



AMEXCO

Revista Electrónica Educativa

**Año 2022
Núm. 4 (Enero-Abril)**

Imagen de portada

Eliminatoria de fútbol femenino XXI Juegos Deportivos Escolares Estatales “Profra. Tirsia Gómez Rivera”, Coxcatlán, San Luis Potosí.

AMEXCO Revista Electrónica Educativa. Año 2022, No. 4, enero-abril, es una publicación cuatrimestral. editada por la Comisión Nacional de Investigación y Proyectos Innovadores de la Asociación Mexicana de Corporeidad A.C. Calle Aurelio Breceda #160, Col. Nuevo Paseo, San Luis Potosí, S.L.P., C.P. 78328. Tel. 44-43-11-86-85, sitio web <https://revistaamexco.com.mx/index.php/ojs> Editor responsable: Guadalupe del Rosario Martínez Aguilera. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2021-033012230000-102, e-ISSN (en trámite); ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Fecha de última modificación 30 de abril del 2022. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. La reproducción total y parcial de los contenidos e imágenes puede realizarse siempre y cuando se cite la fuente original.



DIRECTORIO

HORACIO GARCÍA MATA

Presidente de la Asociación Mexicana de Corporeidad A.C.
lachomata75@gmail.com

FELIPE DE JESÚS BELTRÁN PÉREZ

Delegado Nacional de la Asociación Mexicana de Corporeidad A.C.
master.felbel@gmail.com

JOSÉ ANTONIO PREZA REYES

Delegado Nacional Adjunto
lefpreza399@gmail.com

EDUARDO QUIROZ SANDOVAL

Secretario
eduardoquirozsandoval@gmail.com

MARGARITA CHARLES FACUNDO

Tesorería
soyamexco@gmail.com

EQUIPO EDITORIAL

GUADALUPE DEL ROSARIO MARTÍNEZ AGUILERA

Director. Editor responsable.
maguilera_gpe@hotmail.com

ARCELIA MALENI FERNÁNDEZ VELÁZQUEZ

Subdirectora
maleni930210@hotmail.com

JESÚS RAFAEL VALDEZ CABRERA

Secretario
santirafa2014@hotmail.com

NAYELI GARCÍA CASTILLO

Traducción
ngc42@hotmail.com

ASISTENTES EDITORIALES

GERARDO ANTONIO DELGADILLO OLIVEROS

mtroantoniodelgadillo_ef@hotmail.com

RUTH SARAÍ ROCHA GALVÁN

sarai.galvan97@hotmail.com

LUCERO GUTIÉRREZ GLORIA

luggloria@outlook.com

LUIS FERNANDO CASTILLO REYES

lfcr.02@outlook.com

COMITÉ DE DICTAMINACIÓN

HORACIO GARCÍA MATA

[Universidad La Salle, Universidad Autónoma de Tamaulipas](#)

lachomata75@gmail.com

RAYMUNDO MURRIETA ORTEGA

[Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla](#)

murrieta.ortega.r@bine.mx

JAVIER ARTURO HALL LÓPEZ

[Universidad Autónoma de Baja California](#)

javierhall@uabc.edu.mx

PAULINA YESICA OCHOA MARTÍNEZ

[Universidad Autónoma de Baja California](#)

pochoa@uabc.edu.mx

DIDIER ENRIQUE DELGADO MARTÍNEZ

[Secretaría de Educación Quintana Roo](#)

didier.delgado13@gmail.com

CIRIA MARGARITA SALAZAR C.

[Universidad de Colima](#)

ciria6@ucol.mx

DAVID IGNACIO ROJAS ESCÁRREGA

[Universidad Autónoma de Occidente, Sinaloa](#)

arqdauidrojasescarrega@gmail.com

FELIPE DE JESÚS BELTRÁN PÉREZ

[Secretaría de Educación San Luis Potosí](#)

master.felbel@gmail.com

JESÚS FELIPE GONZÁLEZ ORTIZ

[Secretaría de Educación Coahuila](#)

feloentrenador@outlook.com

JESÚS RAFAEL VALDEZ CABRERA

Secretaría de Educación San Luis Potosí
santirafa2014@hotmail.com

MANUEL OCTAVIO LÓPEZ CAMACHO

Universidad Autónoma de Occidente, Sinaloa
tayo_080386@hotmail.com

FERNANDO ALFREDO MORALES DÍAZ

Secretaría de Educación y Cultura Sonora
didacticaefamexco@gmail.com

JONATHAN MICHELLE CUNDAPI HERRERA

Secretaría de Educación Chiapas
jcundapi01@hotmail.com

HOMERO SUÁREZ AVILÉS

Escuela Normal de Educación Física de Morelia
delfinrojo33@yahoo.com.mx

SYBIL GONZÁLEZ TREVIÑO

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí
sgonzales@beceneslp.edu.mx

DIEGO ARMANDO LLANAS ÁVILA

Secretaría de Educación de Nuevo León
diegollanas26@gmail.com

JOSÉ ANTONIO PREZA REYES

Secretaría de Educación Veracruz
lefpreza399@gmail.com

ARTURO GUERRERO SOTO

Secretaría de Educación de Baja California
jesusguerreros@edubc.mx

VIRIDIANA GUADALUPE GUTIÉRREZ CARVAJAL

Secretaría de Educación de Guerrero
viri.08.taz@gmail.com

Contenido

Presentación	9
Prólogo	11
Por: Felipe de Jesús Beltrán Pérez	
1. Evaluar entre iguales. Significados en torno a la evaluación del desempeño docente / Por: José Alejandro Morales Soto	15
2. La gestión en torno a la formación docente en la Universidad de Guadalajara. Nuevas propuestas de trabajo / Por: José Arturo Martínez Pardo	31
3. Impacto emocional en menores deportistas debido al abandono de su práctica deportiva / Por: Brenda Lidia Valle Valdés y otros	47
4. Implementación de la tecnología GPS para la medición de la distancia total recorrida en jugadores de fútbol base en Guasave, Sinaloa / Por: Luis Bernardo Bojórquez Castro y otros	57

Presentación

AMEXCO Revista Electrónica Educativa es una iniciativa creada con la misión de fortalecer y promover la difusión de las experiencias de investigación básica y didáctica de todos los profesores que buscan un espacio para dar a conocer sus manuscritos creando a su vez una comunidad de diálogo, de intercambio multidisciplinario y retroalimentación que permite seguir mejorando sus competencias y habilidades en la investigación educativa.

Un proyecto que trabaja en colaboración con la Comisión de Investigación y Proyectos Innovadores de la Asociación Mexicana de Corporeidad A.C. esforzándose en la encomienda de apoyar a los profesores por medio de proyectos de formación que le permiten iniciarse en este camino de la investigación científica acogiendo su motivación y anhelo por aportar significativamente en la mejora del trabajo docente.

Esperamos que encuentren en este espacio respuestas a sus interrogantes y la inquietud por seguir haciendo preguntas. Los invitamos a publicar, a colaborar en el comité científico y sumar esfuerzos para seguir avanzando en la meta y desafío por construir una cultura de investigación en el magisterio, pues solo al andar se hace el camino.

Mtra. Guadalupe del Rosario Martínez Aguilera

Directora. Editor responsable.

AMEXCO Revista Electrónica Educativa



Prólogo

La sociedad actual, caracterizada por respuestas emergentes ante cambios políticos, comunitarios, económicos y tecnológicos, deja de manifiesto, por un lado, nuestra capacidad humana de afrontamiento y transicionalidad, y por el otro, la aptitud para generar aprendizajes extraordinarios a partir de la experiencia.

A dos años de fundada la Asociación Mexicana de Corporeidad, A.C., y convencidos de que la educación es la llave del cambio social; por conducto de la Comisión Nacional Científica y de Proyectos Innovadores, mantenemos el propósito fiel de fomentar y divulgar la investigación como un elemento inherente del conocimiento para todos, dirigidos con especial atención a quienes de una u otra manera se encuentran vinculados a la educación. Es así que buscamos coadyuvar mediante conocimiento, más y mejores respuestas ante los desafíos del mundo.

Este cuarto número de *AMEXCO Revista Electrónica Educativa*, se encuentra conformado por cuatro artículos, dos de ellos en la línea temática de “evaluación educativa” y los otros en “corporeidad y motricidad”; exponiendo estudios que sin duda alguna afianzan la cultura transversal y multidisciplinaria que caracteriza a la educación del siglo XXI.

Se presenta el texto “Evaluar entre iguales. Significados en torno a la evaluación del desempeño docente” donde José Alejandro Morales Soto (Secretaría de Educación de Chiapas), muestra los resultados de diez entrevistas a profesores de Coahuila, Veracruz, Chiapas y Yucatán, certificados por la SEP para colaborar con CENEVAL en la evaluación del desempeño docente (2015-2018), haciéndonos reflexionar sobre cómo las consideraciones y apreciaciones de su experiencia le dieron el toque humano a la apreciación de conocimientos en este ejercicio vinculado a la calidad educativa.

José Arturo Martínez Pardo, Doctorante de la UdG autor del artículo “La gestión en torno a la formación docente en la Universidad de Guadalajara. Nuevas propuestas de trabajo”, explora e identifica brechas de conocimiento aplicativo en docentes de educación superior, a partir de las circunstancias generadas por COVID-19, proponiendo un modelo flexible de gestión, que, mediante la reconfiguración de la estructura organizativa, podría fortalecer los procesos académicos existentes y el desarrollo de las funciones y las habilidades profesionales requeridas por docentes y estudiantes.

En la contribución “Impacto emocional en menores deportistas debido al abandono de su práctica deportiva”, sus autores Brenda Lidia Valle Valdés, Alma Rosa Lydia Lozano González, Luis Bernardo Bojórquez Castro y Minerva Vanégas Farfano, presentan una investigación sobre cómo el confinamiento social y el cierre de espacios deportivos ocasionado por COVID-19, impactó emocionalmente en niños deportistas de 8-12 años de edad, presentando una aproximación a conductas adquiridas y observadas por los familiares de estos, así como un análisis de cómo dichas emociones son asociadas con el abandono de la práctica deportiva.

Finalmente, Luis Bernardo Bojórquez Castro, Luis Tomás Ródenas Cuenca y Samantha Medina Villanueva, presentan el trabajo “Implementación de la tecnología GPS para la medición de la distancia total recorrida en jugadores de fútbol base en Guasave, Sinaloa”, en el que plasman los resultados del monitoreo de recorrido (vía GPS) a 30 jugadores de fútbol base en etapa juvenil de entre 13-14 años de edad, sugiriendo este método tecnológico para analizar el rendimiento físico de los atletas, así como la reconfiguración objetiva de planes de entrenamiento que permitan equilibrar las cargas de volumen con respecto a la etapa evolutiva del atleta y la exigencia de su desempeño personal en el campo de juego.

En el ejercicio de la profesión surgen problemas que nos retan, y encontrar soluciones se vuelve una necesidad. La Asociación Mexicana de Corporeidad comparte mediante esta revista, la seguridad de que, quienes conozcan cómo estudiar problemas sociales y analizar e interpretar los datos, lograrán mejores resultados mediante la reconfiguración de su realidad.

En este sentido, *AMEXCO Revista Electrónica Educativa* se mantiene como vehículo del discernimiento para estudiantes, profesionistas e investigadores, trabajando siempre a puertas abiertas para que cualquier persona interesada se sume a este proyecto que comienza a escribir su historia tejiendo redes de profesionistas informados.

Impactemos personas, seamos todos líderes y no paremos de compartir, es esa la riqueza del conocimiento.

