionales supervisadas, estancias, ayudantías, prácticas profesionales, servicio social, internado, estancias de aprendizaje, estancias de investigación, entre otras de su tipo. De esta manera, las unidades de aprendizaje que se plantean en los programas educativos de la UAEH, pueden ser retomados para iniciar la experiencia con las comunidades de aprendizaje de RECREA.

Como aportes de cada uno de los modelos analizados, podemos mencionar que el RECREA considera al método como estrategia, en la que es posible tener una visión holística, que rompe con los mecanismos de control, pretende un desarrollo real de las competencias, mediante el diseño de aprendizajes. Por otro lado, el modelo de la UAEH, aporta como estrategia, las academias, ya que son un espacio de reflexión, en el que se articula el conocimiento y el contrato de aprendizaje.

En términos generales podemos afirmar que el proyecto RECREA constituye un reto para los docentes que imparten todo tipo de asignaturas –teóricas, expositivas, prácticas-, ya que mediante su propuesta se pretende la vinculación del proceso educativo con la realidad en la que éste se lleva a cabo. Asimismo, reconocemos que el reto también lo es para el propio proyecto, pues al definir su metodología desde el paradigma de la complejidad implica romper con las inercias

institucionales, que buscan mantener el control y dominio de sus acciones desde el ámbito operativo como desde el prescriptivo.

Como estrategia de innovación para la transformación de la educación superior representa una apertura para la reflexión desde los principios que orientan el pensamiento complejo, para con base en ellos, buscar la transformación de las prácticas educativas, sin temor al caos y a la incertidumbre que se presenta día a día en nuestras aulas. La propuesta de desarrollar desde la investigación nuevas propuestas educativas y de aprendizaje, también ofrece nuevas posibilidades de formación puesto que esto nos lleva a redefinir el papel del profesor en las prácticas educativas, se le resta peso como único poseedor de conocimiento, dándole el estatus de aprendiz en la mediación y facilitación de los aprendizajes de sus estudiantes.

Finalmente, el uso de TIC, no sólo como recurso didáctico sino como herramienta de información y transformación de realidades en la práctica docente y fuera de los espacios escolares, ofrece una veta para innovar las formas de acceder y generar nuevo conocimiento, aun cuando se reconoce que es necesario hacer más eficiente el acceso, cobertura e infraestructura tecnológica en las universidades públicas, así como generar la disponibilidad de dispositivos móviles con acceso a la red por parte de estudiantes.

Referencias

- McKernan, J. (2008). Investigación-acción y currículum (3ª edición). Madrid, España: Morata.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. México: UNESCO.

- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. CNRS, París. Fuente: Gazeta de Antropología N° 20, Texto 20-02, en: http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Padilla-Carmona, M. T. y Gil-Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de Pedagogía*. Año LXVI, no. 241, Sept.-Dic. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2709011>
- SEP (2017). Red de comunidades para la renovación de la enseñanza-aprendizaje en Educación Superior: Elementos Clave. Documentos de trabajo del proyecto RECREA. México.
- UAEH (2009). Modelo Curricular Integral UAEH, recuperado de https://drive.google.com/file/d/1jrhu7UMx_tAFEmLd4P958LH1C6m7mid2/view
- UAEH (2015). Modelo Educativo 2015. Pachuca, México: UAEH. https://www.uaeh.edu.mx/modelo_educativo/docs/sin_modelo_educ_pag.pdf
- UAEH (2018). Plan de Desarrollo Institucional 2018-2023. Pachuca, México: UAEH. <http://sgc.uaeh.edu.mx/planeacion/images/pdf/PDI18-23.pdf>
- Van Merriënboer, J.J.G, y Kirschner, P.A. (2010). Diez pasos para el aprendizaje complejo: un acercamiento sistemático al diseño instruccional de los cuatro componentes. México: Innova/Cesal/Universidad Veracruzana. (Traducción al español autorizada a Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo, S.C., por Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers).

EL INTERÉS DE LOS ALUMNOS EN LAS CLASES DE CIENCIAS NATURALES: REALIDADES Y DESAFÍOS

Maricruz Guerrero Redonda

Licenciatura en Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Resumen

El presente artículo forma parte de los resultados de una investigación que se realiza para culminar los estudios de Licenciatura en Ciencias de la Educación, en Hidalgo, México. Los avances que se presentan permiten afirmar la importancia de la aplicación de estrategias didácticas que generen interés en los alumnos de primaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la clase de Ciencias Naturales. Palabras clave: Enseñanza, ciencias naturales, educación primaria.

Abstract

Students interest in Natural Science class: challenges and realities

This article is part of the results of an investigation that is carried out to complete the studies of Bachelor's degree of Science in Education, in Hidalgo, Mexico. The advances that are presented allow us to affirm the importance of the application of didactic strategies that generate interest in elementary students during the teaching-learning process in the natural science class.

Keywords: Teaching, natural sciences, elemental education.

Introducción

No se puede estar conforme con que sólo unos pocos alumnos se sientan atraídos por las clases de Ciencias Naturales mientras que la mayoría se aburren, les resulta difícil y pierden el entusiasmo. Cualquier currículum escolar que sea propuesto por la Secretaría de Educación Pública en México, propicia que algunos estudiantes aprenderán mejor que otros donde su

interés por el aprendizaje de las Ciencias Naturales incide de manera favorable.

Un reto para los docentes, es interesar al alumno en la realización de diversas actividades que favorezcan y enriquezcan sus aprendizajes, para lo cual debe construir e implementar estrategias didácticas innovadoras que generen interés en los alumnos.

Esta investigación es realizada con el propósito de brindarles estrategias didácticas a los docentes que imparten Ciencias Naturales en 4to grado de primaria, mediante actividades que muevan el interés en los alumnos por las Ciencias Naturales a partir de analizar las estrategias didácticas que desarrollan en su grupo-clase lo cual será el resultado de la presente investigación.

Desarrollo

Son diversas las investigaciones que se desarrollan en Latinoamérica y el Caribe, lo cual indica que se está trabajando y creciendo en el campo de la Didáctica de las Ciencias Experimentales en la región. Se espera que los resultados aportados coadyuven a seguir avanzando, redefiniendo, profundizando y proyectando nuevas líneas de investigación que permitan, cada vez con mayor fundamento y rigor metodológico, entender cómo aprenden ciencias los estudiantes de distintos niveles educativos y cuáles son los currículos, recursos, formación, acciones y estrategias docente, que más y mejor favorecen dicho aprendizaje. (Iturralde, Bravo y Flores, 2017).

La presente investigación se genera de la necesidad de que hasta la fecha existe una

marcada tendencia hacia el análisis y evaluación del impacto de recursos o estrategias didácticas. Puntualmente, se halla un alto número de artículos que tiene a los libros de textos como objeto de estudio y, en la mayoría de ellos, se realiza un análisis científico o didáctico de su contenido. Se aprecia que las líneas de investigación prioritarias se refieren a la Enseñanza de las Ciencias. Al hacer un análisis intra-dimensión se observa, que la mayoría de los artículos se refieren a la implementación y evaluación de propuestas didácticas innovadoras. (Iturralde, Bravo y Flores, 2017). Por lo que analizar las estrategias didácticas que generan interés en los alumnos de 4° de primaria coadyuvará al desarrollo de la innovación didáctica en el contexto de investigación.

Los resultados obtenidos en el estado de la cuestión, permiten concluir que el problema central de las investigaciones publicadas en revistas de América latina y el Caribe radica en cómo enseñar Ciencias. En tal sentido, la mayoría de los trabajos analizados estudian el impacto de propuestas de enseñanza en entornos educativos tradicionales.

En México, la enseñanza de las Ciencias Naturales en primaria comprende dos etapas. Durante los dos primeros grados los conceptos básicos de esta área se integran en la asignatura “Exploración de la Naturaleza y la Sociedad” compartiendo con Historia, Geografía y Educación Cívica, con una duración de 3 horas semanales, es decir 120 horas anuales. En tercer grado se presenta una subdivisión separando “La entidad en donde vivo” de las Ciencias Naturales destinando 4 horas semanales (160 horas anuales)

específicamente al estudio de éstas últimas. Cabe mencionar que la cantidad de horas asignadas a Ciencias Naturales se encuentra considerablemente por debajo de español (340 horas anuales), Matemáticas (300 horas anuales) e inglés (200 horas anuales), además de que en el programa de jornada ampliada no se considera un aumento en las horas de Ciencias Naturales a pesar de que se suman 400 horas a la jornada regular (Díaz, Flores & Martínez, 2007; SEP, 2011a).

La asignatura de Ciencias Naturales en educación primaria tiene como objetivo promover la formación científica, aproximando a los estudiantes al estudio de fenómenos de la naturaleza; enriquecer la cultura de la prevención por medio de la toma de decisiones responsables con respecto al medio ambiente y salud propia; y conocer y reflexionar los alcances y límites del conocimiento científico y la tecnología (SEP, 2011a). En todos los grados, los programas de Ciencias Naturales están creados en torno a cinco ejes temáticos:

- Los seres vivos
- El cuerpo humano y la salud
- El ambiente y su protección
- Materia, energía y cambio
- Ciencia, tecnología y sociedad.

El plan de estudios vigente (SEP, 2011) presenta una categorización específica de los Estándares Curriculares de Ciencias, así como los aprendizajes esperados en cada bloque del programa.

El enfoque didáctico con respecto a las Ciencias Naturales se encauza a impartir a los estudiantes una formación científica, con métodos de enseñanza que promuevan

la mejora de sus aprendizajes a partir de cuatro aspectos: propiciar la identificación de la ciencia, la tecnología y el ambiente con los contextos de los alumnos; aprovechar los saberes previos de los estudiantes para fomentar la construcción de sus propios conocimientos científicos; contribuir al desarrollo de competencias para la vida durante toda la Educación Básica; y promover que se entienda a la ciencia como una construcción del ser humano que no es estática sino que se actualiza constantemente (SEP, 2011).

En el Plan de Estudios se propone la enseñanza de las Ciencias Naturales de una manera integral y completa, con objetivos específicos y ambiciosos, sin embargo, cuando esto se contrasta con el tiempo designado en el aula, las prioridades de la normatividad mínima o los requerimientos que la Secretaría de Educación Pública hace a las escuelas, se observa cierta incongruencia y una notable prioridad de que los estudiantes aprendan otras materias, habilidades o saberes.

Se pretende que el docente de 4° de primaria durante la enseñanza de Ciencias Naturales logre en sus alumnos : Fomentar el desarrollo de habilidades asociadas a la ciencia, como realizar, registrar y analizar observaciones de campo, planear y llevar a cabo experimentos que involucren el manejo de variables, aplicar habilidades necesarias para la investigación científica, comunicar los resultados, explicar la consistencia de las conclusiones con los datos y evidencias de la investigación, así como diseñar, construir y evaluar dispositivos o modelos aplicando los conocimientos necesarios. Mencionado por la Secretaría de Educación Básica (SEP,

2011) en el libro Ciencias Naturales que va enfocado a los docentes, y funciona como una guía de enseñanza para implementar mejor con sus alumnos. Se puede notar que se fomenta el desarrollo de habilidades, y al mismo tiempo también se llevan o deben llevar a la práctica, para que por último esta pueda ser reflexionada, comprendida y tenga un mayor impacto en el estudiante.

En el Libro de Ciencias Naturales de 4° grado de primaria, editado por la SEP, se menciona algunos objetivos o expectativas que se deben cumplir durante el periodo escolar. (SEP, 2011):

- Reconozcan la ciencia y la tecnología como procesos en actualización permanente, con los alcances y las limitaciones propios de toda construcción humana.
- Practiquen hábitos saludables para prevenir enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo a partir del conocimiento de su cuerpo.
- Participen en acciones de consumo sustentable que contribuyan a cuidar el ambiente.
- Interpreten, describan y expliquen, a partir de modelos, algunos fenómenos y procesos naturales cercanos a su experiencia.
- Conozcan las características comunes de los seres vivos y las usen para inferir algunas relaciones de adaptación que establecen con el ambiente.
- Identifiquen algunas interacciones entre los objetos del entorno asociadas a los fenómenos físicos, con el fin de relacionar sus causas y efectos, así como reconocer sus aplicaciones en la vida cotidiana.
- Identifiquen propiedades de los materiales y cómo se aprovechan sus transformaciones en diversas actividades humanas.

- Integren y apliquen sus conocimientos, habilidades y actitudes para buscar opciones de solución a problemas comunes de su entorno.

Cumpliendo estos puntos Huamán, (2010) escribió “La enseñanza de las ciencias, debe buscar la explicación del por qué se dan los eventos o fenómenos, y cómo se producen; esto es lo que hará progresar al conocimiento científico (Mencionado en Morin, 1990).” El docente al frente de un aula deben comenzar a despertar cierto interés por lo científico, lo investigativo, que los alumnos comiencen a organizarse en tiempos para que investiguen sobre algo que no sepan o que les cause curiosidad, que no se queden con las dudas que puedan surgirle, de esta manera si el alumno, investiga, busca y reflexiona, comenzará a formular opiniones críticas, fundamentadas, comenzara a contestarse todas las preguntas que pueda plantearse, por eso es fundamental que a un alumno se le interese a indagar en todo lo científico.

La investigación se realiza en una escuela primaria en el estado de México, cuenta con dos turnos, el matutino y el vespertino, esto da la facilidad de trabajar e interactuar tanto con los docentes como los alumnos por las tardes sin interferir en sus clases. La escuela de educación básica tiene la clave oficial 15EPR0467B y se dan clases a 322 alumnos.

La población que participa es del 4to grado en la materia de Ciencias Naturales con la ayuda de estos alumnos y el docente a cargo, se lleva a cabo esta investigación, los niños se encuentran en una edad aproximada de 8 a 9 años, cuentan con un salón apropiado, con buena luz e inmueble adaptado para un niño de su edad.