Felipe de Jesús Beltrán Pérez

**Delegado Nacional
Asociación Mexicana de Corporeidad A.C.**



Evaluar entre iguales. Significados en torno a la evaluación del desempeño docente

¹ Morales Soto, José Alejandro

Secretaría de Educación de Chiapas, México.
josealmoraless@gmail.com

Resumen

La evaluación del desempeño docente fue el foco de atención de la calidad educativa en el sexenio 2012-2018. Uno de los aspectos a destacar de esta reforma es la certificación de evaluadores, quienes eran los encargados de realizar la calificación de los trabajos presentados por los profesores, y que, tenían experiencia en el servicio. El objetivo del presente trabajo es analizar las significaciones de la evaluación entre pares, es decir, reflexionar sobre las implicaciones de contar con docentes evaluadores. Para esto, se realizaron 10 entrevistas a profundidad a igual número de evaluadores certificados de los estados de Chiapas, Yucatán, Coahuila y Veracruz. Se organiza la información en 3 categorías: docentes evaluando docentes, competencias en la evaluación y la ética en la evaluación. Se destaca que un punto a favor de la evaluación del desempeño docente era contar con maestros que conocían la labor, es decir, tenían experiencia en aquello que debían evaluar, esto era la base para desarrollar competencias en evaluación, la cual se iba nutriendo conforme se realizaban los diversos procesos en los que participaban.

Palabras Clave: Evaluación docente, evaluadores certificados, evaluar entre iguales

Abstract

The evaluation of teaching performance was the focus of attention of educational quality in the six-year period 2012-2018. One of the aspects to highlight of this reform is the certification of evaluators, who were in charge of grading the papers presented by the professors, and who had experience in the service. The objective of this paper is to analyze the meanings of peer evaluation, that is, to reflect on the implications of having teacher evaluators. For this, 10 in-depth interviews were conducted with the same number of certified evaluators from the states of Chiapas, Yucatán, Coahuila and Veracruz. The information is organized into 3 categories: teachers evaluating teachers, competencies in evaluation and ethics in evaluation. It is emphasized that a point in favor of the evaluation of teaching performance was to have teachers who knew the work, that is, they had experience in what they had to evaluate, this was the basis for developing evaluation skills, which was nurtured as it was developed. carried out the various processes in which they participated.

Keys Words: Teacher evaluation, certified evaluators, peer evaluation

I. Introducción

En el año 2013, con la reforma al artículo 3° el estado mexicano inicia una etapa de cambios en el aspecto educativo, principalmente en materia de evaluación considerada como un aspecto importante para lograr una educación de calidad. Dentro de esta reforma, se establece la obligatoriedad de la evaluación desde el ingreso hasta la permanencia en el servicio profesional docente, estableciendo en su fracción III, que:

[...] el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley (Diario Oficial de la federación, 2013^a, s/p).

En México, el ingreso, promoción y reconocimiento ya se llevaban a cabo mediante procesos de evaluación, lo novedoso, entonces, era la evaluación con fines de permanencia en el servicio activo. Por otro lado, en esta misma reforma, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, dejándolo a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), teniendo como principales objetivos evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del sistema educativo nacional en sus distintos niveles básico (preescolar, primaria y secundaria) y medio superior.

En septiembre del 2013, se emite la Ley del Servicio Profesional Docente, que tenía por objeto regular el servicio profesional docente en educación básica y media superior, además de establecer los perfiles, parámetros e indicadores de este. Dentro de sus competencias se encontraba: establecer los requisitos y procedimientos para la certificación de evaluadores, así como la selección y capacitación de aquellos que se encargarían de llevar a cabo la evaluación de los productos de cada uno de los docentes.

En cuanto a la permanencia, que fue el objetivo final de la evaluación del desempeño docente, la Ley del SPD, establecía en su artículo 52, que:

Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán evaluar el desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado.

La evaluación a que se refiere el párrafo anterior será obligatoria. El Instituto determinará su periodicidad, considerando por lo menos una evaluación cada cuatro años y vigilará su cumplimiento.

En la evaluación del desempeño se utilizarán los perfiles, parámetros e indicadores y los instrumentos de evaluación que para fines de Permanencia sean definidos y autorizados conforme a esta Ley.

Los Evaluadores que participen en la evaluación del desempeño deberán estar evaluados y certificados por el Instituto (Diario Oficial de la Federación, 2013b, s/p)

Además, consideraba que aquellos que no obtuvieran un resultado satisfactorio en 3 oportunidades, es decir, en su tercera evaluación con resultados insatisfactorios, se daría por terminada su nombramiento sin responsabilidad por la Autoridad Educativa o el organismo descentralizado según correspondiera.

En ese mismo año, se crea la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) como un órgano administrativo desconcentrado, el cual entre otras funciones tendría la facultad de determinar los parámetros y perfiles con los que deberían contar los docentes de nuevo ingreso, así como regular los procesos de promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio profesional docente.

La CNSPD, en el marco de sus atribuciones, establecía en su artículo 4, Fracción IX inciso e, proponer:

El Perfil y los criterios de selección y capacitación de quienes participarán como Evaluadores del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión.

Para los efectos de esta fracción, la Coordinación Nacional podrá integrar grupos de trabajo, de carácter temporal, que actúen como instancias consultivas auxiliares de la misma (Diario Oficial de la Federación, 2013c, s/p).

Por su parte, la Ley del INEE (2013d), establecía la obligatoriedad de la evaluación, estableciendo como competencias para la Coordinación expedir los lineamientos generales para la evaluación educativa a la que deberían someterse todas las autoridades educativas

estatales. En el caso del INEE, esta ley la establece como un órgano autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propios.

El INEE tendría dentro de sus objetivos coordinar el SNEE, además de diseñar y realizar evaluaciones periódicas y sistemáticas del Sistema Educativo Nacional (SEN). Además de esto, dentro de sus funciones se encontraba la evaluación del desempeño de aquellos que ejercieran funciones de docencia, dirección o de supervisión, además de los requisitos necesarios para la certificación de los evaluadores.

II. Evaluar entre iguales

Cuando se habla de evaluación, lo primero que se piensa es la tarea de asignar un número a determinada actividad, tarea, situación, hecho o alguna característica en particular de un determinado objeto. En este sentido, el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation señala que "la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto" (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 19). Desde esta definición, la evaluación es vista como la emisión de un juicio, es decir, si no se observa en el informe lo bueno o malo que es una cosa, no se trata de una evaluación.

Entonces, a la hora de evaluar algo, se deben tener en cuenta ciertos criterios, como: las expectativas de los clientes, el mérito o excelencias del servicio, la validez potencial del servicio, es decir, la necesidad del servicio, además de la viabilidad, la equidad, si la evaluación necesita ser comparativa, la utilidad de la evaluación y la cualificación de los evaluadores.

Por otro lado, la evaluación es considerada como una de las formas para facilitar la innovación, que sirve para el progreso permitiendo por un lado detectar los puntos fuertes y a la vez los puntos débiles (González y Ayarza, 1997). En este sentido, la evaluación debe contar con la participación de la comunidad académica, pues son ellos los interesados en los procesos de mejora, puesto que:

la evaluación realizada sólo por agentes externos a la vida institucional tiende a fracasar, dado que no contempla el desarrollo de un proceso participativo con las personas que componen la comunidad educativa, limitando su participación a

ofrecer datos posiblemente mediante instrumentos de preguntas cerradas (Mora, 2004, p.3)

Por su parte, Díaz (2002), plantea que la evaluación debe contar con aspectos tanto cuantitativos como cualitativos, incluyendo, además: identificación de los objetos a evaluar, los criterios, sistematización de la información, construcción de una representación de la evaluación, la emisión de juicios y la toma de decisiones.

Ahora bien, dentro de la evaluación, se distinguen ciertos tipos, por lo que en este caso dependiendo del actor que la lleva a cabo se pueden distinguir: autoevaluación (la que realiza el propio alumno para conocer y valorar sus acciones); coevaluación (la realiza el propio alumno en colaboración con sus propios compañeros, valorando las actuaciones y procesos de sus compañeros); y heteroevaluación (la evaluación que realiza el docente hacia sus alumnos) (SEP, 2012).

Díaz (2002) menciona tres tipos de evaluaciones complementarias a las realizadas desde el docente:

La autoevaluación: que es la evaluación del alumno acerca de sus propias producciones

La coevaluación: la evaluación de un producto del alumno realizada por él mismo, en conjunción con el docente

La evaluación mutua: que se refiere a las evaluaciones de un alumno o grupo de alumnos que pueden hacerse sobre las producciones de otros alumnos o grupos de alumnos (p. 411)

En este caso, la evaluación del desempeño docente era realizada por docentes que se certificaron y que, no solo contaban con la formación dentro del ámbito educativo, sino que vivieron el proceso mismo y al mismo tiempo, llevaron cursos para conocer técnicas de evaluación.

Evaluar el desempeño docente en México, se establece con la Reforma Educativa en 2013. Este proceso se puso en marcha en 2015 a través de CENEVAL, el cual fue un órgano contratado por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente para diseñar y aplicar las evaluaciones a los docentes.

Esta evaluación tenía varias etapas, las cuales fueron: 1) informe de responsabilidades profesionales; 2) expediente de evidencias de enseñanza; 3) examen de conocimientos y

competencias didácticas; 4) planeación didáctica argumentada; y 5) examen complementario (inglés y tecnologías). En un segundo momento, se cambió el Expediente de evidencias de enseñanza y la Planeación didáctica argumentada por un Proyecto de enseñanza, donde se planeaba evaluar los mismos rubros con ambos instrumentos.

Los docentes evaluados, tenían de 2 a 3 meses para subir sus trabajos a la plataforma habilitada por el Servicio Profesional Docente. La planeación didáctica argumentada y el examen de conocimientos eran aplicados en sede, durante una sola jornada, por lo que implicaba que el profesor tuviera que memorizar cada una de las partes que requería para cumplir con su planeación.

En una segunda etapa, con el desarrollo del proyecto de enseñanza, este se dividió en etapas y el docente disponía de suficiente tiempo para poder complementarla. Al final, estos productos eran evaluados por un evaluador previamente certificado, que en la mayoría de los casos era un docente con experiencia en el servicio, modalidad y tipo de evaluaciones que iba a realizar y que previamente había realizado tanto la evaluación del desempeño como cursos y talleres para la evaluación con rúbricas y participado en cursos sobre evaluación.

Ahora bien, para la certificación de evaluadores, a partir del 2014 se emite la convocatoria que contemplaba docentes frente a grupo, técnicos docentes, directores, supervisores y asesores técnicos pedagógicos, además de personal jubilado interesado en realizar la certificación. Algunos de los requisitos solicitados fueron: 3 años de experiencia consecutivos en el área solicitado y nivel educativo solicitado, habilidades para el manejo de herramientas tecnológicas, acreditar el programa de formación de evaluadores, aprobar la evaluación del desempeño, así como la evaluación para la certificación como evaluador.

Los aspirantes a evaluadores primero tenían que ser validados por la autoridad estatal para después realizarlo por la autoridad federal. Estos evaluadores, tenían que concentrarse en la Ciudad de México, donde tenían que permanecer por jornadas de una semana en diferentes sedes de acuerdo con nivel en que prestaban sus servicios.

La evaluación del desempeño significaba por un lado que los docentes evaluados se sometieran a un periodo de estrés, pues por un lado esto podría culminar en un resultado satisfactorio y ser acreedor a un incentivo económico, pero, por otro lado, si obtenían resultados insatisfactorios, podrían someterse a un periodo de evaluaciones, donde al final de la tercera oportunidad, podrían perder el nombramiento.

III. Metodología

El presente estudio fue realizado bajo un enfoque cualitativo, debido a que se buscaba era rescatar “las propias palabras de las personas” (Taylor y Bogdan, 1986, p.20). Para esto, se contaron con diez entrevistas a profundidad a docentes evaluadores de los estados de Chiapas, Veracruz, Yucatán y Coahuila, de los niveles de primaria y secundaria. Estas se realizaron durante el mes de mayo y junio del año 2020 a través de medios electrónicos (Videollamadas por Facebook Messenger y WhatsApp), debido a que las condiciones de confinamiento por el COVID-19 no permitieron realizar desplazamientos físicos por el país.

Los informantes fueron identificados en el estado de Chiapas a través de una red de trabajo, y los demás a través de la técnica bola de nieve, ya que los docentes evaluadores han tejido redes de colaboración y a pesar del tiempo y de la distancia de unos a otros, continúan en contacto ya sea por amistad o por trabajo. Los docentes pertenecen al nivel de primaria y secundaria, cuentan con estudios de maestría y algunos con doctorado.

La información recabada se organizó en tres categorías principales, pero para fines del presente texto, se trabajó con los significados de ser evaluador, para este caso preciso de evaluar a sus compañeros docentes. Durante todo el estudio, se preservó el anonimato y la identidad de cada participante, asegurando la confidencialidad de sus respuestas.

IV. Resultados

Los presentes resultados, se trabajaron desde la evaluación entre iguales a partir de las categorías establecidas en el estudio. Para conservar el anonimato de cada uno de los informantes, se utilizaron los alias de evaluador 1 a evaluador 10, además, sirvió de base para sistematizar la información recogida.

Docentes evaluando docentes

En primer lugar, los evaluadores certificados eran docentes o directores en servicio, lo cual significa contar con la formación en educación y, por otro lado, tenían la experiencia en la función que iban a evaluar. Esto, de alguna manera, les daba seguridad en el momento

de evaluar, pues de algún modo conocían lo que estaban calificando, por lo que sus juicios de valor estaban fundamentados.

éramos actores en activo del sistema educativo, en este caso yo me desempeño como docente (Evaluador 1, comunicación personal, 17/05/2020)

para mí fue importante que durante el proceso nos tomaran en cuenta a los docentes para conocer de primera línea lo que el docente vive en las aulas (Evaluador 2, comunicación personal, 22/05/2020)

tampoco era difícil, porque como tú eres una persona que te mueves en las escuelas, en este proceso de enseñanza-aprendizaje y son compañeros que hacen lo mismo que tu (Evaluador 3, comunicación personal, 28/05/2020)

La evaluación del desempeño docente tenía como principal objetivo emitir una valoración sobre el trabajo presentado y de alguna manera la práctica docente. Los evaluadores emitían juicios y/o valoraciones que estaban acorde a sus capacidades y experiencia en la práctica de la docencia. Aunque contar con la experiencia en el ramo no es suficiente para llevar a cabo estos procesos, se requiere, además, “una alta especialización de conocimiento técnico de quienes asumen esta responsabilidad” (Rueda, 2008, p.9)

Además, de contar con la experiencia y la formación, los docentes que se certificaron pasaron por el mismo proceso de evaluación, es decir, también fueron evaluados con los mismos instrumentos que ahora ellos tenían en sus manos. Para finalizar esta formación, contaron con cursos que les ayudaron a conocer y reconocer aquellas herramientas que utilizarían durante su trabajo como evaluadores.

Nos tocó evaluarnos en el desempeño como todo docente, ese fue el primer filtro, y el segundo filtro fue realizar un diplomado y un taller sobre evaluación, un taller de rúbricas y ya lograr la certificación en función de tu puntaje (Evaluador 9, 28/06/2020)

Esta formación recibida en los instrumentos de evaluación no era suficiente para contar con la especialización requerida en el ámbito tan complejo que era la evaluación del

desempeño docente, pero contar con una formación sobre lo que se estaba evaluando, la experiencia en las aulas y la experiencia como evaluado, era un gran apoyo para poder emitir un juicio de valoración.

Competencias docentes

Una cuestión importante de evaluar a sus compañeros es que tenían conocimientos sobre los planes y programas, además de la elaboración de planeaciones y proyectos de enseñanza. Esta situación, por un lado, los colocaba en una ventaja para reconocer aquellos aspectos que no se encontraban de forma explícita, pero que, a consideración de cada uno de ellos, si se podía localizar en los trabajos evaluados.

Por otro lado, ser docentes, los dotaba de un lenguaje característico de la labor profesional en la que se desempeñan, es decir, podían comprender la forma en que se expresaban sus compañeros y, por tanto, reconocer las respuestas a las tareas evaluativas. En este sentido, le otorgaban significado a la forma de redactar de cada uno de los docentes que les tocaba evaluar y de esta forma, emitir un juicio acorde a los requerimientos de los instrumentos.

A veces la respuesta estaba implícita en todo el texto, entonces tenías que hacer un análisis más exhaustivo para tener una evaluación más precisa de los docentes [...] a veces tenías que interpretar o encontrar alguna situación ya sea en todo el texto, qué expresaba. Tenías que encontrar alguna situación que pudiera considerar la tarea evaluativa (Evaluador 4, comunicación personal, 03/06/2020)

A veces te cuesta un poco de trabajo entender que es lo que te quiere comunicar, porque escribir tiene su chiste y también hay que respetar los estilos de cada uno. Hay unos que te lo cuentan, pero hay otros que te lo cuentan muy cotidianamente, otros que son más técnicos, otros que te lo narran [...] yo trataba de encontrar el sentido de lo que escribían, de lo que comunicaban para poder hacer una evaluación objetiva (Evaluador 5, comunicación personal, 10/06/2020)

Los evaluadores reconocen que el docente no siempre era explícito y la forma de comunicar a veces no resolvía la tarea evaluativa requerida por el instrumento. En este sentido, el contar con los conocimientos del trabajo mismo, facilitaba el desarrollo de competencias para poder emitir una valoración según la tarea evaluativa.

Nos remitíamos a lo que ellos habían contestado en su evaluación, que fue como la que nosotros en un primer momento hicimos, entonces con base a unas preguntas que a ellos se les establecían, respondían por escrito que son las que nosotros revisábamos en cuanto a contenidos, propósitos, planeación y evaluación, etc. (Evaluador 6, comunicación personal, 18/06/2020)

En cuestión de los trabajos que revisaba, al ser docente entendía que quería decir al que yo evaluaba, pero no estaba plasmado, no cubría la rúbrica, me parecía que eran más problemas de redacción que no comprendía que debería tener su secuencia (Evaluador 7, comunicación personal, 21/06/2020)

La evaluación en si no era difícil porque había una serie de reactivos, había ya un proceso, un diseño por parte en este caso, la autoridad representada por CENEVAL, quienes ya tenían básicamente los niveles de desempeño. Entonces tu función como evaluador era identificar esos elementos y ver el nivel en el que se encontraban o que había que fundamentar la calificación otorgada por cada uno de los sinodales (Evaluador 8, comunicación personal, 26/06/2020)

La formación profesional y continua con la que contaban los evaluadores no los habían formado para evaluar el trabajo de sus compañeros, por lo que las competencias en este ámbito se fueron desarrollando con el ejercicio mismo de evaluar. Los evaluadores reconocen que el instrumento (Rúbrica), la evaluación a la que fueron sometidos, la formación para evaluar, así como el conocimiento del proceso, ayudaba a identificar aquello que se les solicitaba a los maestros evaluados y realizar mejor su tarea de evaluador.

La ética en la evaluación del desempeño docente

Uno de los aspectos imprescindibles en evaluación es la cuestión ética, es decir:

Debe estar basadas en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados. Además, debe proporcionar un informe equitativo que revele todas las virtudes y defectos del objeto (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p.27)

Ser docente, por lo tanto, los colocaba en una doble posición, ya que debían ser los más objetivos posibles no solo por el hecho de que se les encargaba realizar una tarea demasiado compleja y, de la misma forma, eran observados en la labor que realizaban. Al trabajar para CENEVAL, tenían que cumplir con ciertos estándares de calidad que se les imponía y que eran supervisados por los auditores, con el fin de no discrepar en sus puntajes.

Esta cuestión la conocían muy bien los evaluadores y de alguna forma les imponía cierta responsabilidad al momento de ejecutar sus tareas. Sin embargo, el ser docentes y conocer las posibles consecuencias que esto acarrearaba para el gremio magisterial, colocaba a los evaluadores en una doble posición: la situación de calificar con “justicia”, es decir, poder determinar un puntaje de acuerdo a lo que encontraban en el trabajo presentado pero con un doble sentido de no perjudicar a sus compañeros; por otro lado, la idea de “no regalar calificación”, es decir, no asignar altas calificaciones si el trabajo no lo merecía, aunque con ello el docente evaluado pudiera perder un incentivo.

Traté de hacer las cosas bien porque también tenía miedo de que me auditaran, de que ya no me permitieran evaluar (Evaluador 9)

Implica evaluar con ética y profesionalismo y determinar una calificación correcta para alguien que depende de ella (Evaluador 10)

De entrada, significaba un poquito de estrés porque a veces en la parte de la redacción del docente no lograba encajar ni en el 3 ni en el 4, ni era ni 2 ni era ni 3, o a veces ni era ni 1 ni 2 y ahí venía la parte del sentido común de la experiencia (Evaluador 10)

Y dependiera de eso su trabajo, entonces si tenía que aplicar mucho la ética, la parte profesional para no regalar calificación ni estar calificando como sea (Evaluador 10)

Los evaluadores eran conscientes de lo que implicaba la evaluación del desempeño debido a que con base en los resultados los docentes evaluados podían ser removidos de su cargo sin responsabilidad para la autoridad educativa (DOF, 2013c). Además, el ser docente, implicaba actuar con ética profesional sin que su valoración significara actuar con algún tipo de sesgo.

V. Discusión

La evaluación ha sido vista como un mecanismo que ayuda a conocer la situación de un sistema educativo, de una institución o de un grupo. En muchas ocasiones se confunde con el simple hecho de emitir una calificación a través de una prueba estandarizada, por lo que, para muchos hablar de evaluación es sinónimo de examen. Se trata entonces de encontrar procesos evaluadores que sean capaces de incidir en la práctica docente, es decir, de contribuir a su mejora. La idea “radica, por lo tanto, en encontrar formas de pensar respecto a la evaluación que tengan influencia positiva sobre el aprendizaje y desarrollar prácticas evaluativas que puedan acompañar a esta nueva concepción” (Ibarra y Rodríguez, 2010, p. 401).

Por otro lado, durante el sexenio 2012-2018, la evaluación del desempeño docente fue el centro de atención de las reformas educativas, iniciando con ello todo un movimiento tanto de los opositores como de los militantes. Ahora bien, en ese periodo, se decide que los evaluadores sean docentes en servicio, quienes deberían ser certificados por el INEE y al mismo tiempo someterse al proceso de evaluación.

Los evaluadores, por tanto, contaban con la experiencia en el sistema educativo, por lo que de alguna forma conocían las condiciones contextuales en las cuales se lleva a cabo la práctica educativa, y esto, les daba una ventaja al reconocerse en los trabajos que sus compañeros presentaban y que calificaban. Además, al tener años de servicio en la función que iban a emitir juicios, les daba las competencias tanto en contenidos de los planes y programas, como en los mismos instrumentos que les tocaba calificar. Ser evaluador entonces, “resulta más fácil [...] para aquellas personas que conocen el contexto y la actividad, aquellos que enseñan las mismas materias que los evaluados” (Canales et al, 2011, p. 94).