Se contó con el apoyo de 4to I y II, en el 4to I hay 20 alumnos, y en el 4to II hay 22 alumnos, dando así un total de 42 alumnos de 4to grado de primaria, los docentes se basan en el programa del 2011 para la enseñanza de nuevos conocimientos, utilizan la tecnología de una manera regular, porque no se cuenta con la tecnología suficiente para que se pudiera utilizar diario, en todas las actividades o en todas las materias.

Esta primaria fue elegida porque es una zona de bajos recursos económicos, por sus pocos alumnos y especialmente por sus bajas calificaciones en diversas materias de acuerdo con algunas estadísticas de PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) y ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares) que ya se han hecho en esta primaria, también porque personalmente me queda cerca del lugar donde yo vivo y quisiera aportar algo a esa escuela ya que yo ahí concluí mi primaria y mi propósito es que generaciones próximas desarrollen al máximo su potencial cognitivo, que sean mucho más creativos y aprovechen las estrategias didácticas que se proporcionarán al final de esta investigación.

Como primer paso para realizar esta investigación se realiza una visita a la escuela primaria en la cual se programaron los tiempos exactos en los cuales se trabajó con los alumnos (aplicando encuestas o entrevistas, de igual manera interactuando con material didáctico) y el docente del grupo-clase.

Como segundo paso, se llevó a cabo una observación, en las clases de Ciencias Naturales sin ningún tipo de intervención.

Se elaboraron y aplicaron rúbricas para poder cotejar el desempeño tanto del docente como de los alumnos, para hacer aportaciones, comentarios u observaciones. Como tercer paso, después de esa observación se diseñaron encuestas en línea para los alumnos y otra distinta para 2 docentes de la misma materia.

En el cuarto paso, se aplicaron las encuestas, con la finalidad de arrojar datos para poder evaluar el interés de los alumnos, también para saber qué tipo de estrategias implementa el docente y como es el desarrollo de ambos dentro del salón de clases.

Se consideró en el quinto paso, trabajar en las estrategias lúdicas que se proporcionarán al docente para que este pueda implementarlas en sus planeaciones futuras si él así lo desea, con el fin de que las evalúe y nos de sus comentarios finales.

Se regresa nuevamente a la primaria, en el sexto paso y se le solicita amablemente al docente que implemente las estrategias lúdicas como un elemento distinto para los alumnos, y observar su disposición y motivación al aprendizaje de las Ciencias Sociales, nuevamente con ayuda de rúbricas donde se evalúa el desenvolvimiento de ambos dentro del salón de clases.

En el séptimo paso, se aplicaron nuevamente a los alumnos una encuesta en línea, para complementar los datos anteriores.

Como paso final se desarrolla el análisis de todos los datos proporcionados para los resultados finales.

Relacionado con el presente artículo se subrayan los siguientes resultados:

Para una población de 42 alumnos, los mismos opinan sobre las clases de Ciencias

Naturales con criterios contrastados como que son educativas, emocionantes y divertidas y muy aburridas. Las opiniones favorables sobre las clases en Ciencias Naturales las relacionan, en general, con el estudio del tema “Los caracteres sexuales de mujeres y hombres”. En esta pregunta en casi su totalidad de las respuestas fueron favorables, en su mayoría los niños dicen que las Ciencias Naturales son muy importantes en nuestra vida.

La realización de experimentos es muy importante en el estudio de las Ciencias Naturales pues se pueden utilizar para aplicar los diferentes métodos de enseñanza problémica, lo cual se corrobora con las respuestas mayoritarias de que su profesor sí los integra con alguna actividad antes de iniciar su clase; pero en lo específico relacionado con la realización de experimentos en clase ; al respecto lo alumnos dan las siguientes opiniones: “Me gusta hacer experimentos” pero en contraste el 55% dan respuestas de que “no se efectúan experimentos en clases”.

Como aspectos positivos a expresar es que el 90% de los alumnos les gusta la escuela y están motivados y se sienten felices con sus docentes.

Opiniones de los padres de familia:

Sobre la importancia del estudio de las Ciencias Naturales, opinan que cree que es importante que su hijo(a) aprenda Ciencias Naturales porque: es parte esencial para aprender acerca del ser humano y así pueden comprender más cosas. La Biología es importante para la vida así se le puede dar explicaciones a la vida, es importante que mi hijo tenga conocimiento sobre estos temas y además tenga más conocimiento

acerca del humano y la relación con la naturaleza.

La actitud de los niños siempre es reflejada en todo momento, los papás si notan el buen desempeño de sus hijos y aparte también perciben en ellos el interés por aprender.

De los docentes creen que está impartiendo los conocimientos necesarios de manera interesante, para el desarrollo formativo de su hijo(a), lo hace de una manera entendible, que está capacitado para dar la información de acuerdo a las necesidades de cada alumno, y les está enseñando con técnicas que a sus hijos se les parece de mayor interés y le ponen mayor empeño.

Los papás de los niños están muy de acuerdo en que se realicen experimentos en la escuela, porque esto motiva a los niños para aprender cosas nuevas y desarrollar diversos valores que se manejan dentro del aula de clases.

En el cuestionario para el docente de 4º grado, en lo específico sobre la materia de Ciencias Naturales, un docente es Lic. en Educación Primaria y Especialidad en Psicología Educativa, que labora en esta institución desde hace 13 años, porque le gusta transmitir el conocimiento y conocer los niveles de aprendizaje de sus alumnos, implementa las actividades lúdicas y las estrategias participativas dentro de su planeación de clases y las realiza al iniciar la clase, muestra la temática y se recuperan los aprendizajes esperados por medio de un juego, se da la participación, ejemplos de actividades lúdicas La telaraña, Stop, Dados mágicos y la ruleta y le da importancia a que los alumnos comiencen a desarrollar su pensamiento crítico a temprana edad para que más adelante de una

idea clara con fundamentos y precisos. Durante su ciclo escolar, aproximadamente realiza experimentos 3 ó 2 por unidad, un bloque trae 4 unidades.

Considera que los alumnos prestan más atención aplicando actividades lúdicas y reconociendo sus intereses y conociendo el nivel de aprendizaje. Motiva el interés de sus alumnos lúdicamente y de manera personalizada buscando qué es lo que le gusta hacer.

A manera de cierre

En las clases de 4º de primarias en Ciencias Naturales con respecto a los resultados obtenidos se pueden inferir que:

Con relación a lo sugerido en el libro de Ciencias Naturales para 4º de primarias, en el desarrollo de las observaciones a clases no se desarrollan investigaciones, ni proyectos colectivos para desarrollar las habilidades científicas.

En las entrevistas los docentes expresan que la aplicación de actividades lúdicas permite tener en cuenta los intereses de los alumnos.

En las clases de Ciencias Naturales no realiza la autoevaluación del aprendizaje, ni se elaboran el portafolio de evidencias y el glosario de las ciencias.

Los alumnos y padres de familia refieren que las estrategias didácticas en las clases de Ciencias Naturales promueven el interés de los alumnos.

Deberá continuarse la presente investigación con un proceso de intervención pedagógica.

Bibliografía

- Huamán, D. R. (2010). “La Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Básica”, en Investigación Educativa, num. 26, pp 139-152.
<https://es.slideshare.net/BelencitaGuachamnlmb/ensenanza-delasciencias>
- Iturralde, María Cristina, Mariel Bravo, Bettina, & Flores, Ariadna. (2017). “Agenda actual en investigación en Didáctica de las Ciencias Naturales en América Latina y el Caribe”, en Revista electrónica de investigación educativa, num 3, pp 49-59.
<https://dx.doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.905>
- Sandoval, M. y Dessens, Maribel (2015). “Buenas prácticas en la enseñanza de las ciencias naturales: reflexiones docentes de educación básica”, en XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, num 8, pp1-9.
<http://www.creson.edu.mx/docs/publicaciones/-172408001257.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Las Ciencias Naturales en Educación Básica: Fomación de ciudadanía para el siglo XXI*. México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública . (2011). *Programas de Estudio*. México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Ciencias Naturales, Cuarto Grado*. México, SEP.

La inteligencia emocional en la formación universitaria: una mirada en Zempoala Hidalgo.

Adriana Arlette Ibarra Ramírez
Maritza Librada Cáceres Mesa
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Resumen

En este estudio se presenta una investigación sobre la inteligencia emocional en la formación universitaria en Zempoala Hidalgo. Hoy en día es de suma relevancia fomentar en los estudiantes en manejo de emociones positivas, ya que esto tiene un impacto en el ámbito laboral, escolar, familiar y social. Generar un equilibrio emocional con el ritmo de vida actual y los nuevos paradigmas sociales es una prioridad en la educación actual. Por ello en México con la creación de las universidades politécnicas en los estados y con el modelo basado en competencias, los planes curriculares de las ingenierías contemplan la materia de inteligencia emocional en el área de humanidades como asignatura de tronco común la cual reconoce la relevancia de formar a los estudiantes para la sana convivencia en el “saber-convivir”.

El modelo estadístico que se utilizó para comprobar o rechazar la teoría provisional que se plantea más adelante en esta investigación es de corte inferencial basada en una prueba de hipótesis con la curva normal, ya que es una muestra grande y para determinar si H_0 : la impartición de la asignatura de inteligencia emocional tiene un impacto positivo en la formación de los estudiantes universitarios analizando una muestra aleatoria de 55 estudiantes del programa educativo de ingeniería financiera de la Universidad Politécnica de Pachuca del segundo cuatrimestre que cursaron la materia en el cuatrimestre enero-abril 2019, para ello se diseñó un instrumento de once preguntas que se encuentra validado teóricamente en escala Likert.

Palabras clave: Inteligencia emocional, formación universitaria, competencia, educación.

Abstract

Emotional intelligence in university education: a look at Zempoala Hidalgo

This study presents an investigation on emotional intelligence in university education in Zempoala Hidalgo. Nowadays it is very important to encourage students to manage positive emotions, since this has an impact on the work, school, family and social spheres. Generating an emotional balance with the current pace of life and new social paradigms is a priority in current education. For this reason, in Mexico, with the creation of polytechnic universities in the states and with the competency-based model, the engineering curricula plans contemplate the subject of emotional intelligence in the area of humanities as a common trunk subject which recognizes the relevance of train students for healthy coexistence in “knowing-living”. The statistical model that was used to verify or reject is of inferential cut based a hypothesis test with normal curve, since it is a large sample and to determine if H_0 : the teaching of the subject of emotional intelligence has a positive impact on the training of university students analyzing a random sample of 55 students of the financial engineering education program of the polytechnic university of Pachuca in the second semester who studied the subject in the four-month period January-April 2019, for this purpose an instrument of eleven questions was designed that it is theoretically validated on the Likert scale.

Keywords: Emotional intelligence, university training, competition, education.

Antecedentes.

El concepto de Inteligencia emocional fue acuñado por Peter Salovey y John D. Mayer en los años 90s, definiendo como la “Capacidad que tiene el ser humano para controlar sus impulsos e identificar las emociones de los demás” para resolver problemas de manera pacífica. Es hasta el año 1997 que Daniel Goleman desarrolla el libro la inteligencia emocional, donde a través de casos reales analiza la anatomía

del cerebro humano e identifica la mente emocional, la mente racional y como juegan un papel de suma relevancia en las personas para que exista una convivencia sana. Las dimensiones de la Inteligencia emocional que se determinaron a partir de estas investigaciones son: Conciencia de sí mismo, Autorregulación, Motivación, Habilidades sociales y empatía.

Asimismo et.al. Después de la segunda guerra mundial en estados unidos se comienzan aplicar los test de inteligencia I.C. a los soldados y esto se replica en el sistema de educación americano. Sin embargo, se comienzan a identificar hechos en la sociedad de violencia lo cual hace que se comience a cuestionar la educación y es como surge que se debe formar a los estudiantes en inteligencia emocional para el manejo de las emociones.

Objetivo.

Determinar si la materia de inteligencia emocional impacta de manera positiva en la formación de los estudiantes de la Universidad Politécnica de Pachuca.

Fundamentación estadística.

En primer lugar, se construirá un intervalo de confianza para determinar si existe un impacto positivo en la formación universitaria con la impartición de la materia de Inteligencia emocional (I.E) está técnica estadística es valida ya que la muestra es aleatoria y grande con 55 respuestas. Y después de aplicará una prueba de hipótesis de medias debido a que se pretende determinar si hay una relación

positiva de la asignatura de I.E. en la formación universitaria. A partir de

$$H_0: \mu = 3.8$$

$$H_1: \mu \neq 3.8$$

Metodología.

Esta investigación tiene un enfoque de corte cuantitativo donde se aplicaron técnicas estadística descriptiva e inferencial, el cuestionario fue elaborado en la plataforma de formularios de las aplicaciones de Google al término del cuatrimestre se les envió a su correo electrónico, la muestra de la población fue total ya que participaron 55 estudiantes que cursaron la materia de inteligencia emocional en el cuatrimestre enero-abril del 2019 del programa educativo de ingeniería financiera. Ya que en este ciclo sólo se abrieron dos grupos sólo se analizará el reactivo 5 para determinar el intervalo de confianza y la prueba de hipótesis de medias.

Software estadístico

Los paquetes estadísticos utilizados para el análisis de datos: Excel y Minitab 18 el procesamiento de la información se hizo de la siguiente forma; la base de datos se extrajo de formulario de Google en Excel se codificaron las siguientes respuestas: 4= Siempre, 3= casi siempre, 2 casi nunca y 1= nunca se procesó en Minitab y Excel.