Por otro lado, contaban con la formación en educación, ya que eran egresados de escuelas normales y de instituciones formadoras de docentes, además de contar con estudios de posgrado, es decir, llevaban consigo esta formación profesional que les daba las herramientas teóricas para poder emitir juicios del trabajo que se realiza en las aulas. Esta formación era complementada con cursos sobre instrumentos de evaluación, como el uso de rúbricas, lo que complementaba la formación obtenida en las universidades.

VI. Conclusiones

Los evaluadores certificados reconocen que tener la experiencia en el ámbito educativo los dotaba de la capacidad para reconocer las situaciones planteadas por sus compañeros, además del uso de un lenguaje característico del grupo al que pertenecen. Esta situación, era beneficioso pues les aseguraba la emisión de juicios los más objetivos posibles y de acuerdo con las tareas evaluativas.

Ser docente les brindaba las competencias para reconocer el trabajo desempeñado en los productos a evaluar, pero las competencias del ser evaluador se fueron desarrollando de acuerdo con el proceso vivido, la formación en el manejo de los instrumentos y la experiencia en cada uno de los procesos de evaluación.

Por último, evaluar con ética profesional, significaba llevar a cabo un trabajo de acuerdo con los lineamientos de la autoridad educativa y desde la responsabilidad de trabajar para un organismo como CENEVAL, quien no solo vigilaba el proceso, sino que emitía ciertos estándares para asegurar la calidad de las evaluaciones. Cabe mencionar, entonces, que, para los evaluadores, calificar a sus compañeros, significaba contar con las herramientas adecuadas para emitir un juicio lo más apegado a la realidad educativa y por otro, no dejar en manos de sujetos externos una actividad muy compleja como es el trabajo docente.

Referencias

- Canales, A., Luna, E., Díaz, F., Monroy, M., Díaz, M., García Garduño, J. (2011). Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia. En Rueda M. y Díaz-Barriga, F. (Coordinadores), 2011. *La evaluación de la docencia en la universidad*. UNAM y Plaza y Valdés.
- Diario Oficial de la Federación (2013a). *Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- Diario Oficial de la Federación (2013b). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Diario Oficial de la Federación (2013c). *Decreto por el que se crea la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente como órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública*.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5322028&fecha=14/11/2013#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (2013d). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*.
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/linee/LINEE_orig_11sep13.pdf
- Díaz, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGrawHill
- González, L. y Ayarza, E. (1997). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región latinoamericana y el caribe*. Caracas: Ediciones CRESALC/UNESCO
- Ibarra, M.S. y Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante de la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 381-407.
- Mora, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4 (2).

- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial, 1-15. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>
- SEP (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. SEP.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.



La gestión en torno a la formación docente en la Universidad de Guadalajara. Nuevas propuestas de trabajo

¹ Martínez Pardo, José Arturo

Universidad de Guadalajara. Estudiante del programa de Doctorado en
Gestión de la Educación Superior.
jarturo.martinez@academicos.udg.mx

Resumen

El presente documento tiene como tema central la formación docente en la Educación Superior (ES). A la par, se sitúa en el contexto institucional de la Universidad de Guadalajara (UdeG), y busca dar respuesta a dos objetivos específicos: (1) Analizar la formación docente en la UdeG y (2) Exponer una propuesta de gestión innovadora con relación a la misma actividad. Para esto, en un primer momento se despliega un marco introductorio donde se problematiza y justifica este escrito. En seguida, se detalla un apartado dedicado a la gestión institucional en torno a la formación docente dividida en dos temáticas: (I) breve marco conceptual, y (II) revisión histórica y actual de la estructura organizativa sobre la que funciona la formación docente. Acto continuo, se analiza cómo se implementa y opera la gestión respecto a la misma actividad. Cabe mencionar que, este contenido se sustenta en referentes vinculados a la teoría de la gestión, además de contenido recabado en la literatura especializada. A su vez, se puntualiza una ruta de trabajo. Por último, se plantean las reflexiones y conclusiones, las cuales recaen en un proyecto de mejora permanente en la universidad considerada.

Palabras Clave: Formación docente, gestión institucional y docente universitario

Abstract

The central theme of this document is teacher training in Higher Education (HE). At the same time, it is situated in the institutional context of the University of Guadalajara (UdeG), and seeks to respond to two specific objectives: (1) Analyze teacher training at the UdeG and (2) Expose an innovative management proposal in relation to the same activity. For this, at first an introductory framework is displayed where this writing is problematized and justified. Next, a section dedicated to institutional management around teacher training is detailed, divided into two themes: (I) brief conceptual framework, and (II) historical and current review of the organizational structure on which teacher training works. Continuous act, it is analyzed how the management is implemented and operates with respect to the same activity. It is worth mentioning that this content is based on references linked to management theory, in addition to content collected in specialized literature. In turn, a work route is specified. Finally, the reflections and conclusions are raised, which fall on a project of permanent improvement in the considered university.

Keys Words: Teacher Training, Institutional Management and University Teacher.

I. Introducción

Dada la reciente coyuntura en la que se encuentra la Educación Superior (ES) a nivel internacional y nacional, es fundamental atender a las antiguas y nuevas problemáticas que coexisten en las diferentes sociedades, por ejemplo, la brecha de aprendizaje del estudiantado; el abandono de modelos educativos rígidos por propuestas que giran en torno a escenarios virtuales en donde destaca el uso de la tecnología; la apatía por parte del Estado en invertir mediante recursos económicos e infraestructura a la educación y cuya justificación es la austeridad republicana; el abandono y deserción escolar, así como las consecuencias que trajo la presencia de la pandemia por SARS-CoV-2 (COVID-19) (Yen, Lo, Lee, & Enriquez, 2018; Rieble-Aubourg y Viteri, 2020; Marúm y Quevedo, 2021).

Lo anterior, ha provocado un replanteamiento de la prestación de servicios educativos a todos los niveles. El uso de plataformas y recursos tecnológicos para la continuidad de la enseñanza es la prueba de ensayo y error en materia de tecnología educativa, aunque no planificado. Por ende, se debe partir de aprender qué es lo que funciona y por qué, y utilizar las lecciones asimiladas para optimizar la docencia en la educación terciaria.

La crisis actual es una punta de lanza para que las universidades innoven la formación del estudiantado. El propósito se orienta en la adecuación de la práctica educativa concerniente con las necesidades que la sociedad solicita, en específico, con la formación de profesionistas competentes que consigan integrarse a la misma, así como de favorecer con su progreso. De ahí que, la formación docente es esencial en la transformación de los nuevos modelos y formas de instruir.

Con este marco situacional, el presente trabajo se sitúa en el contexto de la UdeG, institución que concibe a la formación docente como uno de los principales retos por enfrentar, al igual que en las demás IES del mundo y el país (UdeG, 2020). Igualmente, se plantean dos objetivos que buscan revelar el escenario institucional seleccionado: (1) Analizar la formación docente en la UdeG y (2) Exponer una propuesta de gestión innovadora con relación a la misma actividad.

II. La gestión institucional en torno a la formación docente en la UdeG

Este apartado comprende la revisión de dos temáticas: (1) En primer lugar, se puntualiza un breve marco conceptual el cual está presente de forma tácita en el extenso del documento. En efecto, son términos que han estado en boga en los últimos 15 años dentro de la literatura especializada al campo disciplinar de la educación superior (Tovar-Gálvez, 2011); y (2) en segundo lugar, se detalla una revisión histórica y actual de la estructura organizativa sobre la que funciona la formación docente en la UdeG.

(1) Entrado en materia, la formación docente es uno de los ámbitos esenciales para el desarrollo profesional del profesorado universitario, y es básica para alcanzar distintivos como la calidad y la excelencia dentro de las IES (Montes y Suárez, 2016). Esta se define como la actividad permanente de mejora y búsqueda de estrategias para progresar en la conceptualización y en la definición de los lineamientos concretos para el desarrollo y cambio del proceso docente (Padilla-Gómez, López y Rodríguez, 2015).

En el mismo tenor, la formación docente tiene como actor principal al profesorado universitario (independientemente de su nombramiento y categoría laboral). Este actor es fundamental dentro de la educación terciaria, en particular, en los que respecta a la relación enseñanza-aprendizaje, así como en actividades como la investigación y la vinculación. En efecto, el profesorado universitario tuvo que afrontar cómo su práctica docente fue trastocada durante y posterior a la pandemia por COVID-19, por ejemplo, se tuvieron que diseñar adecuaciones al momento de encausar las diferentes modalidades de enseñanza, las planeaciones de cursos y clases, la implementación de estrategias didácticas y el uso de la tecnología dentro del aula (Martínez-Pardo, 2020).

Los dos conceptos anteriores se coligan con la gestión institucional, la cual se concibe como el proceso por el cual los actores identifican las diversas dimensiones del desarrollo institucional para problematizarlo y con eso reconocer la diversidad de sus actores y su historia. Simultáneamente, se entiende como una práctica social que busca – intencionalmente- movilizar a las instituciones académicas para el cumplimiento de su misión, visión, objetivos y metas que se proponen (Rosario, Marúm, Barrera y Alvarado, 2011).

(2) En segundo lugar, la revisión histórica organizada considera dos momentos clave: (I) Previo a la conformación de la Red Universitaria (1972-1994) y (II) La Red Universitaria posterior a la Reforma (1994-2015). Para fines de este ensayo, se hace énfasis en el segundo momento.

(I) Entre 1989-1995, la UdeG atravesó por un periodo fundamental de transformaciones ligado al contexto nacional e internacional de modernización educativa¹, los cuales impactaron en las estructuras académicas de la institución. Justamente, el cambio estructural de carácter innovador se cometió entre los meses de mayo-agosto de 1994, dictaminado por el H. Consejo Universitario de los Centros Universitarios Temáticos y Regionales, donde surge lo que se conoce como la Red Universitaria (Alvarado, 2001; Rosario y Marúm, 2005).

Es importante señalar que, la Reforma implicó la ejecución de acciones como: la generación de foros de análisis, estructuración de cuatro ejercicios de autoevaluación institucional, así como el diseño de comisiones cuya finalidad fue presentar evidencias que proveyeran evidencias para la creación de la Red Universitaria. De las comisiones coexistentes, la de interés particular para este trabajo es la Comisión Especial para la Descentralización. Desde este espacio se rescató y sistematizaron las discusiones y aportaciones generadas en los debates sobre las necesidades para la organización y diseño de las estructuras del modelo. Esta comisión presentó la propuesta “*Modelo Básico de Organización de la Red Universitaria de Jalisco*” (Rosario y Marúm, 2005).

En el Modelo Básico es donde se plasman los ejes que orientaron el diseño organizacional (políticas de la Red) para conformar la estructura académico-administrativa de los centros universitarios (UdeG, 1993). Algunos de los cambios en cuanto a su estructura fueron el diseño de un Consejo General Universitario, Consejo Social, la Contraloría, el

¹ La historia de la Reforma Universitaria se liga a una organización académica cuyo fin era estructurar un cambio drástico de la universidad con base en grandes propósitos, los cuales se plasmaron en el *Plan de Desarrollo Institucional: Una Visión a Futuro* (1989). Este documento comprendía cuatro grandes líneas de desarrollo: 1) Acceso democrático a la educación y excelencia académica; 2) Descentralización y regionalización; 3) Vinculación con los sectores sociales y productivos; y 4) Flexibilidad académica y administrativa.

perfeccionamiento de la Rectoría General y el Consejo de Rectores; la Secretaría General y Vicerrectoría General; además de los Centros temáticos y regionales (Alvarado, 2001).