Resultados de estadísticos

1. Construir un intervalo de confianza (Medias) para determinar si existe un

impacto positivo en la formación universitaria con la impartición de la
2. materia de Inteligencia emocional (I.E):

$$\left(\bar{x} - Z\left(\frac{\alpha}{2}\right) \frac{S}{\sqrt{n}}, \bar{x} + Z\left(\frac{\alpha}{2}\right) \frac{S}{\sqrt{n}} \right)$$

Tabla. Intervalo de Confianza de medias

Media				
<Concepto	Valor		Límite inferior	Límite superior
n	55	Tamaño de población	3.56786	3.83214
X	3.7	Media (X barra)		
S	0.50	Desviación estándar (Raíz cuadrada de la varianza (V))		
V	0.7	Varianza		
alfa	0.05	alfa = 1 - IC		
IC	0.95	Intervalo de confianza		
Z (alfa/2)	0.025			
Z	1.96	Valor de tablas de Z (alfa/2)		

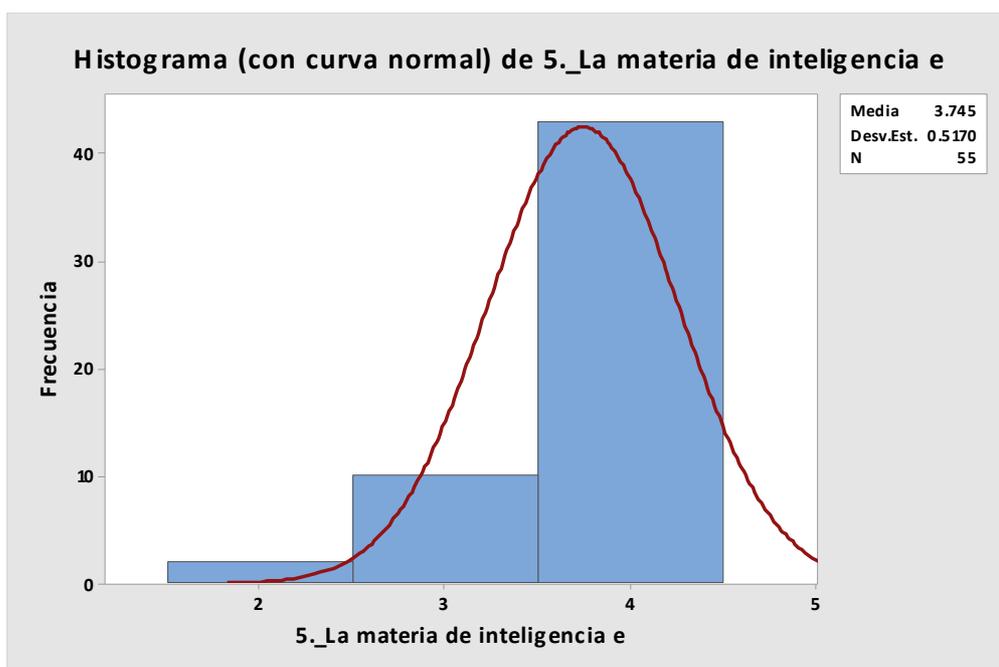


Tabla. Intervalo de confianza del 95%

Prueba de Hipótesis Z curva normal
Z de una muestra: 5._La materia de inteligencia e
Estadísticas descriptivas

Error
estándar
de la IC de 95% para

N	Media	Desv.Est.	media	μ
55	3.7455	0.5170	0.0674	(3.6133, 3.8776)

μ : media de 5._La materia de inteligencia e
Desviación estándar conocida = 0.5

Prueba

Hipótesis nula $H_0: \mu = 3.8$

Hipótesis alterna $H_1: \mu \neq 3.8$

Valor Z	Valor p
-0.81	0.418

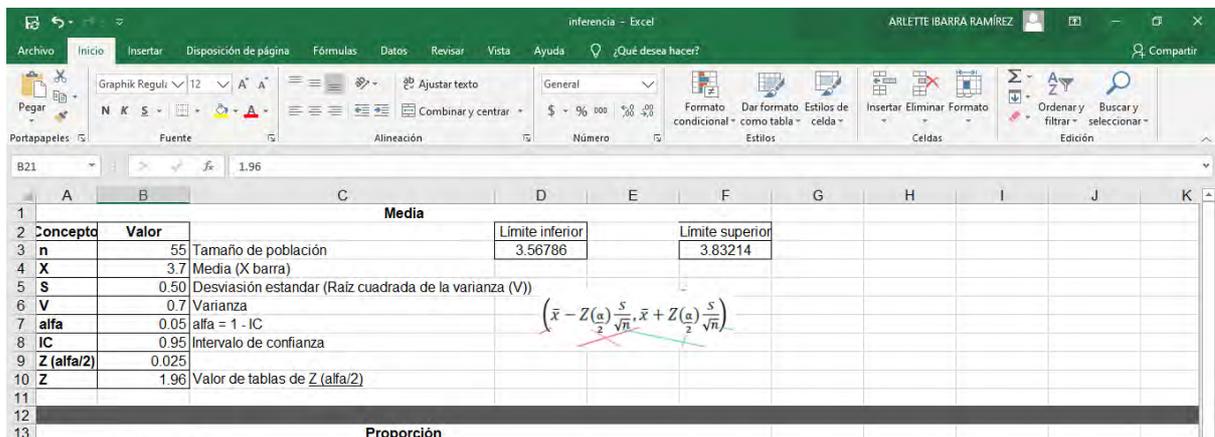
Histograma de 5._La materia de inteligencia e

El nivel de significancia de alfa es de 0.05 y el valor de P valúe es de 0.418 ($p > \alpha$) por lo que se acepta la hipótesis nula. Se considera que la evidencia de la muestra es suficiente o confiable. Como ($p > \alpha$) se afirmar que la materia de inteligencia emocional de la formación universitaria de los estudiantes del Programa educativo de ingeniería financiera impacta de manera positiva en la formación integral de los universitarios.

Procedimiento para sacar los resultados.

En cuanto al procesamiento de datos en Minitab para la prueba de hipótesis se fue al menú estadísticos, estadísticas básicas y T de una muestra donde se selecciono LA pregunta 5 y se aplico realizar una prueba de hipótesis con una media hipotética de 3.6.

Para Excel se aplico la formula de intervalo de confianza con el 95%se presenta la impresión de pantalla:



Conclusiones:

Se debe revisar que el instrumento para recolectar la información y comprobar el nivel de fiabilidad las preguntas sean altas para que fuerza de los datos coadyuven a comprobar o rechazar la hipótesis. Probablemente con una muestra mas amplia o con población de estudiantes de otras ingenierías los datos den mayor validez.

Referencias

Landero, H. R., González, R. M. T., Morales, M. G. E., Urdiales, I. M. E., Leyva, T. P., & Villarreal, P. G. (2011). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas.

Minitab 17 Statistical Software (2010). [Computer software]. State College, PA: Minitab, Inc. (www.minitab.com)

Notas del profesor.

Diapositivas del docente.

Una invitación para participar en un espacio de denuncia segura para la prevención y atención a víctimas ante el hostigamiento y acoso sexual en una universidad pública

Sandra Estefani Caviedes González

Coralia Juana Pérez Maya

Maritza Librada Cáceres Mesa

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

RESUMEN

El constante acaecimiento de diversas prácticas de violencia de género, entre las que destaca el hostigamiento y acoso sexual al interior de una universidad pública, aunado a la preocupación de la comunidad estudiantil, dan pauta a la formación del colectivo “Universidad Sin Acoso”, en respaldo a la red interuniversitaria “Universidades Libres De Violencia”, se crea una página de facebook como medio de contacto y sensibilización entre el colectivo y la comunidad universitaria, con la finalidad de generar confianza entre las estudiantes que han experimentado violencia en sus diversos tipos y modalidades, a través de un ambiente de empatía, seguridad y protección de datos personales. Resulta oportuno que la institución dé respuesta a las necesidades de la comunidad universitaria, reflexionando que es un compromiso social que tienen las instituciones educativas de proteger y brindar espacios saludables de convivencia y libres de violencia para sus estudiantes.

Palabras clave: Hostigamiento, acoso sexual, violencia.

Abstract

The constant occurrence of various practices of gender violence, among which the harassment and sexual harassment inside a public university, combined with the concern of the student community, give rise to the formation of the group "University Without Harassment", in Support for the interuniversity network "Free Universities of Violence", a Facebook page is created as a means of contact and awareness among the collective and the university community, in order to build trust among students who have experienced violence in their various types and modalities, through an environment of empathy, security and protection of personal data. It is appropriate for the institution to respond to the needs of the university community, reflecting that it is a social commitment that educational institutions have to protect and provide healthy spaces for living together and free of violence for their students.

Keywords: Harassment, sexual harassment, violence.

Resulta común pensar que sólo las mujeres sin acceso a la educación o de bajo nivel educativo experimentan violencia, mito desvirtuado por Mesa (2011) destacando que las mujeres con mayor nivel educativo reportan más violencia que la media nacional, correspondiendo a la población estudiantil universitaria.

La universidad pública estatal recibe estudiantes mujeres y hombres de diversos municipios y comunidades del estado, así como, de estados aledaños, situación que diversifica el ambiente al interior del aula, en conjunto con los distintos niveles socio-económicos del alumnado, preferencia sexual, costumbres, tradiciones y valores particulares; entre las diversidades existentes al interior del aula, destaca el

género como la más evidente de ellas, en donde actualmente la mujer se encuentra en cierta desventaja respecto al hombre. “La perspectiva de género es un medio para identificar la desigualdad entre mujeres y hombres una de las más importantes en la sociedad.” (Buquet, Cooper y Rodríguez, 2010, p. 11)

Retomando las palabras de Mesa “La discriminación, la violencia contra las mujeres y el hostigamiento sexual forman parte de la realidad de las mujeres, sin importar donde se ubiquen por razones de clase, raza, educación, situación de salud, orientación sexual y cualquier otra condición.” (2011, p. 234)

Sin lugar a duda, el aula debe ser un espacio armonioso, sano y seguro para la totalidad de las y los alumnos, en el que la mujer sea capaz de potenciar sus conocimientos, capacidades y habilidades, libre de discriminación, violencia de género, hostigamiento y acoso sexual.

Según Cuenca (2013) los estudios destacan que las prácticas de hostigamiento y acoso sexual afectan las capacidades de concentración, autoestima y éxito académico de las personas que lo sufren, además, en algunos casos las víctimas se ausentan temporalmente de sus espacios educativos o incluso llegan a abandonar sus estudios para evitar encontrarse con su agresor.

Los planteamientos anteriores evidencian que la discriminación por cuestiones de género es visible en las prácticas de hostigamiento y acoso sexual, problemática existente al interior de las instituciones de educación superior.

Con base en la convención de Belém do Pará (ONU, 1994): “La violencia contra las

mujeres contraviene el derecho de toda persona a ser tratada con dignidad y respeto, en un entorno libre de violencia y discriminación.” (CNDH.2013, p. 2).

Paludi (citado por Cuenca 2013) señala que: El acoso sexual en el ámbito educativo es un tipo de violencia que ha sido inconfundible para los expertos porque es un “problema oculto”, debido al desconocimiento sobre el tema y al reducido número de denuncias que se efectúan.

Gómez y Castrillón refieren que “Buscar reconocimiento de la autoridad promueve el uso de violencia; estudiantes, directivos y trabajadores, cual organismo vivo ceden poder a otros con su indiferencia y son avasallados, o lo ejercen disintiendo, criticando, proponiendo e imponiendo” (2010, p.5), por lo cual las instituciones de educación superior son espacios en donde la reproducción de la violencia es un hecho frecuente.

El estudio “el acoso sexual en el ámbito académico una aproximación”, realizado en España, parte de la idea de que las instituciones educativas son lugares en donde los estudiantes deben desarrollarse como individuos competentes e independientes, además de ser valorados por su intelecto, con base en el razonamiento de que gran parte de la violencia humana no es instintiva sino aprendida, considera a la educación como un instrumento potencial para prevenir los comportamientos violentos. (Cuenca, 2013).

De acuerdo con Alonzo (2009) “Resulta contradictorio y hasta inadmisibles pensar que ocurren actos de violencia sexual en las universidades. Sin embargo, la violencia

sexual sucede en las universidades tanto como en fábricas, oficinas, hospitales y empresas, incluso de manera más sutil y sofisticada” (Citado por Evangelista y Mena, 2012, p.3)

El silencio se impone o bien se fomenta en mujeres que han experimentado acoso u hostigamiento sexual, al cuestionar su forma de vestir, hablar, caminar y beber, atribuyéndoles cierto grado de culpa, naturalizando a la mujer como un objeto de satisfacción sexual masculina, trivializando el malestar que generan dichas conductas, además de las múltiples dificultades que enfrentan las estudiantes al denunciar. (Mingo y Moreno, 2015)

Es posible que en sociedades latinoamericanas el acoso sexual permanezca silenciado, debido a que por diversas razones la víctima decide no denunciar, entre las cuales destaca la dificultad y humillación que conlleva probar lo acontecido, desconocimiento de la ley, ignorancia, temor, así como, falta de confianza en autoridades. (Palomino, 2012) “Como puede apreciarse, las universidades han puesto en marcha procedimientos heterogéneos que, sin embargo, coinciden en reconocer los protocolos como herramienta disuasoria y al mismo tiempo preventiva y de respuesta ante posibles casos”. (Biglia et al., 2013, p.8)

Como ya se ha referido, el presente trabajo de investigación centra su atención en las prácticas de hostigamiento sexual acontecidas en el contexto escolar, por lo cual es de suma importancia considerar los protocolos en materia de hostigamiento y acoso sexual incorporados al interior de algunas universidades públicas estatales.

En 2015 la Universidad Veracruzana (UV) publicó una guía para la atención de casos de hostigamiento y acoso sexual, cuyo objetivo es contar con una herramienta útil para brindar una correcta y eficaz atención a los casos de hostigamiento y acoso sexual ocurridos al interior del espacio educativo, partiendo de la toma de conciencia de la comunidad universitaria, en búsqueda de la construcción de una cultura de igualdad y respeto. (UV, 2015)

Las personas que sufren hostigamiento y/o acoso sexual experimentan cambios de conducta que inevitablemente afectan sus relaciones personales, familiares, sociales, académicas y laborales, además, dichas prácticas afectan indirectamente a los compañeros de aula de las víctimas, quienes desconocen cómo actuar ante tales situaciones, pues “el hostigamiento y acoso sexual son prácticas que, desafortunadamente, ocurren de manera frecuente al interior de las instituciones pero que se han mantenido como un hecho oculto y minimizado en cuanto a las consecuencias nocivas que conlleva...”(UV, 2015, p.4)

La Universidad Veracruzana apuesta a la prevención como el mejor instrumento para evitar y erradicar el hostigamiento sexual en la casa de estudios, sin embargo considera pertinente sensibilizar a las autoridades universitarias y funcionarios para brindar una correcta atención a los casos que se presenten, debiendo considerar un estricto apego a los derechos humanos, profesionalismo, imparcialidad, eficiencia, objetividad, calidad humana, así como, una actitud orientadora y libre de prejuicios, garantizando en todo momento la confidencialidad de datos. (UV, 2015)

Un año después, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) emite protocolo para la atención de casos de violencia de género, poniendo especial énfasis en la orientación, la realización de la entrevista a la persona que considera ha sido víctima de violencia de género, establecimiento de medidas urgentes de protección, acompañamiento de la persona agredida y seguimiento al cumplimiento de sanciones. (UNAM, 2016)

El protocolo para la atención de casos de violencia de género de la Universidad Nacional Autónoma de México contempla medidas de prevención urgentes para la persona que presenta la queja, las cuales pueden hacerse extensivas a las personas relacionadas con los hechos, mismas que podrán consistir en reubicación de lugar de trabajo, cambio de turno, grupo o plantel, garantía de goce en derechos universitarios y apoyo académico. Las quejas relativas a casos de violencia de género podrán ser presentadas hasta doce meses posteriores a la comisión del acto reclamado, exceptuando cuando la posible víctima sea menor de edad, en tal situación no habrá término. (UNAM, 2016)

El alcance del protocolo no se limita a los hechos de violencia de género ocurridos al interior de las instalaciones universitarias, sino que extiende su aplicación a los distintos espacios, siempre y cuando intervenga algún integrante de la comunidad universitaria. (UNAM, 2016)

La guía para la atención de casos de hostigamiento y acoso sexual de la universidad Veracruzana estima necesario que la presunta víctima al momento de interponer su denuncia anexe las pruebas que permitan acreditar su dicho, lo cual

resulta inoportuno en contraste con las directrices de investigación para casos de violencia de género de la Universidad Nacional Autónoma de México, en donde se brinda un valor preponderante al dicho de la víctima, toda vez que por la naturaleza del hecho no se pueden esperar pruebas gráficas o documentales.

El protocolo para prevenir, atender y sancionar casos de acoso y hostigamiento sexual de la Universidad Autónoma del Estado de México considera que si bien no existen elementos que justifiquen la ejecución de dichas conductas es necesario conocer que existen factores personales e institucionales que generan cierta predisposición a la perpetuación de las prácticas, como lo son, baja autoestima, desconocimiento de derechos y mecanismos institucionales de denuncia, haber sido víctima de violencia de género anteriormente, cultura institucional discriminatoria o violenta, contexto institucional y legal de impunidad, así como, la ausencia de mecanismos claros para la atención y denuncia del acoso y hostigamiento sexual. (UAEM, 2017)

Por su parte la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) emite protocolo de entrada para prevenir, atender, intervenir, sancionar y erradicar el acoso y el hostigamiento sexual, para la debida aplicación del protocolo es necesario informar, difundir, sensibilizar capacitar en prevención de violencia, perspectiva de género, equidad de género, promoviendo igualdad de oportunidades al interior de la institución educativa. (2017)

Cabe destacar que el protocolo de entrada para prevenir, atender, intervenir, sancionar y erradicar el acoso y el hostigamiento

sexual en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí contempla un plazo máximo de seis meses posteriores a la comisión de hechos, para el levantamiento de queja, limitando su recepción a hechos ocurridos después de la entrada en vigor del mismo.

Para 2017 la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) elaboró el protocolo para la prevención, actuación y erradicación de la violencia de género, reiterando su compromiso con los derechos humanos, con el propósito de consolidar un entorno universitario libre de violencia, partiendo de la desnaturalización de la misma al interior de la casa de estudios, preservando la dignidad y la integridad de los miembros de la comunidad a través de medidas de prevención, detección, canalización, y acompañamiento, para construir una cultura que tienda a la erradicación de la violencia de género. (UMSNH, 2017)

La violencia de género provoca una serie de consecuencias negativas en los espacios educativos, misma que si bien es cierto puede ser padecida por ambos géneros es predominantemente experimentada por mujeres, fomentada por relaciones de poder desiguales. (UMSNH, 2017)

El protocolo para la prevención, actuación y erradicación de la violencia de género en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo garantiza el cumplimiento de los principios de legalidad, imparcialidad, confidencialidad, transparencia, eficiencia, oportunidad, dignidad, integridad personal, interés superior del menor, así como, no revictimización. (UMSNH, 2017)

La Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) comprometida con el respeto a los derechos humanos en apego a una cultura

de igualdad de género elaboró un protocolo para la atención de casos de violencia de género, aplicable a todo integrante de la comunidad universitaria. (2019).

El protocolo para la atención de casos de violencia de género en la Universidad Autónoma de Nuevo León da inicio al procedimiento de aplicación, ante la presentación de una queja por parte de la o las personas afectadas, misma que podrá ser presentada por escrito, correo electrónico o a través de comparecencia. (UANL, 2019)

Es posible advertir que la Universidad Autónoma de Nuevo León, al igual que la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de sus protocolos considera como límite para la interposición de una queja, los doce meses posteriores a la comisión del hecho posiblemente constitutivo de violencia de género.

Si se estima necesario podrán ser dictadas medidas precautorias tales, como apercibimiento contra quien se instaura la queja para que se abstenga de causar actos de molestia, así como, amenazar o intimidar a la posible víctima, cambio de adscripción, turno o grupo de la persona agresora, asistencia legal psicológica y demás necesarias que garanticen la estabilidad física y emocional de la persona que interpone la queja. (UANL, 2019)

Es relevante mencionar que la Universidad Autónoma de Nuevo León contempla en su protocolo las posibles sanciones a que se harán acreedores las personas que realicen prácticas de hostigamiento u acoso sexual en perjuicio de la comunidad universitaria:

Artículo 64. A los responsables de acoso u hostigamiento sexual podrán imponerse las siguientes sanciones: I. Amonestación verbal o por escrito. II. Extrañamiento por escrito.

III. Suspensión académica hasta por un año. IV. Suspensión en sus derechos académicos respecto a la promoción, permanencia y comisiones en eventos de esta naturaleza. V. Suspensión del cargo. VI. Inhabilitación para ocupar cargos similares. VII. Pérdida de los derechos académicos de definitividad y permanencia. VIII. Expulsión de la Universidad. IX. Remoción o destitución. X. Rescisión de la relación laboral. (UANL, 2019, p.17)

Del análisis de los documentos previamente mencionados, resulta oportuno hacer énfasis en que las prácticas de hostigamiento y acoso sexual constituyen una problemática latente al interior de las instituciones de educación superior, en los diferentes estados y algunas universidades públicas estatales en México ya cuentan con protocolos de prevención, atención, sanción y erradicación de dichas conductas. Las instituciones de educación superior, espacios de creación y transmisión de conocimientos científicos, de producción y reproducción de valores y comportamientos, y de convivencia entre diferentes sectores sociales y generacionales, tienen la responsabilidad social de contar con ambientes equitativos que favorezcan la igualdad de oportunidades académicas, laborales y profesionales entre los sexos. (Buquet, Copper y Rodríguez, 2010, p.12)

La universidad pública a la que se hace referencia, incorporada a la preocupación de la comunidad estudiantil, dan pauta a la formación del colectivo “Universidad Sin Acoso”, en respaldo a la red interuniversitaria “Universidades Libres De Violencia” y se crea una página de facebook como medio de contacto y

sensibilización entre el colectivo y la comunidad universitaria; con la finalidad de generar confianza entre las estudiantes que han experimentado violencia en sus diversos tipos y modalidades, a través de un ambiente de empatía, seguridad y protección de datos personales.

“Universidad Sin Acoso” enfoca su campaña en 3 etapas:

Sensibilización: Visibilizar la existencia de violencia de género al interior de las Instituciones de Educación Superior y las consecuencias negativas que conllevan, así mismo, hacer un llamado a la comunidad universitaria a denunciar tales agresiones.

Prevención y atención a víctimas: Cuya finalidad es crear espacios de denuncia segura, con perspectiva de género, en atención al debido proceso, protección de datos personales y no revictimización, con base en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.

Erradicación: A través de la incorporación de un protocolo para la prevención, atención a víctimas y erradicación de la violencia de género, garantizar el debido seguimiento y sanción de los casos denunciados, con el propósito de erradicar dichas prácticas.

“La implementación de acciones que permiten prevenir, denunciar y erradicar el hostigamiento sexual (HS) es una obligación que tienen las instituciones de proteger y brindar espacios saludables de convivencia y libres de violencia para sus estudiantes” (Hernández, C., Jiménez, M. & Galicia, S., 2015, p. 65)

Como parte de la etapa de sensibilización, el colectivo “Universidad Sin Acoso” a través de su página de facebook, ofrece un

espacio de acompañamiento empático a las personas que han experimentado violencia al interior de la Universidad en sus diversos tipos y modalidades, visibilizando la problemática mediante la difusión de mensajes en distintos formatos y espacios.

En la etapa de Prevención y Atención a víctimas el colectivo “Universidad Sin Acoso” proporciona atención a víctimas de violencia de género, en sus diversos tipos y modalidades, brindando un acompañamiento empático y profesional, en el ámbito que se solicite, desde la atención psicológica, denuncia institucional y asesoría jurídica, lo anterior en forma totalmente gratuita y siempre con la autorización de la víctima.

Así mismo, el colectivo ha incorporado a través de su página de Facebook, algunas encuestas, con la finalidad de conocer la realidad acerca de la violencia de género en la Universidad.

En noviembre de 2019, “Universidad Sin Acoso”, crea una encuesta pública, invitando a los diversos integrantes de la comunidad universitaria a participar en ella. El 61.27% de la comunidad universitaria refiere haber sido víctima o testigo de alguna práctica de hostigamiento o acoso sexual al interior de la universidad pública estatal seleccionada; de los participantes que respondieron afirmativamente, el 79.24% son mujeres, mientras el 20.76% corresponde a los hombres.

Posteriormente, con la finalidad de identificar la opinión de las y los estudiantes acerca de la necesidad de incorporar un protocolo de prevención, atención a víctimas y erradicación del hostigamiento sexual al interior de la universidad pública estatal, se planteó una

segunda encuesta en modalidad virtual, en la cual participaron 58 estudiantes de la universidad pública estatal seleccionada, obteniendo los siguientes resultados: El 55% opina que incorporando un protocolo y el 33 % que deben realizarse talleres de sensibilización.

Cabe destacar que la Universidad a la que se hace referencia, actualmente no cuenta con un protocolo de prevención, atención a víctimas y erradicación del hostigamiento y acoso sexual, por lo que el acceso de la comunidad universitaria a un espacio de denuncia segura y atención a víctimas como lo es el colectivo Universidad Sin Acoso ha sido de suma importancia en la sensibilización y prevención de tales conductas, teniendo como objetivo la erradicación del hostigamiento y acoso sexual.

Bibliografía

- Biglia, B. & Jiménez, E. (2015). Jóvenes, género y violencias: hagamos nuestra la prevención Guía de apoyo para la formación de profesionales. España:URV publicacions.
- Biglia, B., Cagliero, S., Jiménez, E., Sáenz, A., Soto, I. & Alsina, C. (2013). Violencias sexuales en la universidad: reconocer, acompañar y repensar estrategias de respuesta. España: USVreact.
- Buquet, A., Copper, J. & Rodríguez, H. (2010). Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior. México: Talleres de formación gráfica.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos(2013): Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer. Mexico:CNDH
- Cuenca, C. (2013). “El acoso sexual en el ámbito académico, una aproximación”, en Revista de Sociología de la Educación, num 6, pp 426-440.

- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5144551>
- Evangelista, A. & Mena, R. (2017). "El silencio de las universidades frente al acoso y hostigamiento sexual", en Primer Congreso sobre violencias de género contra las mujeres, num 12, pp. 1- 9.
https://www.crim.unam.mx/congresoviolenencias/sites/default/files/Mesa%2012_Evangelista.pdf
- Gómez, C. & Castrillón, I. (2010). "Lenguajes del Poder. Una mirada a la violencia en la educación universitaria" en Investigación Plumilla educativa, num 7 (1), pp 216-224.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3659627>
- Hernández, C., Jiménez, M. & Galicia, S. (2015). "La Percepción de las Mujeres hacia las Acciones de Prevención, Denuncia y Erradicación del Hostigamiento Sexual en una Escuela del Instituto Politécnico Nacional en México", en Formación Universitaria, num 8 (6), pp. 65- 74.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v8n6/art09.pdf>
- Mesa, S. (2011). "Discriminación, violencia y hostigamiento sexual contra las mujeres estudiantes en la Universidad de Costa Rica", en Revista Reflexiones, num 90, pp.231-238.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/1535/1543>
- Mingo, Araceli y Hortensia Moreno (2015): "El ocioso intento de tapar el sol con dedo: violencia de género en la universidad", Perfiles Educativos, núm. 148, pp. 138- 155,
http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2015-148-138-155
- Palomino, C. (2012): "Acoso sexual en México: análisis y propuestas", En claves del pensamiento, num 12, pp. 133- 157.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2012000200007
- Universidad Autónoma del Estado de México (29 de noviembre de 2017) Protocolo para prevenir, atender y sancionar el hostigamiento sexual en la Universidad Autónoma del Estado de México. DO: Gaceta Universitaria/ Recuperado de https://www.uaemex.mx/images/Documentos/Seguridad/protocolo_acoso_y_hostigamiento_sexual.pdf
- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (01 de febrero de 2017) Protocolo para la Prevención, Actuación y Erradicación de la Violencia de Género en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. DO: Gaceta Nicolaita/ Recuperado de <https://www.umich.mx/wwwant/documentos/protocolo.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México (agosto de 2016) Protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM. Recuperado de <http://igualdaddegenero.unam.mx/wp-content/uploads/2016/08/protocolo-de-actuacion-en-casos-de-violencia-de-genero.pdf>
- La Universidad Autónoma de Nuevo León. (2019). Protocolo de atención para casos de violencia de género en la UANL.
<https://www.uanl.mx/protocolo-de-atencion-para-casos-de-violencia-de-genero-en-la-uanl/>
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2017). Listos los protocolos para atender y sancionar casos de acoso.
<http://www.uaslp.mx/Comunicacion-Social/Paginas/Divulgacion/Gaceta/Notas/2017/Mayo/300517Martes/Protocolos-contra-acoso.aspx>
- Universidad Veracruzana (2015): "Guía para la atención de casos de hostigamiento y acoso sexual", num12, pp 14-28.
<https://www.uv.mx/uge/files/2018/12/Guia-para-la-Atencion-de-casos-de-Hostigami>

POSICIONAMIENTO TEÓRICO- METODOLÓGICO DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y PRÁCTICA EDUCATIVA

Mtra. Tania Saaraim Zaleta Ramos
Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa
Dr. Octaviano García Robelo
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Resumen:

Los referentes que sustentan el presente artículo se erigen a partir del proceso de construcción de la tesis doctoral, el cual contribuye al apartado teórico-metodológico. Se incorporan referentes teóricos para tomar un posicionamiento epistemológico el cual permitió la obtención de categorías y dimensiones de lo que puede ser observable y medible para efectos de este estudio. De acuerdo al enfoque será mixto dado a sus atribuciones permite el uso y empleo de diversos instrumentos.