Es así que, la Red Universitaria se integró como un sistema de unidades autónomas relativa (centros universitarios) para atender a las necesidades educativas de la sociedad en Jalisco. La autonomía relativa está circunscrita por el mantenimiento de la unidad Red. Por otro lado, los límites de la autonomía de los centros universitarios estuvo sujeta a los siguientes dos aspectos: (1) Congruencia normativa:¹del marco legislativo y normativo general de la red se desprenden los marcos normativos particulares; y (2) Coordinación académica y administrativa: los centros coordinan sus esquemas académicos y administrativos en torno a aspectos comunes, tales como: normas de admisión, sistema de créditos académicos, procesos e instrumentos de planeación, programación, presupuestación y evaluación (Alvarado, 2001)².

Las políticas implementadas por la universidad se plasmaron en los Planes de Desarrollo Institucional (PDI), ¹donde se organizó el desarrollo académico de la universidad, sobre todo a partir de la definición de objetivos y metas. Con la reforma académica y administrativa, se reorganiza la docencia y la enseñanza de una manera libre.

La formación docente no estuvo exenta de ese contexto, por ende, fue necesario desarrollar otro tipo de conocimientos, habilidades y destrezas en el profesorado para que respondieran a las demandas solicitadas (Alvarado, 2001). Sin embargo, esta actividad institucional arrastraba problemas, se desconocía si realmente con las acciones formativas previas se habían generado modificaciones en el pensamiento y actuación de carácter pedagógico y didáctico, incluido la habilidad para problematizar su quehacer educativo. No obstante, y a manera de solución, se generó una revalorización que provocó el diseño de tres líneas de acción para intervenir la realidad educativa del momento: (1) dimensión epistemológica, (2) metodológica y (3) técnica (Rosario, 2000).

Con relación a la primera dimensión, esta hace alusión a cómo el personal académico docente requirió organizar nuevas formas para diseñar la currícula, esto a partir de considerar la generación de conocimiento de una manera más integral, multicausal, histórica y en vías de lograr una transformación social. A la par, el docente recurrió a la investigación con el

² De esto se desprende la idea de la existencia de un Modelo Educativo construido desde la Red, pero el cual se cristaliza en cada uno de los Modelos Académicos por centro universitario.

objetivo de vincularla con su práctica dentro del aula, esto desde una posición de trabajo inter y multidisciplinaria (Alvarado, 2001; Rosario, 2000; Rosario y Marúm, 2005).

La segunda dimensión hace hincapié en los ajustes que efectuaron el personal docente en su trabajo, sobre todo en lo concerniente a propiciar experiencias de aprendizaje significativas. Lo anterior se propició en razón de considerar su trabajo bajo los cánones del curriculum flexible y la estructura departamental; verbigracia, al momento de impartir clases, el profesorado tendría que adjudicarse de roles y prácticas pedagógicas que fuesen convenientes con los perfiles de egreso y la misión académica y profesional por cada centro universitario al cual se adscribieran (Alvarado, 2001; Rosario, 2000; Rosario y Marúm, 2005).

Por último, la dimensión teórica sugería el uso de instrumentos por parte del profesorado para realizar acciones de planeación, replanificación y evaluación de los aprendizajes, esto con base a la individualidad de cada sujeto, así como al trabajo colectivo (Alvarado, 2001; Rosario, 2000; Rosario y Marúm, 2005).

Las dimensiones presentadas fueron los lentes teóricos que la institución decidió plantear, con el objetivo de gestionar acciones formativas en donde el profesorado pudiese adquirir una serie de conocimientos que le ayudasen a afrontar los retos educativos. En resumen, los cinco primeros años después de la reforma implicaron acciones diagnósticas respecto a la formación docente que se configuraron y dieron paso a lo que en los siguientes párrafos se describe.

(II) En el segundo momento histórico, se observa que la UdeG y su actividad relacionada a la formación docente estuvieron enfocadas en dos rubros: (1) Generación de acciones formativas impulsadas desde instancias centrales como el Centro Regional de Tecnología Educativa (CRTE), la Dirección de Desarrollo Académico (DDA) y la Dirección de Educación Superior (DSE); y (2) Para finales de milenio, se comienza a elaborar una propuesta sobre formación docente que incluyera, de manera general, a los académicos de la UdeG. Fue un proyecto que buscó homogeneizar la formación docente, pero sin dejar de respetar los rasgos particulares de cada centro universitario. En síntesis, se construyó un programa general de formación docente (Rosario y Marúm, 2005) (Tabla 1).

Tabla 1

Programas institucionales de formación, actualización y capacitación docente en la UdeG

Etapas	Nombre del programa de formación
1999 a 2013	Programa Institucional de Capacitación y Actualización para la Superación Académica (PICASA)
2014 a 2015	Programa Institucional de Formación y Actualización Docente (PIFAD)
2015-2020	Programa de Formación, Capacitación y Actualización Docente (PROFACAD)
2020- actualidad	Programa de Innovación para la Innovación Docente (PROINNOVA)

Elaboración propia.

Del 2002 hacia delante, se establecen como una serie de acciones formativas como producto de políticas institucionales diseñada en vías de apoyar la formación docente. Cada acción pretendió impulsar el cambio y perfeccionar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para más detalle, véase el siguiente apartado.

III. La formación docente en la UdeG ¿Cómo funciona en la actualidad?

En años recientes, en la UdeG se ha obtenido un aprendizaje respecto a la implementación de políticas institucionales, así como en la gestión de programas y proyectos relacionados a la formación docente. Se cuenta con una estructura más definida, sobre todo en lo que respecta a la función de las coordinaciones encargadas de darle seguimiento a la participación de los docentes en acciones que abonen a su formación. Dado lo explicado anteriormente, por ejemplo, en el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030 (PDI), se presenta una sinergia de trabajo que, desde la misión de la institución pública contribuye en optimizar en primera instancia el sistema educativo y social del Estado de Jalisco, y en consecuencia, generar el logro del proyecto de país. Esto a partir de colocar como pilares elementales el aprendizaje centrado del estudiante y a la investigación (UdeG, 2018, 2018a).

Lo anterior se articula con la misión y visión institucionales de la UdeG, estructurada en seis directrices estratégicas que operan a través de ejes temáticos. El eje temático de interés respecto a la formación docente es el intitulado como en Docencia y Aprendizaje. En el caso

de la docencia, se proyecta garantizar las condiciones para la formación, actualización y capacitación de la planta docente e investigadores (UdeG, 2009, 2014).

Estructura organizacional de la formación docente

A continuación, se expone cuál es la estructura organizacional que da seguimiento a la formación docente en la UdeG. En primer lugar, es la Coordinación General Académica y de Innovación (CGAI)³ la instancia responsable de coordinar, asesorar y supervisar las políticas institucionales de investigación y docencia; los procesos de innovación curricular y el desarrollo del personal académico. A la par, su misión implica la detección de necesidades de índole académico con la finalidad de diseñar, en conjunto con las instancias de la universidad, la asesoría, evaluación y construcción de las políticas institucionales en apoyo de la investigación, la docencia, el estudiantado y el entorno social (UdeG, 2018a).

Como parte de la CGAI, la Coordinación de Desarrollo Académico es la instancia responsable de atender (junto con la Unidad de Transformación Curricular y la Unidad de Formación e Innovación Docente) al pregrado, así como de realizar estudios y proponer estrategias que definan la política académica de la institución en materia de innovación, gestión curricular, oferta académica, difusión educativa e integración entre los niveles de enseñanza media, pregrado y posgrado. A su vez, esta coordinación trata de incidir en la consolidación de una planta académica con perfil internacional e identidad universitaria, a partir de un modelo de formación docente que se ajuste a los conocimientos disciplinares y las herramientas pedagógicas para abonar a la cultura de formación con calidad (UdeG, 2018a).

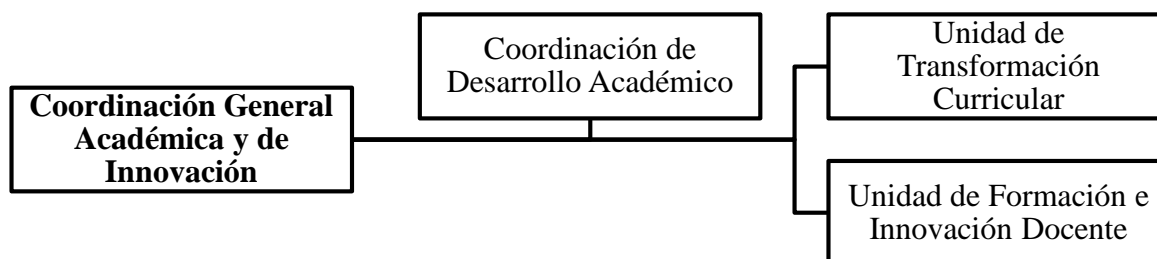
La estructura organizacional presentada, es la que permite la generación, implementación y seguimiento de la formación docente (en particular, del 2015 a la actualidad) (Figura 1). Asimismo, la gestión de la formación docente tiene como meta el ser transferida desde la visión general a cada uno de los centros temáticos y regionales que

³ Para el 2020-2021, se aprueba la Primera y Segunda Fase de la Reingeniería de la Administración General de la UdeG, así como diversas modificaciones al Estatuto General y el nuevo Reglamento Interno de la Administración General de la Universidad de Guadalajara. Uno de esos cambios fue el cambio de nombre y la extensión de responsabilidades de la Coordinación General Académica.

conforman la red universitaria (en discusión su reorganización a centros multi-temáticos, 2020 en adelante).

Figura 1

¹Estructura organizacional general de la formación docente en la UdeG (2020 en adelante)



¹Elaboración propia. **Nota:** La estructura organizacional presentada se transfiere de manera similar a cada uno de los centros universitarios que conforman a la UdeG.

IV. Propuesta: La gestión en torno a la figura del docente universitario

Con base en el panorama histórico mencionado, surge una propuesta de gestión que tiene como referente un marco situacional de problemas entorno a la formación docente:

1. Falta de acercamiento por parte de la institución a las necesidades pedagógicas-didácticas reales del profesorado.
2. Falta de asociación de la formación docente con el campo disciplinar y campos de conocimiento.
3. Vinculación de la formación docente con programas de estímulos económicos, esto último ligado a los efectos de la implementación de políticas de evaluación y búsqueda de la calidad (Martínez-Pardo, 2020).

El tipo de modelo de gestión en torno a la formación docente en la UdeG es una especie de combinación narrativa paradójica. Con base en la propuesta de Casassus (2000), se observa un tipo de gestión organizada en torno a un marco normativo cuya base es la planificación orientada a resultados cuantitativos, sumamente lineal y que requiere control. En concreto, la gestión es poder y este se ejerce para tener control (y viceversa), sin embargo, recupera matices de un tipo de gestión prospectiva y estratégica. En el caso de la primera se

tienen metas por alcanzar, en concreto, se tiene una mirada hacia el futuro, que en este caso es obtener docentes certificados en acciones formativas.

Asimismo, busca organizar una actividad formativa (cursos y programas de formación docente) mediante la articulación de los recursos, esto es, a través de financiamiento cuya distribución depende del número de participantes (docentes) en las acciones formativas, así como del dinero que se le otorgue a quienes serán expertos en impartir los cursos, talleres y/o cualquiera otra actividad relacionada⁴.

De la misma forma, la formación docente se estructura en torno a una cumbre estratégica específica, en este caso se hace referencia a la CGAI, la cual depende de otras instancias de mayor escala (Mintzberg, 1984). Bien o mal, desde esta coordinación existe una especie de ordenamiento que le da sentido a la gestión. Empero, el conflicto es en el plano de la implementación. En el caso de la UdeG, al dividirse en centros universitarios, la visión de la formación docente es “en general”, o sea, sumamente parecida. Esto crea una especie de “salto de las autoridades” (línea media), dado que, si bien aprueban o no una orden cuyo origen es de más alto nivel, su voz para hacer recomendaciones, sugerencias y demás apuntes que pudiesen contextualizar a la formación docente por centro universitario, es una acción de poca presencia y valor.

La consecuencia de lo antes planteado es que, el personal académico se convierta en un actor con la posibilidad de dos decisiones; participar o no participar en acciones formativas. Esto último en razón de la autonomía que tiene la comunidad académica en la universidad. Sin embargo, al participar se acata un mandato u orden, lo cual limita la formación docente a temáticas generales o ligadas a las tendencias en el campo educativo, en donde su opinión acerca de determinados tópicos, sobre todo en lo que concierne a lo didáctico-pedagógico y al rubro de lo disciplinar, no es considerada (Mintzberg, 1984).

En síntesis, el modelo de configuración asociado a la formación docente dentro de la UdeG tiene un parentesco a lo planteado desde la burocracia profesional (Mintzberg, 1984), en donde se prioriza la estandarización de destrezas y conocimientos. A la par, existe una autonomía de los profesionales (docentes universitarios) para decidir o no participar en

⁴ En el caso de la UdeG, el financiamiento de la formación docente se ajusta a una distribución por centro universitario, esto con base al tope presupuestal y al considerar los rubros autorizados para el ejercicio del gasto, lo cual –en bastantes ocasiones– no es justo, ni equitativo.

determinadas acciones. En este caso se proponen dos situaciones: (1) Decisión para respaldar un proyecto político institucional; apoyar jefaturas de departamento y/o las direcciones de división, en vías de mantener ciertos respaldos; (2) Ver por el bien individual y colectivo (cuando es genuino), participar en acciones formativas con la meta de acreditarlas, y con esto, obtener credenciales que sean una evidencia válida en los requisitos de programas cuyo fin puede ser la obtención de estímulos económicos.

Acciones puntuales por realizar para la innovación

Dadas las características ostentadas en torno a la organización estructural de la formación docente de la UdeG en la actualidad, en seguida se plantean una serie de acciones en vías de innovarla:

1. Búsqueda de una formación docente adhocrática, lo cual implica generar una organización más flexible, en donde los profesionales trabajen en conjunto, coordinados y esparcidos en toda la estructura (Mintzberg, 1984). Asimismo, se requiere un enfoque asociado a “escuelas que aprenden”, en donde se replanteen propuestas de trabajo en vías de una mejora constante (Senge, 1996, 2002).
2. Se plantea conservar la estructura organizacional actual, pero donde resalte la función de las coordinaciones e instancias vinculadas a la formación docente mediante la propuesta de una red inter-centros universitarios (Ojea-Ortiz, 2013) con reajustes en ciertas responsabilidades y obligaciones: (1) Flexibilizar la formación docente a través de cursos especializados en torno a las disciplinas. Por ejemplo: si existen avances sustanciales dentro de las ciencias duras, es recomendable organizar foros, cursos y/o talleres que reúnan (virtual y/o presencial) al personal académico adscrito a esas disciplinas (física, matemáticas, química, ingenierías, entre otras); (2) Generar diagnósticos con cierta temporalidad en torno a las necesidades pedagógicas-didácticas. Esto requiere un trabajo de 'abajo para arriba. Un ejemplo es partir de los departamentos, en específico, retomar las ideas, sugerencias, y demás necesidades del profesorado en el trabajo de academia, posterior a eso, concebir una especie de concentrado de esa información (vía un equipo de la CGAI e instancias vinculadas dentro de los centros universitarios), así como un análisis mediante metodologías

específicas y el uso de softwares especializados, para sustraer las necesidades más puntuales y generar programas de formación docente más cercanos a la realidad institucional. Lo anterior es una especie de alusión a las universidades en movimiento (Olaskoaga, Marúm, Rosario y Pérez, 2013; Olaskoaga, Marúm y Rosario, 2015).

3. El diseño de un sistema y/o plataforma general en torno a la formación docente, pero cuyo distintivo sea la facilidad para su acceso y monitoreo. En este espacio podrán plasmarse información que va desde la organización de cursos, talleres, diplomados, conferencias, material especializado, blogs, e incluso hasta una revista especializada para que la comunidad académica comparta sus experiencias sobre su práctica docente.
4. Se solicita diseñar grupos de investigación enfocados en estudiar sobre los efectos y/o impactos de la formación docente. Esto es, construir conocimiento cuyo sustento sean estudios empíricos, posterior a la participación del profesorado en acciones formativas. La ruta metodológica de trabajo sugerida es la revisión de la práctica docente en pares e *in situ* (Martínez-Pardo, 2020).
5. Desmontar la relación fabril entre formación docente y los estímulos económicos. La UdeG podría ser pionera en modificar una de sus vertientes en torno a su gestión institucional. En efecto, dar un giro de tuerca en torno a la “cultura organizacional asociada a la obtención de incentivos”. Se sabe que, este tipo de cambios conllevan tiempo, y a la vez, son complejos. Pese a, es momento de alentar a iniciarlos a través del replanteamiento de las rutas de desarrollo profesional (las cuales no son iguales ni justas en razón del tipo de nombramiento y categoría), así como de modificar el marco de operación del programa institucional (local) de estímulos (por lo menos), de tal manera que la formación docente no sea un requisito obligado de certificar para su posible evaluación. Lo que se busca evitar es que quien se forme no lo haga con fines de obtención de credenciales. Si no de apostar por una formación genuina.

V. Conclusiones

Para finalizar, cada una de las propuestas descritas suman a los planteamientos del modelo educativo, así como al modelo académico de la UdeG. En efecto, con las ideas propuestas, se busca renovar la estructura organizativa funcional de la institución a través de

ajustes a las obligaciones y responsabilidades en torno a las coordinaciones e instancias responsables de la formación docente.

En el fondo, el curriculum y el modelo pedagógico-didáctico, igualmente se verían reforzados para bien, dado que quien sea docente tendría una formación, actualización y capacitación con base en diagnósticos reales y no mediante el diseño y/o propuestas (no malintencionadas, pero sí desfasadas) de organismos externos a la universidad, por ejemplo, el caso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), que en el 2014 fue contratado por la UdeG para el diseño del Programa de Formación, Actualización y Capacitación Docente (PROFACAD), el cual operó hasta el 2020 dentro de la UdeG (Martínez-Pardo, 2020; UdeG, 2020).

El cambio cultural de la organización será largo, pero es a partir de esta dimensión de la gestión institucional desde donde se pueden hacer cambios comportamentales que impliquen la reconfiguración del pensamiento de la comunidad académica. En concreto, que el profesorado comience a reflexionar críticamente acerca de su práctica docente y otras buenas prácticas dentro de su actuar diario, por ejemplo; sobre la formación que les brinda la universidad, así como respecto a lo que requieren y necesitan aprender y perfeccionar (Sánchez y López, 2013; Sánchez-Mendiola y Martínez-Hernández, 2019). ¹Finalmente, lo que se busca es una mejora permanente, genuina y legítima que sume al proyecto institucional de la UdeG, y sobre todo ayude al docente universitario y a la comunidad estudiantil en sus respectivas trayectorias.

Referencias

- Alvarado, M. (2001). *Tendencias generales en la formación del profesorado*. UdeG.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y de tipo B). *Pensamiento educativo*, 27, 281-324.
- Martínez-Pardo, A. (2020). *La formación y certificación de profesores universitarios*. (Tesis de maestría). Universidad de Guadalajara. México.
- Marúm, E. y Quevedo, L. (2021). La gestión universitaria con perspectiva de género. Elementos y propuestas para su operatividad. En E. Marúm, L. Quevedo y B. Quintero (Coords.), *Innovaciones disruptivas para transformar la gestión de la*

educación superior en la práctica (pp. 19-32). Universidad de Guadalajara/Cátedra UNESCO Innovación Social y Emprendimiento.

Mintzberg, H. (1984). *La estructuración de las organizaciones*. Ariel.

Montes, A., y Suárez, C. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18 (3), 51-64. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000300004&lng=es&tlng=es .

Ojeda-Ortiz, J. (2013). *La organización en red de las universidades para la gestión y generación de conocimiento organizativo*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. España.

Olaskoaga, J., Marúm, E., Rosario, V. y Pérez, D. (2013). *Universidades en movimiento. El debate acerca de la gestión de la calidad y las actitudes del profesorado ante las transformaciones universitarias*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Olaskoaga, J., Marúm, E., y Rosario, V. (2015). Configuraciones estructurales en las instituciones de educación superior y actitudes de los académicos frente a la calidad. *Harvard Deusto Business Research*, 11 (2), 130-142. <http://dx.doi.org/10.3926/hdbr.30>

Padilla Gómez, A., López, M. y Rodríguez A. (2015). La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas. *Revista Universidad y Sociedad*, 7 (1), 86-90. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000100012&lng=es&tlng=es

Rieble-Aubourg, S. y A. Viteri (2020). COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea? Nota CIMA, N° 20, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo (BID) [en línea] <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota-CIMA--20-COVID-19-Estamos-preparadospara-el-aprendizaje-en-linea.pdf>

Rosario, V. (2000). *El método para transformar la práctica docente. Fundamentos para la construcción de propuestas para innovar la práctica*. Universidad de Guadalajara.

Rosario, V. y Marúm, E. (2005). *Desarrollo y consolidación de los Modelos Académicos de los Centros Universitarios en la Universidad de Guadalajara* (1994-2004). UdeG.

- Rosario, V., Marúm, E., Barrera, M. y Alvarado, M. (2011). La gestión universitaria: retos del presente y dilemas para su transformación. *Educación y ciencia, 1* (37). 91-108. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/248/pdf>
- Sánchez, M. y López, J. (2013). Buenas prácticas de gobierno y gestión en la universidad. *Teoría Educativa, 25* (1), 125-148.
- Sánchez-Mendiola, M. y Martínez-Hernández, A. (2019). *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Senge, P. (1996). ¿Su organización tiene problemas de aprendizaje? En P. Senge. (Ed.), *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. (28-39). Granica.
- Senge, P. (2002). *Escuelas que aprenden. Un manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Grupo Norma.
- Tovar-Gálvez, J. (2011). La competencia docente universitaria: una alternativa teórica. *Papeles, 3* (6), 43-50. Recuperado de <http://csifesvr.uan.edu.co:81/index.php/papeles/article/view/188/16>
- Universidad de Guadalajara. (1993). *Consejo General Universitario. Comisión Especial para la Descentralización. Red Universitaria en Jalisco: Modelo básico de organización*. México: UdeG.
- Universidad de Guadalajara. (2009). *Modelo Educativo Siglo XXI*. UdeG.
- Universidad de Guadalajara. (2014). *Plan de Desarrollo 2014-2030 CUCS*. UdeG.
- Universidad de Guadalajara. (2018). *Segundo Informe de Actividades. Informe Técnico*. México: UdeG.
- Universidad de Guadalajara. (2018a). La Gaceta. Guadalajara 12 de noviembre de 2018.
- Universidad de Guadalajara. (2020). *Acuerdo 13. Lineamientos para la operación del PROINNOVA de la UdeG*. México: UdeG.
- Yen, S., Lo, Y., Lee, A., & Enriquez, J. (2018). Learning online, offline, and in-between: comparing student academic outcomes and course satisfaction in face-to-face, online, and blended teaching modalities. *Education and Information Technologies, 23* (5), 2141-2153.