Palabras clave: categorías de análisis, formación profesional y práctica educativa.

Abstract:

Methodological-theoretical position of professional training and educational practice

The references that support this article are built on the process of construction of the doctoral thesis, which contributes to the theoretical-methodological section. Theoretical references are incorporated to take an epistemological positioning which allowed the obtaining of categories and dimensions of what can be observable and measurable for the purposes of this study. According to the approach, it will be mixed because its attributions allow the use and use of various instruments.

Keywords: analysis categories, professional training & educational practice.

Introducción

En el desarrollo de la investigación sobre el análisis del impacto de la formación

profesional en las prácticas educativas del docente de tercero de telesecundaria, la revisión y análisis de lo ya planteado y abordado fue fundamental para la determinación del aporte de esta investigación. Algunos de los hallazgos es que en el desarrollo de programas de formación docente existe un vacío en la promoción de un trabajo reflexivo en los profesores, así como también en su acción docente, con la intención de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Carranza, 2007). Como proponen Arbesú y Figueroa (2001), Loredó y Grijalva (2000) y Arbesú y Rueda (2003), resulta conveniente desarrollar programas de formación docente que partan del trabajo reflexivo de los profesores acerca de su acción docente, con la finalidad de que propongan mejoras a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De esta forma, se podrá superar una visión del estudio de la práctica educativa enfocada sólo en los aspectos operativos y comportamentales, y tener acceso a una comprensión situada de la docencia (García-Cabrero, et al., 2008). Se ha encontrado además que de la formación docente se derivan dos categorías de análisis: formación inicial y continua, algunos la nombran como profesionalización.

De la práctica educativa se ha encontrado que existen una serie de categorías como: creencias, valores, cultura, evaluación, planeación, recursos didácticos, currículum, formación inicial, formación continua; las cuales inciden en la praxis docente, (Moreno, 2016; Vescio et al. 2008; Solomon, 2001; Fullan y Hargreaves, 2000; Cerroni, 2018; Arnaut, 2004; Ornelas, 2017; Cuevas y Moreno, 2016; Rivera, 2019;

Feregrino, 2011; Montenegro, 2011; Ponte, 2012), y que es en la práctica donde se materializa toda una serie de conocimientos que son producto de la experiencia docente, cabe señalar que es a este último que el docente le da mayor valor y sentido que a su propia formación inicial, en este sentido la experiencia docente está cargada de significaciones y simbolismos importantes para el docente así como las interacciones entre los colegas, (Rivera, 2019; Fuentes y Gonzáles (2017; Feregrino (2011).

Para el entendimiento, delimitación y comprensión conceptual de ambas variables se realizó una matriz conceptual la cual sirvió además para un posicionamiento teórico de la cual se derivan las categorías de análisis y dimensiones para el empleo de técnicas e instrumentos metodológicos.

Desarrollo

Para la construcción del marco teórico a partir de las investigaciones anexadas al estado del conocimiento y de los hallazgos, se incorporaron las que se consideraron de mayor relevancia por su aportación, además se continuó con la búsqueda de información que contribuyera a la comprensión y posicionamiento teórico.

Desarrollo histórico de la formación docente

Según el diccionario de la Real Academia Española la palabra docente proviene del latín: docentes, que es el participio de presente activo de docēre: enseñar, y un docente es un enseñante. La palabra formación proviene del latín formatio-onis que significa la acción y efecto de formar o

formarse. La formación docente es pues una palabra compuesta que alude a los procesos educativos que se ven reflejados en la práctica del docente en el aula en donde se articulan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La práctica de enseñar generalmente se realiza de personas adultas, o personas preparadas a jóvenes, es decir, a personas que no tienen la habilidad para ciertas acciones. Esta actividad de enseñanza, se ha institucionalizado y se ha convertido en un oficio, y en una práctica profesional. De modo que ya se han configurado políticas y lugares para desarrollar las habilidades necesarias para enseñar. Adquirir los conocimientos y las estrategias para enseñar, ha sido una ruta que se ha conformado por diferentes elementos, en la forma individual y en la colectiva.

Históricamente la formación docente en México inició con la iniciativa de José Vasconcelos con la iniciativa de alfabetización en la primera mitad del siglo XX, basándose principalmente en las zonas rurales. Los docentes en esa época contaban con una escolaridad de 3 y 4 grado de primaria, posteriormente con la gestión de Torres Bodet se formó el Instituto Nacional de Capacitación del Magisterio para impulsar el desarrollo profesional docente, Secretaria de Educación Pública, (SEP, 2016).

Con la propuesta de Bodet las escuelas normales surgieron con tendencias a la profesionalización, inicialmente tenían el encargo de la formación de los profesores de educación básica. Con el establecimiento de la obligatoriedad de la educación básica en 1993 la escuela normal tuvo más demanda lo que provocó que otras escuelas

comenzaron a tener participación en la formación docente como fueron las escuelas privadas y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), (INEE, 2015). Como consecuencia se tiene ahora una participación en las escuelas de educación básica del país con docentes egresados de distintas instituciones formadoras y con ello una marcada línea de distintos perfiles.

Existen también planteamientos institucionales, que enmarcan a la profesión docente en dos: formación inicial, la que se refiere a esa trayectoria educativa donde se adquieren los conocimientos, habilidades y aptitudes para la docencia; y formación continua, también llamada formación profesional en el servicio o profesionalización docente la cual es para que el docente se actualice con el fin de que sea aplicado en el aula.

Epistemología de la formación profesional docente

Formación inicial

Gadamer (2002) define a la formación centrada en el sujeto y la formación centrada en el proceso. La primera puede concebirse como un proceso de índole personal y social, de alta significatividad para el ser humano, mediante el cual asimila una serie de conocimientos y experiencias que el entorno social ofrece. La persona así, se va autoconstruyendo socialmente de acuerdo con su historia, sus saberes previos, capacidad crítica y expectativas. La segunda, formación como proceso, implica una perspectiva histórica del sujeto desde la cual el presente adquiere importancia en virtud del pasado, que aporta datos e información para entender y

comprender su devenir como persona. Así mismo también incorpora la formación práctica, en la cual el sujeto fragua su propia autoconciencia que trasciende la inmediatez del deseo, su necesidad e interés personal. La otra es la formación teórica, referida a aceptar la validez de las cosas y encontrar posturas para aprehenderlas, sin interés ni provecho propio. Sin embargo, la formación considerada integralmente, incluye las dos clases, porque el sujeto está de manera permanente en su camino con una amplia sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones.

Popkewitz (1988), la formación, desde una posición crítica, aparece estructurada y atravesada por códigos que bordean los discursos sobre las formas de relación social, de pensamiento, sentimiento y acción. En palabras del autor, que rigen las formas de pensar, sentir y actuar con relación a las prácticas de escolarización. Estos códigos regulan específicamente dos campos en los que actúa la formación: uno, el orden instruccional agrupados en los discursos relacionados con el currículum, que equivaldría a lo disciplinario, y otro, el orden regulativo u otros términos como lo pedagógico, que opera en forma de relación social y formas de control. Existe una tensión entre lo instruccional y regulativo, que se traduce en unos límites para la formación entre lo disciplinario y pedagógico.

Ferry (1991) destaca que la formación se mueve en un terreno movedizo, como si estuviera flotando en el aire. Refiere tres orientaciones que hacen difuso el concepto: a) la formación como función social inspirada en un juego de poder respondiendo a las expectativas políticas, b)

la formación como un proceso de estructuración intrínseca del sujeto que lo lleva a madurar en lo interno abriéndole posibilidades para vivir experiencias de aprendizaje, y c) la formación como una institución, entendida como un dispositivo que respalda programas, planes de estudio, dispuestos por una determinada organización. Explica Ferry que esta clasificación conspira contra el concepto de formación, anulándola, negando uno de sus aspectos esenciales como es la apertura a lo inesperado como lo es la capacidad de sentir, imaginar, comprender y aprender.

Para Sánchez, (2013) la formación inicial constituye el comienzo de la trayectoria formativa profesional y es a través de esta que el docente recibe las herramientas teórico metodológicas para desarrollar su práctica por medio de programas educativos formales, se da por medio de instituciones desde un sistema curricular donde los estudiantes cursan un conjunto de asignaturas y experiencias académicas, donde al cubrir los créditos se le entrega un título que lo abala como docente.

Por otro lado Alberto (2015), los docentes de formación inicial que egresan de instituciones formadoras, en el deber ser “deberían” egresar con un conjunto de competencias ya desarrolladas, que además los identifique como idóneos para desempeñarse en el campo profesional de la docencia y asumir un compromiso personal de formación continua. Los docentes tienen que convertirse en sujetos aprendices al identificar debilidades y proponer estrategias de solución para superar las dificultades que se le puedan presentar en la práctica profesional; por lo tanto la formación docente es un factor esencial en

la preparación del maestro al que tienen que habilitar para que haga frente a nuevas tareas como aprender a enseñar, utilizando nuevas herramientas para el aprendizaje, (Olmedo, y Farrerons, 2014).

Por otro lado, Padierna, (2016) aborda que la formación docente podría ser reformada de acuerdo con los nuevos planteamientos de la sociedad del conocimiento en el margen de: el cambio y la innovación en los programas formativos con agentes participativos, que se involucran en el proceso del saber; se busca que muestre la utilidad de los conocimientos que se producen para que sean utilizados en el contexto, así mismo se requiere que el docente innove su práctica y sea capaz de transformar los procesos de aprendizaje en sus alumnos, pero aún hoy en día no se le da al docente elementos necesarios para realizarlo.

Profesionalización

La segunda categoría es la profesionalización Se considera que es una formación continua porque el docente actualiza y modifica sus saberes y competencias de acuerdo con los nuevos retos de la sociedad en constante cambio Gabdulchakov, Kalimullin, & Kusainov (2016), Feixas, (2015) la formación docente es un proceso dinámico y pertinente de forma continua que va desde la formación inicial hasta el posgrado. Por otro lado Martínez, Barba y Barba, (2016) la formación continua para que se dé el docente debe de hacer un cambio de forma profunda para que se tenga un impacto real la formación, a través de procesos de reflexión, se plantea como fundamental para poder realizar transformaciones en las

aulas, además si se hacen de manera colectiva con otros docentes o entre centros, las transformaciones no sólo se producen en el aula, sino que se dan en todo el contexto. Sarramona (2006), la formación continua es aquella formación que recibe una persona después de haber finalizado su formación inicial en una profesión, con el fin de ampliar o perfeccionar sus competencias profesio-nales. Por lo tanto, es la formación dirigida a los profesionales en activo que pretenden mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de su profesión”

Imbernón (2016), plantea la necesidad de una reflexión profunda en la profesionalización docente, considerando tres elementos importantes: el contexto social, cultural y las nuevas competencias que se requieren en de acuerdo a las nuevas exigencias. Veloquio, (2016) manifiesta que para lograr lo anterior, la preparación del docente debe ser atendiendo a la diversidad de los contextos escolares, el manejo de las nuevas tecnologías y estrategias que promuevan la mejora de los procesos educativos.

De acuerdo con la sociedad del conocimiento durante el tránsito por estas etapas de formación, el docente debe adquirir las competencias profesionales, tanto en el plano afectivo como social; en este sentido la socio formación juega un papel muy importante ya que orienta a la formación integral de los ciudadanos, a partir de la solución a problemas de contexto; esto se lleva a cabo en un ambiente de trabajo colaborativo, en el que se refleja la interacción en la construcción de los conocimientos, es decir, que el individuo trascienda en los saberes

cognitivos, afectivos y conductuales, es cuando el docente ya ha pasado por la formación inicial y se encuentra ya en un papel de práctica educativa (Tobón, 2017).

Las acciones formativas impulsadas tanto en la etapa inicial como en la continua, deben ser transformadas; la profesión docente además de ser repensada y reflejada, debe tener como parámetros los cambios sociales, culturales y tecnológicos disponibles en la era de la información y el conocimiento (Dos Santos, Schlünze y Junior, 2016).