Impacto emocional en menores deportistas debido al abandono de su práctica deportiva

¹ Valle Valdés, Brenda Lidia

Universidad Autónoma de Occidente, Sinaloa
brenda.valle@uadeo.mx

² Lozano González, Alma Rosa Lydia

Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Organización Deportiva

³ Bojórquez Castro, Luis Bernardo

Universidad Autónoma de Occidente, Sinaloa

⁴ Vanégas-Farfano, Minerva

Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Organización Deportiva

Resumen

La falta de la actividad física puede repercutir en la vida de los menores. En marzo de 2020 inició una crisis multimodal derivada de la pandemia por COVID-19, llevando al cierre de escuelas y lugares recreativos. Esta investigación se centró en conocer el impacto emocional de la ausencia de actividades deportivas en niños. Se trató de un diseño cualitativo donde participaron 20 padres de familia con edades de 30 a 45 años, utilizando la aplicación de entrevista semiestructurada, por medio de llamada telefónica, como instrumento de recolección de información por medio de transcripción de tipo inteligente para realizar el análisis de contenido. Los resultados obtenidos, destacan en los menores deportistas la presencia de tristeza, aburrimiento, ansiedad y estrés debido a la ausencia de actividades deportivas. Se puede concluir que el cierre de los lugares de entrenamiento tuvo un impacto en el aspecto emocional, no practicar algún deporte y el resultante sedentarismo repercutió en la presencia de emociones negativas de los menores.

Palabras Clave: Covid-19, ausencia de deporte, inactividad física en niños, regulación emocional y deporte, deporte infantil

Abstract

The lack of physical activity can affect children's health. In March 2020, the world was hit by a multimodal crisis because of the COVID-19 pandemic, causing the closure of schools and recreational places. This research focused on knowing the emotional impact of the absence of sports activities in children. It was a qualitative design where 20 parents aged 30 to 45 years participated, using the semi-structured interview application, by phone calls, as an instrument for collecting information through intelligent type transcription as well as to do the content analysis. As a result, we have the presence of sadness, boredom, anxiety and stress causing by the lack of sports activities. It can be concluded that the closure of the training places had an impact on the emotional aspect, not practicing any sport and the result of sedentary lifestyle had repercussions on the presence of negative emotions in young people.

Keys Words: Covid-19, absence of sport, physical inactivity in children, emotional regulation, sport, children's sports

I. Introducción

En los últimos meses ha cambiado la dinámica que presentaba cada familia, debido a la situación sanitaria por Covid-19, encontrando que las madres con hijos menores perciben con mayor amenaza dicha pandemia (Molero et al., 2020). El Covid-19 es una enfermedad de tipo infecciosa causada por el virus SARS-CoV-2, en marzo de 2020 fue categorizada como pandemia, provocando que gran parte de los gobiernos decretaran confinamiento (Buitrago et al., 2021). El confinamiento puede ser causante de varios problemas, entre ellos se destaca una crisis colectiva de histeria, y a su vez generador de ansiedad y estrés; dicho aislamiento se asocia a un sin fin de emociones como son la tristeza, soledad, enojo, trayendo consigo dificultades para relacionarse (Xiang et al., 2019).

Factores como una cuarentena prolongada, el temor a la infección, la frustración, el aburrimiento, la ausencia de contacto con compañeros y profesores, la falta de espacio en casa y las pérdidas de sus seres queridos generan repercusiones psicológicas en los niños (Wang et al., 2020). El seguir las medidas de confinamiento puede afectar a cualquier grupo de edad en su salud mental y física, en este sentido, la población de escolares ha sido la que ha sufrido mayor restricción debido a las estrictas medidas sanitarias (Tíscar-Gonzales et al., 2020). El cierre de las escuelas llevó a los menores a no tener contacto con sus compañeros y profesores, así también como el no poder realizar actividades deportivas que estaban acostumbrados a hacer (Saxena et al., 2020). En otras palabras, dicho confinamiento obligó a las familias a dejar de lado las actividades que solían realizar tanto padres como hijos, obligándoles a dejar de lado la convivencia con otras personas; en el caso de los menores los llevó a abandonar sus prácticas deportivas por meses.

Como se sabe, la pandemia no fue ajena a la población en México: se llevó a cabo el cierre de escuelas y lugares recreativos, como medida de protección para evitar la acumulación de personas, cancelando todo evento o actividades cotidianas relacionadas con la convivencia, dejando de lado las rutinas que tanto niños como adultos realizaban. Esta situación dio origen a una pregunta de investigación: ¿Cuál es el impacto emocional de la ausencia de actividades deportivas en niños?, lo cual nos llevó a plantearnos como objetivo de investigación: analizar el impacto emocional en menores deportistas debido al abandono de sus prácticas deportivas desde la perspectiva de sus padres.

II. Fundamento teórico

Se denominó COVID-19, a la enfermedad producida por el nuevo coronavirus SARS-CoV-2, el cual inicio a finales del año 2019 en Wuhan, extendiéndose rápida mente por todo el mundo (Velevan y Meyer, 2020).

La Organización Mundial de la Salud (2020), declaro urgencia de salud pública, pandemia por COVID-19. El distanciamiento social y el confinamiento fueron tomados como medidas preventivas para evitar contraer el virus, convirtiéndose estas medidas en una amenaza en el impacto social (Duan y Zhu, 2020).

La pandemia por Covid-19, epidemiológicamente ha sido menos amenazante en la población infantil, sin embargo, se esperan consecuencias a corto, mediano y largo plazo. Se ha llevado a cabo un gran esfuerzo por seguir con algunas actividades desde casa, pero no es suficiente, por lo que se espera un impacto negativo en su desarrollo y aprendizaje, como también en la salud física y mental. El pasar más tiempo en casa disminuye la actividad física y otros estímulos, estando en riesgo la salud socioemocional aumentado niveles de estrés y ansiedad debido a la separación de sus actividades, llevando a los padres a ser los principales promotores de bienestar y aprendizaje, viéndose afectado su estado emocional y pudiendo interferir en su crianza (Hincapié, et al., 2020).

La ausencia de actividades relacionadas ejercicio puede repercutir en el bienestar de los menores, es por ello que la Asociación de Psiquiatría Infantil en España (2020), recomendó continuar con las actividades deportivas, o implementar actividades físicas desde casa, para ayudar a reducir la ansiedad y los estados de ánimo en los menores. Estas recomendaciones toman en cuenta que el deporte a edades tempranas es un recurso importante no solo para la socialización sino también como perspectiva de salud pública (Messner y Musto, 2014). Para esto, la familia juega un papel importante, ya que el nivel de conocimiento de los padres sobre la educación física y los deportes hace conciencia sobre cómo afecta directa o indirectamente el desarrollo físico, mental, psicológico y social de sus hijos (Karakaş y Yaman, 2014).

El deporte no sólo proporciona un bienestar físico, sino que también aporta un bienestar moral. En este sentido, Gómez-Mármol y Sánchez-Pato (2014), nos dicen que el deporte es un ideal de conducta ética que da sentido a las conductas de fair play. Por tal

motivo en el deporte se ven inmiscuidos los valores, existe un enfoque ético que busca que las reglas del juego se cumplan, así como el respeto hacia los adversarios o el compromiso con la práctica deportiva.

Los efectos de la actividad deportiva mantienen un estilo de vida activo lo que influye de manera positiva en la salud y los procesos psicológicos, causando bienestar y disminución de estrés en las personas, el deporte sugiere ser una actividad que puede contribuir a la reducción de problemas relacionados con la regulación emocional mediante la implementación de la autorregulación (Ramos et al., 2014). La ausencia de habilidades para la autorregulación de las emociones puede llevar a conductas inapropiadas. Estas pueden ser visualizadas en conductas agresivas que pueden presentarse en edades tempranas del desarrollo.

III. Metodología

A continuación, se presenta la metodología utilizada en la elaboración del trabajo de investigación, mediante la descripción del diseño, población, muestra y el procedimiento que se llevó a cabo.

Diseño

Para dar respuesta a la pregunta de investigación se utilizó un diseño de tipo cualitativo, con un muestreo guiado por un propósito y de participación voluntaria.

Población del Estudio

Corresponde a un grupo compuesto por padres de familia que sus hijos se encontraban entre las edades de 8 a 12 años, que estaban afiliados a alguna liga deportiva de la Ciudad de Guasave.

Muestra

Las características que cumplió la muestra fueron: padres de menores deportistas que sus hijos tenían entre 8 a 12 años, ambos sexos, que antes del confinamiento pertenecieran a una liga deportiva. El tamaño de la muestra dependió del número de sujetos de nuestra

población que quisieron participar, debido a que era de participación voluntaria. Fueron integrados a nuestra muestra quien cumplieron los criterios de inclusión y estuvieron de acuerdo en firmar un consentimiento informado específico para esta investigación por parte de los padres, donde se establecía la finalidad de la investigación bajo el reglamento de la ley general de salud en materia de investigación, quedándonos con una muestra de 20 padres de familia.

Procedimiento

Antes de llevar a cabo el procedimiento de selección, el proyecto de investigación fue enviado al comité de Bioética de la Universidad Autónoma de Occidente. Una vez aprobado se contactaron a los entrenadores que habían estado trabajando con menores de 8 a 12 años antes de confinamiento para conocer si existía un seguimiento de actividades deportivas a distancia y dar la información sobre el proyecto de investigación y solicitar su apoyo para contactar a los padres. Se comenzó a llamar a los padres de los menores que habían estado participando en las ligas deportivas para hablarles sobre el proyecto de investigación y explicarles en qué consistía. A los padres que aceptaron participar se le envió el consentimiento informado de manera digital para poder comenzar con la aplicación de entrevistas, las cuales fueron por llamadas telefónicas.

Tras realizar las entrevistas a los padres de familia, para el análisis de datos cualitativo, se realizó la transcripción de tipo inteligente de las entrevistas. Estas se llevaron a cabo por medio de llamadas telefónicas a los padres de los menores deportistas; posterior a esto se llevó a cabo una codificación y categorización de las respuestas relacionadas con las variables a estudiar que fueron Deporte, conocimiento de los beneficio físicos y emocionales de deporte, beneficios cognitivos y conductuales, recreación e impacto de cierre de los clubes deportivos.

IV. Resultados

La primera categoría que se analizó dentro de la obtención de datos cualitativos fue la de Deporte, entendiendo por este un hábito dentro de las actividades de los niños, que brinda beneficios tanto físicos, conductuales y recreativos, sobre esto, un entrevistado

señalaba: “Uno de los motivos por los que decidí llevar a mi hijo a practicar deporte fue por los beneficios que podía obtener, tanto en su salud, como en su crecimiento”, (C.G.A).

Con anterioridad los padres de familia habían observado los beneficios que la actividad física aportaba a sus hijos. De tal forma que comentan además el estar al tanto de las habilidades sobresalientes en esa práctica deportiva, a un nivel físico como es el uso de la velocidad, fuerza, agilidad, rapidez, buena condición física: “Muy buenas, es muy hábil con el manejo del balón y muy veloz”, (C.H.S.).

Sin embargo, dichos beneficios no sólo correspondían al desarrollo de habilidades físicas, para los padres esta era también una manera de acercarlos a ambientes positivos. Los padres relatan haber apoyado la asistencia de sus hijos a algún club deportivo ya que en ello encontraban satisfacción y orgullo al ver a su hijo desempeñarse en un ambiente sano, uno de ellos señala: “Me sentía muy emocionada y llena de orgullo y muy contenta al ver a mi hijo jugar el deporte que más le gustaba”, (M.L.Q).