Desde una mirada global de la formación profesional de los países europeos se tiene una marcada influencia en la formación inicial y continua basada en competencias, las cuales también han sido implementadas en México, claro está que en distintas perspectivas y alcances. La OCDE y PISA son un ejemplo claro de esta adaptación en México. La estructura de PISA tiene un enfoque genérico a la competencia con especial enfoque en las competencias clave. Por su parte el Program Definition and Selection of Competenses (DeSeCo) definió las competencias claves necesarias en la vida cotidiana comunes en todas las culturas, (Mulder, Weigel y Collings, 2008) A partir de esta revisión es que se toma la decisión de posicionarse teórica-mente, es una construcción híbrida de Padierna, (2016) y Olmedo, y Farrerons, (2014) en donde se recuperan elementos para comprender la formación profesional el cual es el que será empleada para la construcción del objeto de estudio. se entiende como formación profesional a la formación docente la cual es reformada de acuerdo con los nuevos planteamientos de la sociedad del conocimiento en el margen

de: el cambio y la innovación en los programas formativos como agentes participativos, reflexivos que se involucran en el proceso del saber; se busca que muestren la utilidad de los conocimientos que se producen para que sean empleados en el contexto, así mismo se requiere que el docente innove su práctica y sea capaz de transformar los procesos de aprendizaje en sus alumnos, la formación que recibe el docente es tal que propone estrategias de solución para superar las dificultades que se le puedan presentar en la práctica.

Práctica educativa del docente

Shulman (1986) lo aborda desde el conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura, se refiere a las formas específicas de enseñar una asignatura particular. El término conocimiento del contenido designa el conocimiento teórico-práctico que un profesor tiene de una materia o disciplina, mientras el conocimiento pedagógico general, se refiere al conocimiento y a las creencias que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse específicamente a un dominio específico.

Schoenfeld (1998), las prácticas educativas son los procesos que ocurren previamente a la acción didáctica dentro del aula, por ejemplo la planeación o el pensamiento didáctico del profesor, se actualizan constantemente durante la interacción con los propios contenidos, así como con los alumnos, a través de la exposición de temas, discusiones o debates. Una situación típica en el aula y que puede servir como ejemplo para ilustrar esta constante interacción entre el antes, durante y después

de la práctica educativa: se muestra cuando un profesor planifica cierta actividad didáctica, al llevarla a la práctica se percata de que no resulta adecuada en su contexto de enseñanza, sea porque los alumnos no se sienten motivados por ella, o porque les resulta demasiado difícil; el profesor entonces, hace las adecuaciones a sus planes, por tanto, modifica sus pensamientos acerca de sus expectativas y metas y da por terminada la actividad o introduce una distinta.

De acuerdo con su experiencia del docente puede resultar mejor para los alumnos y para los contenidos particulares que aborda. Aborda también componentes esenciales en la docencia como lo es el conocimiento.

Gimeno Sacristán (1988), es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social. Es educativa porque su intención incorpora el incidir en la transformación de otro, propicia que los sujetos se formen.

Zabala (2002), el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente. Colomina, Onrubia y Rochera (2001), la práctica educativa debe incluir las actuaciones del profesor antes de iniciar su clase, es necesario contemplar el

pensamiento que tiene respecto al tipo de alumno que va a atender, sus expectativas acerca del curso, sus concepciones acerca del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución, lo que piensa que la institución espera de él, etc. En suma, este concepto abarca todo el despliegue de acciones requeridas para cumplir con los propósitos formativos de la institución escolar.

Posicionamiento teórico de práctica educativa: se entiende por práctica educativa como el proceso dinámico y reflexivo con sentido que realiza el docente con el conocimiento teórico y práctico sometido al cambio, en donde el docente interviene con una planeación para propiciar el conocimiento (Shulman, 1986; Sacristan, 1998; Schoenfeld, 1998; Zabala, 2002; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001).

La planeación que el docente realiza es la acción la cual tiene que ver con el diagnóstico del grupo es decir las consideraciones previas, es un conjunto de estrategias pedagógicas para introducir el contenido, los recursos materiales así como la valorización de los resultados, (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Zabala, 2002).

Es una intervención porque el docente realiza una serie de acciones formativas de interacción con el alumno antes, durante y después de una didáctica para que el alumno aprenda y se forme con el conocimiento propiciando así su transformación, cabe señalar que el conocimiento está sometido al cambio propiciando así una tensión por la experiencia, normas y conceptos. Es de

conocimiento teórico y práctico ya que el alumno aprende con la ayuda del profesor, (Sacristan, 1998; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Zabala, 2002; Villadares, 2017)

Una vez situándose en una teoría a partir de ello es que se tomó la decisión de avanzar con el desarrollo y obtención de las categorías y dimensiones de análisis.

Categorías y dimensiones de análisis

A partir de la incorporación de las investigaciones al estado del conocimiento se extrajeron los referentes epistémicos de práctica educativa y formación profesional, se realizó un concentrado en una tabla de excel, la cual se dividió en: nombre y año, definición, y por último posicionamiento teórico. Cabe señalar que el registro en la tabla se realizó por orden cronológico del más antiguo al más actual para identificar cómo se ha ido abordando epistemológicamente el concepto de práctica educativa y formación profesional lo cual contribuyó a la identificación de ciertos elementos en variantes y coincidencias para después situarse como investigador en una teoría, la cual es una construcción híbrida, de tres o más teorías. Este aporte constituye el posicionamiento teórico necesario en el proceso de construcción de las categorías de análisis así como sus respectivas dimensiones. Cabe señalar que el proceso anterior aporta al apartado teórico- metodológico, las categorías y dimensiones que se presentan a continuación, como sustento de ejercicio del análisis del contenido que sustenta el análisis de la formación profesional y las

práctica educativas en el contexto de estudio, entre las que se precisan:

Categoría	Dimensión	Para qué/ ítems del instrumento	Instrumento
Conocimiento profesional	*Competencia profesional (Shoenfeld y Kilpatrick, 2008)	*Competencia profesional (Shoenfeld y Kilpatrick, 2008): 1) comprender los aspectos clave de cada tópico y ver conexiones con otros tópicos, el conocimiento profundo le permite seleccionar las grandes ideas para ser propuestas a los alumnos, así como responder con flexibilidad a las propuestas. 2) Conocer a los estudiantes como personas que piensan, 3) Conocer a los estudiantes como personas que aprenden, 4) diseño y gestión de entornos de aprendizaje 5) reflexiones sobre la propia práctica	*Entrevista semi estructurada *Observación
Práctica educativa	Acciones formativas e interacción con los alumnos antes, durante y después	El docente realiza una serie de acciones formativas de interacción con el alumno antes, durante y después de una didáctica para que el alumno aprenda y se forme con el conocimiento propiciando así su transformación (Sacristan, 1998; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Zabala, 2002; Villadares, 2017)	*Observación *Cuestionario escala Likert
Formación docente	Formación inicial Formación continua	Formación docente la cual es reformada de acuerdo con los nuevos planteamientos de la sociedad del conocimiento en el margen de: el cambio y la innovación en los programas formativos como agentes participativos, reflexivos que se involucran en el proceso del saber; se busca que muestren la utilidad de los conocimientos que se producen para que sean empleados en el contexto, así mismo se requiere que el docente innove su práctica y sea capaz de transformar los procesos de aprendizaje en sus alumnos, la formación que recibe el docente es tal que propone estrategias de solución para superar las dificultades que se le puedan presentar en la práctica, (Padierna, 2016) y (Olmedo, y Farrerons, 2014)	*Entrevista semi estructurada *Cuestionario escala Likert para formación inicial *Cuestionario escala Likert para formación continua

Fuente: Elaboración propia, a partir de los referentes teóricos y metodológicos analizados

Conclusiones

Los resultados que se muestran aquí son producto de una revisión a las producciones científicas, también muestra al proceso sistemático de análisis para poder posicionarse teóricamente. Establecer un posicionamiento teórico no debe de pasarse por alto en todas las producciones científicas ya que dan pauta a un desarrollo

analítico y reflexivo. En específico este trabajo abona al apartado de marco teórico-metodológico debido a que de la teoría emanan las categorías y por consecuencias las dimensiones analíticas del objeto de estudio.

Cabe señalar que en esta etapa del proceso de construcción de tesis surgieron dudas y confusiones originadas por la errónea

identificación de la variable independiente y la dependiente ya que en un inicio se obtuvieron las categorías desde práctica educativa cuando debió ser desde formación profesional, desde lo que como investigador se desea desarrollar. El error anterior en un inicio se consideró que fue un trabajo y esfuerzo que no eran necesarios, pero al desarrollar las categorías de formación profesional se comprendió que existe un punto de encuentro entre ambas variables.

Adicionalmente se considera pertinente recordar al investigador que no hay un proceso específico al cual seguir, sino que la construcción científica es un trabajo artesanal, se menciona el error en el que como investigadora se situó para orientar a otros en este proceso, en este sentido el ir y venir a la teoría es un referente importante y necesario para conservar siempre una vigilancia epistemológica en cuanto lo que se hace y se desea hacer.

Referencias

- Alberto, E. (2016). Formación de docentes para los niveles inicial y primario. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 7(19), 181-193. Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/view/1117/1882>
- Barba, A., Barba, J., y Martínez, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación acción. Una forma de cambiar las prácticas en el aula. *Contextos educativos*, 9, 161-175. Recuperado de: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2769>
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia
- Gabdulchakov, V., Kalimullin, A., y Kusainov, A. (2016). Education Reform at the Science University and the New Strategy for Training Science Teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(3), 163-172. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1092223>
- Gadamer, Hans-Georg (2002), La educación es educarse, Paidós, Asterisco, Barcelona.
- Gimeno Sacristán, J. (1988a): “El currículum: una reflexión sobre la práctica”. Madrid. Morata.
- Imberón, F. (2016). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado. *Revista Internacional de Formação de professores*, 1, 121-129. Recuperado de <https://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/download/206/373>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE.
- Mulder, M., Weigel, T., y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (3). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712875007.pdf>
- Olmedo, N., y Farrerons, O. (2014). Definición, detección, adquisición de competencias y formación de perfiles profesionales en el sector multimedia de las TIC. *Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 3(1), 15-28. Recuperado de <http://journals.epistemopolis.org/index.php/tecnoysoc/article/view/1177>
- Padierna, M. (2016). La “sociedad del conocimiento” y el campo de las políticas de transformación de la educación superior. *Revista de educación superior*, 45, 117-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/604/60447470009.pdf>
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23a ed.). Madrid, España.
- Sánchez, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, 35(142), 128-148.
- Schoenfeld, A. H. (1998). Toward a theory of teaching-incontext. *Issues in Education*, 4
- Secretaría de Educación Pública (2016). Propuesta curricular para la educación obligatoria. México: SEP. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400009
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14
- Tobón, S. (2017). Conceptual analysis of the socioformation according to the knowledge society. *Knowledge Society and Quality of Life (KSQL)*, 1(1), 9-35. Recuperado de: <https://goo.gl/aJeSvw>
- Veloquio, G. (2016). La formación permanente de los docentes, ante el desafío de atender la diversidad educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 144-154. Recuperado de <https://goo.gl/wBxrRQ>
- Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Grao.

La visibilidad de cara al donante: Plan de marca en las ONGD.

Emma Álvarez Valle
Oviedo (España)

Resumen

En este artículo se analizan las razones que llevan a los donantes a exigir que se publicite su participación en las actuaciones de desarrollo por ellos financiadas y las exigencias legales españolas respecto a la visibilidad del donante. Se examina también la importancia de que la ONGD cuente con una estrategia de comunicación que dé a conocer los proyectos que realiza y cómo debería realizarse una campaña de comunicación por la ONGD.

Palabras clave: Marketing ONG, visibilidad, plan de marca, política de comunicación.

Abstract

Visibility for the donor: Brand plan in the NGDOs.

This article analyzes the reasons that lead donors to demand that their participation in the development actions they finance be publicized and the Spanish legal requirements regarding donor visibility. It also examines the importance of the NGDO having a communication strategy that makes known the projects it carries out and how a communication campaign should be carried out by the NGDO.

Keywords: NGO Marketing, visibility, brand plan, communication policy.

a) Visibilidad y publicidad del donante: razones

El interés de los donantes por figurar en todas las actividades, publicaciones o comunicaciones relativas al proyecto por ellas financiado, parece encontrar su lógica en el ámbito de las donaciones privadas; *“las empresas buscan impacto y rentabilizar su aportación en forma de*

imagen” (Valor y de la Cuesta, 2006:144).

La responsabilidad social corporativa, tan de moda en los últimos años, ha llevado a la empresa privada a la elaboración de balances éticos, donde se recoge las aportaciones que la organización realiza a la sociedad.

No es sin embargo tan evidente la necesidad de esta visibilidad del donante en el caso de las subvenciones públicas, pero todos los donantes exigen que se publicite su aportación al proyecto, ello puede ser debido:

- A motivos políticos: tal y como se deduce del estudio de la Fundación Empresa y Sociedad, “los ciudadanos afirman que el principal financiador de las organizaciones sociales debe ser el Estado: el Gobierno Central,..., y los Gobiernos Autonómicos y Locales” (Valor y de la Cuesta, 2006: 140); el objetivo por tanto del gobierno donante podría ser, trasladado al mundo empresarial, el de obtener un beneficio en términos de votos de los ciudadanos a los que políticamente dirige, visión que ha servido como crítica de las subvenciones públicas, el partido en el poder concede ayudas las ONGD’s, basadas en una búsqueda de imagen, las organizaciones acaban dependiendo de esas ayudas para la realización de sus proyectos, surgiendo un “clientelismo político” con “patente riesgo para la organización no lucrativa de perder su independencia política, su propia naturaleza de entidad que ni es empresa ni es Estado y de condicionar su razón de ser a los intereses puntuales de los distintos partidos que se alternan en el gobierno” (Fuentes, 2007: 111).

- A que deben rendir cuentas: la propia cualidad pública de los fondos aportados, supone que son fondos sujetos a una rendición de cuentas frente al Parlamento y la sociedad de donde proceden, es por ello necesario demostrar, de forma palpable, que los fondos de la Administración donante se han invertido en cooperación según lo previsto y evidenciar los resultados de la cooperación gracias a esa inversión, así “La información y la comunicación tienen cada vez un papel más central para que los ciudadanos puedan entender en qué se gastan los fondos destinados a su beneficio/desarrollo” (Del Río, 2012 :12).
- A potenciar relaciones: Es importante también para el donante que el país donde se esté desarrollando el proyecto de cooperación y la población beneficiaria sean conscientes de que el proyecto se financia con fondos de la administración, ello potenciará las relaciones internacionales de esa administración con el país donante y reforzará su imagen a nivel internacional.
- La coordinación y el alineamiento de la ayuda: La visibilidad del proyecto y del donante es también ventajosa para la coordinación de la ayuda, el publicitar qué proyectos se están llevando a cabo y quiénes son su población beneficiaria, puede conseguir que otros donantes coordinen sus esfuerzos a los de la organización en aras a conseguir una mayor eficacia en la asignación de los recursos (González y García 2004: 85). También resulta favorable a la alineación de la ayuda, al dar a conocer

a las autoridades locales las actuaciones que se están realizando, el diálogo entre el donante y la autoridad local llevará a realizar actuaciones más en sintonía con las políticas locales de desarrollo del país o zona donde se desarrollo el proyecto.

Pero la visibilidad no siempre es positiva para el donante, al asociar su imagen al proyecto la asocia también a la forma de actuar de la ONGD que lo ejecuta y de sus contrapartes y “podría verse afectado por el proceder incorrecto y negligente de algunos de aquellos en que confió y sobre cuya acción sólo tiene posibilidades de supervisión y control a posteriori” (González y García, 2004: 84).

b) Razones para la visibilidad de la ONGD

Independientemente de las razones que los donantes puedan tener para exigir su visibilidad, la ONGD está obligada por ley a dar al donante publicidad de su aportación al proyecto, pero más allá del cumplimiento del acuerdo de subvención, la ONGD debe acometer un plan de comunicación de sus proyectos, por varias razones:

- Por ser una herramienta de marketing, que le permite darse a conocer como organización y sensibilizar a la sociedad sobre los problemas que con sus proyectos trata de mejorar, es un modo de fortalecer su imagen y ganar recursos, tanto económicos, aumentando el número de asociados o las cuotas de colaboración, como humanos en forma de voluntarios.
- Por ser un medio de hacer ver a los socios locales, las entidades locales y

los beneficiarios los resultados alcanzados con el proyecto realizado, que si además ha contado para su formulación y/o ejecución con su colaboración, reportará un feed-back necesario y beneficioso para futuras actuaciones.

- Es una forma de compartir experiencias con otras organizaciones, al transmitir las actividades que se realizan, cómo se han realizado y los resultados alcanzados; y de allanar el camino a una posible colaboración futura con otras ONGD's que estén trabajando o quieran entrar en el sector de cooperación.

- Es una herramienta de rendición de resultados, de fomento de la transparencia de la organización.

Medina Rey (2009:98-99) señala que la credibilidad de la ONGD pasa por la coherencia entre los valores y principios que estas organizaciones declaran tener y sus acciones concretas. Añade que la rendición de cuentas consiste en comunicar a determinados colectivos qué se hace, cómo se hace, cuánto se gasta y con qué se financia, buscando generar confianza y adhesión, pero además deben comunicarse los resultados obtenidos, por ello se habla de rendición de resultados, señalando como receptores de la rendición de cuentas y resultados tanto a los trabajadores de la propia organización, como los socios y fundadores, los beneficiarios de las actividades y programas de la organización, otras ONGD con las que se mantienen relaciones de colaboración y plataformas de las que se forma parte,

las Administraciones públicas con las que se colabora, la sociedad en general y los socios locales.

Puesta de manifiesto la importancia de que la ONGD cuente con una estrategia de comunicación que dé a conocer los proyectos que realiza, se pasa a analizar esta estrategia desde el doble punto de vista de la necesidad de cumplir con los requisitos de publicidad del donante y desde la comunicación como herramienta de marketing y comunicación de la actividad de la ONGD.

c) La visibilidad del donante: normativa y plan de mercado

La obligatoriedad de dar publicidad a la Administración Pública que concede la subvención se recoge en el artículo 18.4 LGS. Por su parte el artículo 31.2 del RLGS establece las formas en que dicha publicidad ha de hacerse efectiva “pudiendo consistir en la inclusión de la imagen institucional de la entidad concedente, así como leyendas relativas a la financiación pública en carteles, placas conmemorativas, materiales impresos, medios electrónicos o audiovisuales, o bien en menciones realizadas en medios de comunicación”.

AECID se refiere a la publicidad en el Artículo 18.2.j) de la Orden de bases, debiendo además remitirse, junto con el informe final, una relación de todos los materiales de difusión editables producidos durante la ejecución, materiales sobre los que la Agencia se reserva el derecho a su uso y difusión. Sin embargo AECID no refleja en su presupuesto un coste directo específico donde recoger los gastos que suponga la publicidad de su aportación al

proyecto y, específicamente sólo surge esta partida presupuestaria en el caso de gastos para la educación para el desarrollo o sensibilización social, en España y en el marco de un convenio de cooperación, no de un proyecto. Por ello los gastos que suponga publicitar la financiación de AECID deberán incluirse en el resto de epígrafes del presupuesto según su naturaleza, esto es, los de personal a “gastos de personal”, los de materiales a “equipos, materiales y suministros”.

La mejor manera de asegurar que se cumple con los requisitos del donante es realizar un “plan de marcado o de visibilidad” que especifique: (CAP, 2010: 59)

- *Qué* se debe marcar, que han de ser todas las acciones, los productos, materiales y comunicaciones públicas, citar entre ellos, los anuncios, documentos electrónicos e impresos, sitios web, cursos de capacitación, talleres, conferencias de prensa.... Se deben señalar qué artículos no serán marcados por generar costes elevados, ofender la cultura local, las normas sociales, ser considerado inapropiado (por ejemplo marcar una mezquita), por ser motivo de una mayor estigmatización y discriminación hacia los beneficiarios del proyecto o por cualquier otro motivo razonable. Todas estas causas deben comunicarse al donante.

- *Cómo* se marcará: mediante etiquetas, insertando el logotipo del donante en la portada...

- *Cuándo* se marcará: si no se realiza un marcado permanente, por ejemplo porque se trata de un edificio en construcción, deberá reflejarse cómo se realizará el marcado temporal y el definitivo.

- *Dónde* se marcará: debe describirse el tamaño y ubicación del logotipo del donante.

Se debe trabajar el plan de marcado con las contrapartes, pues ello favorecerá que se abarquen todos los posibles supuestos de visibilidad y además contribuye a que ellos también cumplan con los requisitos del donante.

d) La política de comunicación de la ONGD y del proyecto

Tal y como señalan Montero y Araque (2006:548) “*Tratar de basar el éxito en una buena estrategia de comunicación que no cuente con un respaldo en la gestión real de la entidad sin ánimo de lucro, genera una falsa expectativa que revierte en ineficacia*”. La comunicación de las acciones debe estar respaldada por una gestión eficaz de las mismas. Si se comunica el inicio de un proyecto y no se alcanzan los fines del mismo por una negligencia o mala gestión de la organización o del socio local, la imagen puede verse dañada. Deben comunicarse éxitos.

La comunicación de las actuaciones del proyecto debe realizarse a lo largo de toda la vida de este y deben estar previstas de antemano en un plan de comunicación y visibilidad, que debe detallarse y presupuestarse, como una actividad más de la intervención.

Comunicar el proyecto permite informar a los beneficiarios de lo que se está haciendo, atraer a posibles voluntarios, compartir casos de éxito con otras organizaciones y posibles donantes, informar al público del trabajo y brindar reconocimiento a los

donantes. A largo plazo una estrategia de comunicación eficaz puede significar fortalecer el apoyo de los líderes y beneficiarios locales. Así *“la comunicación ha de verse como una inversión a medio y largo plazo. Concebirla como un gasto que implica detraer recursos del desarrollo de proyectos o actividades [...] es un error [...] (pues) puede suponer a medio y largo plazo multiplicar los efectos y capacidades de las entidades sin ánimo de lucro”* (Montero y Araque, 2006: 549)

Que la organización deba contar con una política de comunicación de sus actuaciones supone:

- Que haya una persona o un equipo, dentro de la organización, que se encargue de la comunicación, que suele ser un miembro de la junta directiva o del patronato, aunque a medida que la entidad crece esa función deberá ser asumida por una persona especializada en comunicación, contratado o voluntario (De Asís, Gross, Lillo y Caro, 2002:56).
- Que se cuente con un presupuesto destinado a la comunicación, dejando cierto margen de reserva a fin de aprovechar las oportunidades que surjan. *“A menudo [...] la capacidad de sacar partido de oportunidades inesperadas en beneficio de la acción pueden ser tan importantes o más que otras iniciativas más formales”* (Comisión Europea, 2010:15).

La política de comunicación, ha de recoger y prever las campañas de comunicación que se realizarán por la organización a lo largo de toda la vida del proyecto, las actuaciones de comunicación que se planeen se pueden reflejar en una “matriz de comunicación”,

que recoge, de forma ordenada, para cada fase de vida del proyecto, los tipos de actividades de comunicación que se pretenden desarrollar, pudiendo cambiarse o modificarse según vaya discurriendo la implementación y las necesidades u oportunidades de comunicación que surjan. En todo caso habrán de recogerse:

- Campañas de comunicación, iniciales y durante la ejecución del proyecto.
- Una campaña de comunicación final: Terminado el proyecto, es conveniente elaborar un informe donde se narre la experiencia, se puede hacer ver el impacto que ha tenido el proyecto sobre los beneficiarios y cómo ha cambiado su forma de vida gracias a ello o bien se puede destacar una acción o caso particular del proyecto que haya sido novedoso.

En todo caso, se debe contar la situación de partida, cómo se ha actuado, a qué situación se ha llegado y qué se espera de cara al futuro (qué otros programas o actuaciones se tiene pensado realizar en la zona). También debe reconocerse el trabajo de los socios locales, del personal que ha trabajado en el proyecto y la aportación de los donantes.

Una vez redactada la actuación, debe dársele difusión, en primer lugar debería enviarse al donante, colgarla en la página web de la organización y hacerlo llegar a socios y personal de la entidad, y del socio local, enviar copias a la zona donde se ha implementado el proyecto y a sus entidades públicas locales. (CAP, 2010: 53-63) El fin último es hacer que la actividad de la ONGD y sus éxitos se conozcan, a fin

de fortalecer a la organización frente a los donantes, la población beneficiaria, otras organizaciones con las que se puedan establecer redes, los propios trabajadores de la entidad y la sociedad en general.

La realización de las campañas de comunicación supone seguir una serie de pasos:

1. Debe establecerse el público a quien va dirigida, dentro de ese público deben incluirse a personas formadoras de opinión y personalidades influyentes (Comisión Europea, 2010:7), también llamados prescriptores.
2. Tras saber el público objetivo, se señalarán los objetivos que se persiguen con la comunicación, que dependerán a su vez del público al que va dirigida, en todo caso, los objetivos que se establezcan han de ser “SMART”, es decir, específicos, medibles (deben establecerse los indicadores con los que se analizará el impacto o efectos de la labor de comunicación), alcanzables y realistas, han de tener en cuenta los recursos de los que se dispone. Una posibilidad que se puede utilizar para ahorrar costes es prever campañas de comunicación conjuntas, bien sea con otras ONGD que estén implementando un proyecto en la zona, bien que la organización de cuenta en la misma comunicación de la información relativa a varios proyectos desarrollados.
3. Fijados los objetivos, se debe analizar qué se quiere comunicar, teniendo en cuenta qué quieren saber los destinatarios del mensaje, por ello es necesario conocer cuáles son sus deseos

o inquietudes (De Asís, Gross, Lillo y caro, 2002: 59); en el caso del proyecto podrían ser las actividades que se están haciendo, porqué se están llevando a cabo, qué resultados se están logrando y/o quién hace posible el proyecto...

Para transmitir la información se debe utilizar un lenguaje claro, hay que tener en cuenta el idioma y las consideraciones culturales de las personas a quienes se dirige el mensaje. Se deben elegir cuidadosamente las imágenes que acompañan al texto; el uso de citas y fotografías de la población beneficiaria, puede lograr que un relato sea más personal y atractivo para el lector, pero supone que debe pedírseles autorización por escrito y cumplir con los requisitos exigidos por la normativa de protección de datos, tanto española como del país de ejecución¹. Hay páginas especializadas en fotografías para ONGD, que ofrecen recursos gratuitos, como Photoshare o el banco de fotos de Unesco.

4. Una vez que se tienen los objetivos, la población destinataria del mensaje y el mensaje en sí a transmitir, debe seleccionarse la herramienta de comunicación que se va a usar y el tiempo en que se va a estar desarrollando esa campaña de comunicación.

Las herramientas o el “mix de comunicación”, está compuesto por publicidad (revistas, internet, página web – la página web cobra cada día más importancia como herramienta de comunicación siendo considerada una

¹ Para más información se puede recurrir a la página web de la Agencia Española De Protección De Datos (<http://www.agpd.es>)

de las herramientas que favorecen al transparencia en la organización, pues en ella pueden publicarse desde las cuentas de la entidad a las actividades que realiza-, banners, vallas, mobiliario urbano, publicaciones, folletos...); relaciones públicas (comunicados en prensa, actos públicos, boletines a socios.); promoción (materiales de apoyo al voluntariado, materiales educativos para la sensibilización...); marketing directo (correo postal o electrónico personalizado.); y fuerza de ventas (personal remunerado y voluntario que entra en contacto con los diferentes públicos), (Montero y Araque, 2006:555-556).

La herramienta elegida dependerá del presupuesto del que se disponga así como de la urgencia, la naturaleza y el contexto de la acción (Comisión Europea, 2010b: 12). Se puede encontrar ayuda para elaborar comunicados de prensa y otros tipos de actividades de comunicación en Manuales de la Comisión Europea (2010b: 17-23) y en De Asís et al. (2002:64-69)

5. Realizada la comunicación deberá establecerse un sistema de control que permita saber si se va desarrollando según lo planificado, por ejemplo llamando a los periodistas destinatarios de un comunicado de prensa o llamando al azar a algunos destinatarios de un boletín para saber si lo han recibido.
6. Por último debe medirse el impacto de la comunicación, el éxito de la campaña en función de la consecución de los objetivos propuestos.

De toda campaña de comunicación debe dejarse un documento que recoja los aspectos de la misma y que permita a la organización mejorar en futuras comunicaciones, aprendiendo de su experiencia, se debe dejar constancia de cualquier problema surgido, la solución dada al mismo, lo que ha salido bien y o que ha salido mal, esgrimiendo las razones de ello.

Bibliografía

- Asis, A. De, Gross, D, Lillo, E y Caro, A. (2002): Manual de Ayuda Para la Gestión De Entidades No Lucrativas, Madrid, Fundación Luis Vives. Disponible en: https://www.pluralismoyconvivencia.es/upload/26/75/Manual_gestion.pdf (consultado a 28 de febrero de 2020)
- CAP (Capable Partners Program) (2010): La guía esencial de las ONG para administrar la adjudicación de la USAID, Washington, DC., FHI 360 Disponible en: <https://www.ngoconnect.net/sites/default/files/resources/La%20Gu%C3%ADa%20Esencial%20de%20las%20ONG%20para%20Administrar%20la%20Adjudicaci%C3%B3n%20de%20la%20USAID.pdf> (consultado a 28 de febrero de 2020)
- Comisión Europea, (2010b): Comunicación y visibilidad. Manual de la Unión Europea en las acciones exteriores, Oficina de Cooperación de EuropeAid, Bruselas, Disponible en: https://europa.eu/capacity4dev/union_europea_en_peru/minisite/3-comunicaci%C3%B3n-y-visibilidad-manual-de-la-uni%C3%B3n-europea-en-las-acciones-exteriores (consultado a 28 de Febrero De 2020)
- Fuentes Perdomo, J.(2007): “Las organizaciones no lucrativas: necesidades de los usuarios de la información financiera” en Revista española del Tercer Sector, nº 6, mayo-agosto de 2007, Fundación Luis Vives. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376721> (consultado a 28 de febrero de 2020)
- García Fernández, R. “Conceptos, ideas e imágenes sobre el Tercer Mundo”, en VV.AA. *Cooperación al Desarrollo y bienestar social*, Eikasía, 2004, 235-262.

- González Parada, J. R., García Cebolla, J.C., (2004): Manual de evaluación para la cooperación descentralizada, Madrid, Dykinson.
- Medina Rey, J. M. (2009): “Transparencia y buen gobierno en las ONGD’S”, en Revista española del tercer sector, nº 11, enero-abril 2009, Fundación Luis Vives, pp.93-113.
- Montero Simó, M.J., Araque Padilla, R.A. (2006): “La comunicación en una entidad no lucrativa”, en Dirección de entidades no lucrativas, (Jiménez Escobar, J. y Morales Gutiérrez, A.C., Directores), Navarra, Cizur Menor, pp. 547-568.
- Río, O. Del (2012): Comunicación sobre/para resultados de desarrollo de iniciativas de cooperación pública, Barcelona, Programa URB-AL III .Disponible en: <https://observ-ocd.diba.cat/sites/observ-ocd.org/files/2018-04/comunicacion-sobre-para-resultados-de-desarrollo-de-iniciativas-de-cooperacion-publica.pdf> (consultado a 28 de febrero de 2020)
- Valor, C., Cuesta, M. de la (2006): “Estructura y Gestión Financiera de las Entidades Sin Ánimo de Lucro. Especial atención a la financiación privada” en Revista española del Tercer Sector, nº 2, enero-abril 2006, Fundación Luis Vives. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376507> (consultado a 28 de febrero de 2020)

Legislación consultada:

- LEY 38/2003, de 17 de noviembre, General de Subvenciones. (BOE núm. 276 de 18 de noviembre de 2003)
- ORDEN AEC/2909/2011, de 21 de octubre, por la que se establecen las bases para la concesión de subvenciones de cooperación internacional para el desarrollo.(BOE nº 261 de 29 de octubre de 2011)
- REAL DECRETO 887/2006, de 21 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 38/2003, de 17 de noviembre General de Subvenciones. (BOE nº 176 de 25 de julio de 2006)

Panorama de la Educación Multigrado

Reseña del libro “La Educación Multigrado en México”, coordinado por Sylvia Schmelkes y Guadalupe Aguila. 2019

Ana Laura González Lira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2559-4004>

Javier Moreno Tapia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4029-5440>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Resumen

El libro: *La Educación Multigrado en México* ofrece una Mirada descriptiva y analítica de la situación de esta modalidad en México a través de una compilación de diversos estudios enfocados en el contexto, algunos de ellos incluso trascendiendo la descripción y generando propuestas en busca de la mejora de la calidad educativa en la modalidad.

Abstract

The book: *La Educación Multigrado en México* offers a descriptive and analytical view of the situation of this modality in Mexico through the compilation of various studies focused on the context, some of them even transcending the description and generating proposals to reach of the educational quality in the modality.

Introducción

La educación multigrado en México es un libro editado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) coordinado por Sylvia Schmelkes y Guadalupe Águila, que pertenecían al instituto durante su vigencia y fueron parte esencial de su labor y producciones.

El libro ofrece al lector, a través de 10 capítulos, los resultados de trabajos de investigación orientados a evaluar las condiciones en las que operan las escuelas multigrado en México, haciendo visibles los bajos resultados de aprendizaje de sus

alumnos, las carencias de infraestructura y de materiales, las precariedades económicas y sociales de los contextos, las necesidades formativas de los docentes y la falta de políticas educativas específicas para este tipo de escuelas, que garanticen el derecho a una educación de calidad.

El primer capítulo “Construcción del Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de las Escuelas multigrado (PRONAME)” señala que el PRONAME encabezado por el INEE y en colaboración con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), surgió como iniciativa del Estado de Durango y se convirtió en un proyecto nacional cuyo objetivo principal fue establecer políticas, programas y acciones encaminadas a mejorar los servicios. Participaron 28 Estados del país que presentaron propuestas de diagnóstico y evaluación relativas a Supervisión y Asesoría Técnica Pedagógica, Gestión y organización escolar; currículo, materiales y prácticas educativas, formación inicial y continua de los docentes, infraestructura y equipamiento escolar.

El capítulo 2 “Presencia y evolución del número de escuelas multigrado en México: preescolares y primarias generales e indígenas, telesecundarias y secundarias para migrantes” ofrece el resumen de un análisis estadístico sobre la presencia de las escuelas multigrado dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN), así como las características de los contextos donde se ubican.

Una característica inherente y común en estas escuelas es que carecen de una organización estructural completa. Las Escuelas multigrado dependientes de la

Secretaría de Educación Básica suman 52,452 en total y están presentes en todos los estados del País, sobre las cuales se reconoce una deuda histórica en materia de equidad y calidad educativa.

En el capítulo 3 “Diagnóstico de las escuelas multigrado” se señala que no existe consenso en la definición de “escuela multigrado”, pero que de manera general se comprende que son centros escolares muy pequeños en cuanto a la cantidad de estudiantes y docentes; siempre es uno quien desempeña la función de director y algunos o todos los docentes atienden más de un grado a la vez.

Se describen las dificultades a las que se enfrentan los docentes para trabajar con diferentes grados, para la adaptación de materiales y carencias de personal especializado y de figuras de acompañamiento. Se reportan también las precarias condiciones de infraestructura, equipamiento, servicios y espacios escolares, así como condiciones difíciles de accesibilidad. Se destaca es la inexistencia de materiales específicos para la modalidad multigrado.

El capítulo 4 “El currículo 2017 y las escuelas multigrado” ofrece un análisis de los componentes y características del currículo 2017 para identificar las dificultades y desafíos a los que se enfrentan las escuelas multigrado.

Se resalta que la conformación de un aula donde los alumnos de diferentes grados comparten espacio no es una dificultad o barrera para el aprendizaje, por el contrario, se reportan ventajas pedagógicas dadas por la interacción permanente de los alumnos. Sin embargo, las condiciones que se ofrecen a los docentes responsables de

dichos grupos si son limitantes, pues tienen que revisar una gran cantidad de materiales para la planeación y ejecución de sus actividades y no se brindan orientaciones para su adaptación e implementación. Por tanto, se hace necesario analizar con profundidad los lineamientos de gestión y operación que se desprenden de la última reforma educativa, para valorar su pertinencia en estas escuelas.

El capítulo 5 “Caracterización de las prácticas docentes de escuelas de educación preescolar y primaria indígenas y multigrado y de telesecundarias en México”, contiene un análisis de las condiciones en las que estos docentes llevan a cabo su labor de enseñanza, sobre lo cual identifican pocos estudios y se reconoce no son evaluados de manera específica para esta modalidad, sino como docentes de la modalidad en general.

Los profesores señalaron que el currículo no es pertinente, ya que la forma secuencial y acumulativa de los contenidos no es acorde con las características del multigrado.

A lo largo del capítulo 6 “Cursos comunitarios del CONAFE” se explica la importancia que este Consejo ha tenido para atender a poblaciones de niños que viven en comunidades pequeñas y que, generalmente y según los lineamientos la matrícula no rebasa los 25 alumnos. El 83.5% de las escuelas del CONAFE, se encuentran ubicadas en comunidades de alta y muy alta marginación y alrededor del 58% están aisladas y las precarias condiciones económicas y sociales se asocian con los resultados de aprendizaje. Los alumnos que asisten al CONAFE, son de edad mayor al promedio nacional, la

repetición de grado es más constante y el porcentaje de trabajo infantil es más alto.

Por su parte el capítulo 7 “El aprendizaje en escuelas multigrado” menciona que no existe la unificación de la definición de “Escuela multigrado” y que esto representa dificultades en el tratamiento que se da a la información. Se menciona que los resultados de aprendizaje obtenidos en las pruebas PLANEA por alumnos de escuelas multigrados son desfavorables.

En el Capítulo 8 “La política educativa para escuelas multigrado” los responsables describen las acciones que la SEP y el CONAFE han realizado desde las políticas públicas, para valorar su pertinencia y realizar recomendaciones para su mejora, haciendo hincapié en que éstas acciones han sido insuficientes y no garantizan el derecho a una educación de calidad.

El capítulo 9 “Las acciones públicas dirigidas a la educación multigrado: una mirada desde lo local” tuvo como propósito identificar las acciones públicas estatales que se dirigen a la atención de la educación multigrado. Se aplicaron instrumentos a autoridades educativas locales para recopilar información sobre las acciones emprendidas. Se identificaron 30 acciones, de las cuales sólo 5 se sostienen con presupuesto federal y las demás con presupuestos estatales. Además, se identifica que la educación multigrado no se visualiza como un problema en sí mismo y se propone incorporar en las legislaciones federales, acciones específicas para la modalidad, designando recursos económicos y materiales para su implementación.

El Capítulo 10 “Prácticas educativas en escuelas y grupos multigrado” presenta el

análisis de 9 experiencias educativas en escuelas multigrado de los tres niveles de educación básica que fueron recabadas mediante el proyecto “documentación de prácticas innovadoras”. Las experiencias presentadas, confirman que las condiciones del multigrado obligan a los docentes a trabajar en formas para las que no fueron preparados, pero que desarrollan estrategias en las que encuentran aspectos favorables.

Estas iniciativas pueden ser enriquecedoras, adoptadas y adaptadas al propio contexto de lectores docentes del libro para generar innovación educativa en su institución educativa.

Análisis de la obra

En un análisis global del libro se coincide con diversos de sus autores sobre las bondades que puede tener la modalidad con estudiantes de diferentes grados en un mismo grupo, resaltando la creatividad e iniciativa de docentes que aprovechan las condiciones del contexto para ofrecer ayudas pedagógicas ajustadas para promover la construcción colaborativa de conocimientos (Coll y Martí, 2002) pero también se deja ver que, las precarias condiciones demográficas, económicas y sociales de los contextos de las escuelas multigrado, así como la falta de políticas, modelos y procedimientos adecuados a la modalidad, dificultan la labor educativa de los docentes y por ende, los resultados de los estudiantes.

El lector podrá tener a través de un acercamiento cuantitativo y cualitativo un panorama global de las escuelas multigrado en México, y será muy útil para diseñar prácticas innovadoras, así como proyectos

de investigación que incidan en la calidad educativa de la modalidad.

El libro brinda también referentes valiosos para sentar las bases en la creación de políticas que contribuyan a disminuir las brechas de desigualdad de estas escuelas.

Finalmente señalar que la obra es fundamental para docentes que laboran en esa modalidad y que pueden verse reflejados en la información vertida en los diversos capítulos y a través de ello generar un análisis reflexivo de su propia práctica que los lleve a generar innovación en su actuar docente (Perrenoud, 2007).

Referencias

- Coll, Cesar y Martí, Elena (2002) Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchessi, Álvaro. *Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo II. (623-652) Madrid: Alianza Editorial.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Coords) (2019) La educación Multigrado en México. Ciudad de México: Autor.
- Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar (4 ed.). Barcelona: Graó.



Ciencia e ideología en la pandemia | ...

Ver más ta... Compartir

CIENCIA e IDEOLOGÍA
en la pandemia

un solo mundo
DEBATES DEL IEPC - REVISTA DE EDUCACIÓN,
COOPERACIÓN Y BIENESTAR SOCIAL

JUEVES 8 OCTUBRE
20:30h

Ver en  YouTube

<https://youtu.be/klbTEmvUIbQ>



www.revistadecooperacion.org