En la clasificación de beneficios conductuales y de autorregulación, a nivel cognitivo y conductual los entrevistados refieren observar en sus hijos el desarrollo de habilidades como concentración, saber trabajar en equipo, constancia y disciplina, sin dejar de lado la recreación y el disfrute: “Es muy tenaz y disciplinado, eso le ayuda mucho, a la hora de estar jugando se concentra en lo que hace y le gusta el trabajo en equipo”, (V.V.G).

Gracias a estas entrevistas fue posible adentrarse a conocer también la perspectiva de los menores. Dentro de la clasificación de recreación y disfrute, compuesta por la expresión de emociones relacionadas con la diversión, disfrute, al realizar deporte; el análisis de las entrevistas realizadas a los padres, mostró que la principal razón por la que los menores asistían a practicar algún deporte era por gusto propio (80%) debido a que la elección de pertenecer a un equipo de béisbol, fútbol o básquetbol era por que mostraba un interés personal: “Ingreso a jugar por gusto propio, decidimos inscribirlo porque fue mi hijo fue quien pidió ir a jugar béisbol”, (G.B.R.).

En cuanto al impacto que ha tenido en los menores el cierre de los lugares donde asistían a practicar deporte de manera formal, de acuerdo con las expresiones que dan a sus padres, la gran mayoría de las respuestas coinciden con que los menores quieren regresar (70%). Este anhelo por regresar al deporte de antaño, se veía acompañado de expresiones de emociones con matices negativos como tristeza, aburrimiento; además algunos padres

relataron que los veían ansiosos y estresados debido a tanto encierro, uno de ellos comenta: “Que ya quiere regresar a jugar, está enfadado por no poder ir a practicar con su equipo”, (B.L.C.).

Durante el periodo en que se realizó esta investigación los padres relataron como observaban a sus hijos, haciendo una comparación de su vida previa al confinamiento: se encontró una diferencia en el estado de ánimo en un antes y un después; como también un cambio en la elección de pasatiempos: “Ahora se la quiere pasar en el celular, está muy pasivo, ya no es igual”, (A.C.B).

V. Discusión

Esta investigación nos permitió conocer las vivencias, las conductas y las emociones de padres e hijos debido al abandono involuntario de las actividades deportivas debido a la pandemia por COVID-19, y los benéficos conocidos y que pueden reencontrarse al poder regresar a la práctica deportiva con los protocolos sanitarios pertinentes. La metodología utilizada en esta investigación nos permitió conocer las contribuciones centrales y la importancia que tiene el realizar algún el deporte en edades tempranas y la vinculación del apoyo y crianza parental, así como el efecto negativo derivado del confinamiento.

Dentro de las entrevistas realizadas a los padres, sobre la situación que se vivía durante la pandemia, se encontró que los menores registraban un aumento en el uso de dispositivos electrónicos y apatía por realizar otras actividades. Lo cual, como se ha señalado, aún falta de investigar tanto en relación a sus efectos a mediano como largo plazo.

Sin embargo, es posible señalar que, el confinamiento aumentó de manera significativa el sedentarismo en menores debido a una menor actividad física y a un aumento en el uso de dispositivos móviles y videojuegos, lo cual puede tener repercusiones en la niñez y adolescencia en el desarrollo de habilidades motoras y el aprendizaje de conductas saludables, siendo estas las que dan inicio al futuro adulto saludable (Arévalo, et al., 2020).

La Organización Mundial de la Salud, (2020), recomienda más de 60 minutos de actividad física en la edad escolar, debido al impacto positivo que tiene a nivel cerebral, observadas en la mejora de la cognición, estimulación en la memoria, velocidad de procesamiento y una mayor capacidad de atención y rendimiento académico; aspecto que

como ya se señaló se vio interrumpido debido a la necesidad de las medidas de aislamiento a nivel nacional.

VI. Conclusiones

Desarrollar este proyecto nos permite concluir que el cierre de las actividades deportivas ha impactado de manera emocional a los menores presentando sentimientos de tristeza y aburrimiento, lo que ha permitido que los padres puedan valorar la asistencia a la práctica deportiva y reflexionar sobre los beneficios que sus hijos obtenían al asistir. El no practicar algún deporte y pasar más tiempo en casa de manera sedentaria ha impactado en el comportamiento de los menores, encontrando cambios significativos, que como se señala es necesario buscar revertir, para el buen desarrollo de los menores.

En febrero de 2021 se permitió la asistencia de los menores los lugares recreativos al aire libre, brindando la oportunidad de poder desarrollar las actividades suspendidas, siendo uno de los principales contactos con otras personas, el poder salir de casa y realizar entrenamiento deportivo junto con otros niños brindó la oportunidad a padres e hijo de valorar la importancia de las actividades deportivas y ver de manera más clara los múltiples beneficios.

Existe poca evidencia sobre estudios relacionados con los efectos a corto y largo plazo sobre los efectos emocionales en la población infantil debido al confinamiento por COVID-19. La evidencia nos muestra la presencia de conductas enfocadas en emociones negativas (Orgilés et al., 2020). Dentro de los límites del alcance de transferibilidad de esta investigación, es importante tomar en cuenta dentro del contexto seleccionado, el nivel socioeconómico, el nivel de estrés manejado por los padres, el grupo de edad de los hijos; con la finalidad de tomar en cuenta las posibles variables que puedan intervenir.

Referencias

Buitrago, F., Ciurana, M., Fernandez, M., y Tizón, J. (2021). Pandemia de la COVID-19 y salud mental: reflexiones iniciales desde la atención primaria de la salud española. *Atención primaria*, 53 (1),89-101. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2020.100000>

- Duan, L., & Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *The lancet psychiatry*, 7(4), 300-302. 10.1016/S2215-0366(20)30073-0
- Hincapié, D., López-Boo, F., & Rubio-Codina, M. (2020). El alto costo del COVID-19 para los niños. Estrategias para mitigar su impacto en América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Liu, J. J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J., y Lu, L. Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. *Lancet Child Adolesc Health*, 4(5), 347-349. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30096-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30096-1)
- Messner, M., y Musto, M. (2014). Where are the Kids? *Sociology of Sport Journal*, 31, 102-122. <https://doi.org/10.1123/ssj.2013-0111>
- Molero, M., Herrera-Peco, I., Pérez-Fuentes, M., y Gázquez-Linares, J. (2020). Análisis de la amenaza percibida por la COVID-19 en población española. *Atención Primaria*, 52(7), 515-516. doi: <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2020.05.001>
- Ortiz Zambrano, J., Valdivieso López, I. y Marín Montes, M., (2017): Los estilos de crianza y su incidencia en la satisfacción familiar en familias de la ciudad de Portoviejo en el año 2017, *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <http://hdl.handle.net/20.500.11763/caribe1711>
- Palacio-Ortiz, J. D., Londoño-Herrera, J. P., Nanclares-Márquez, A., Robledo-Rengifo, P., y Quintero-Cadavid, C. P. (2020). Trastornos psiquiátricos en los niños y adolescentes en tiempo de la pandemia por COVID-19. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(4), 279-288. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2020.05.006>
- Ramos, N. S., Jiménez, O., & Lopes, P. N. (2014). Influence of mindfulness on coping with an acute stressor: A laboratory study. *Psicothema*, 26 (4), 505-510. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.71>
- Saxena, R., y Saxena, S. K. (2020). Preparing Children for Pandemics. Coronavirus Disease 2019 (COVID-19). *Epidemiology, Pathogenesis, Diagnosis, and Therapeutics*, 187-198. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4814-7_15
- Tíscar-Gonzalez, V., Santiago-Garín, J., Moreno-Casbas, T., Zorrilla-Martinez, I., Nonine-Robles, M., & Portuondo-Jiménez, J. (2020). Percepciones y vivencias de escolares de 7 a 8 años del País Vasco durante la alerta sanitaria COVID-19. *Gaceta Sanitaria*. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.11.006>.

- Velavan, T. P., & Meyer, C. G. (2020). The COVID-19 epidemic. *Tropical medicine & international health*, 25(3), 278. <https://doi.org/10.1111/tmi.13383>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- World Health Organization. Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. Geneva: WHO; 2020. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.
- Xiang, Y. T., Yang, Y., Li, W., Zhang, L., Zhang, Q., Cheung, T., & Ng, C. H. (2020). Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. *The lancet. Psychiatry*, 7(3), 228–229. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30046-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30046-8)

Implementación de la tecnología GPS para la medición de la distancia total recorrida en jugadores de fútbol base en Guasave, Sinaloa

¹ Bojórquez Castro, Luis Bernardo

Universidad Autónoma de Occidente, México
bojorquez.luis03@gmail.com

² Ródenas Cuenca, Luis Tomás

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

³ Medina Villanueva, Samantha

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Resumen

El análisis de la distancia total que recorre un jugador en el fútbol base tanto en entrenamientos y partidos nos ayudan a cuantificar el volumen de las cargas al momento de planificar los entrenamientos, los resultados obtenidos podrán ser utilizados por los entrenadores para realizar las cargas de entrenamiento más eficaces, para cada uno de los equipos evaluados y ser más precisos en los ajustes de los macrociclo, mesociclo y microciclo de la planificación, permitiendo crear programaciones de entrenamiento acordes al fútbol base, la muestra será de 2 equipos de fútbol juvenil, cada equipo cuenta con 15 jugadores siendo estos un total de 30 jugadores, afiliados a la Federación Mexicana de Fútbol (FMF) del sector amateur (Fútbol Base), del Municipio de Guasave, Sinaloa. Los jugadores tanto el equipo elite como el equipo social fueron monitoreados con un dispositivo GPS el cual nos da la distancia total que el jugador logra recorrer, los jugadores fueron evaluados en 9 entrenamientos y en 3 partidos

Palabras Clave: Distancia total recorrida, fútbol base, GPS, sesiones de entrenamientos y partidos

Abstract

The analysis of the total distance that a soccer player runs along both in training and matches help us to quantify the volume of loads when planning training, the results obtained can be used by coaches to perform the most effective training loads, for each of the teams evaluated and be more precise in the adjustments of the macrocycle, mesocycle and microcycle of planning, allowing to create training schedules according to grassroots football, the sample will be 2 youth football teams, each team has 15 players being these a total of 30 players, affiliated to the Mexican Football Federation (FMF) of the amateur sector (Base Football), of the Municipality of Guasave, Sinaloa. The players of both the elite team and the social team were monitored with a GPS device which gives us the total distance that the player manages to travel. The players were evaluated in 9 training sessions and in 3 matches.

Keys Words: Total distance traveled, grassroots football, GPS, training sessions and matches.

I. Planteamiento del problema

En el fútbol base cada equipo utilizan distintos métodos de entrenamiento, por lo que existe una mayor dificultad a la hora de conocer la distancia que el jugador recorrió tanto en entrenamiento como en partido, por lo que todo entrenamiento debe partir de un análisis personalizado de cada uno de los jugadores y de una evaluación detallada de sus capacidades físicas y así planear los objetivos que se pretenden alcanzar, tanto para el jugador como para el equipo.

El fútbol está siendo estudiado en mayor profundidad con el objetivo de aportar datos cada vez más valiosos para los técnicos y los preparadores físicos (Coutts y Duffield, 2010; Gray et al., 2010). Los dispositivos de tecnología más utilizados en los deportes de equipo y más concretamente en el fútbol son los sistemas de localización por satélite (GPS).

En el estudio Erkizia-Agirre, B. (2021). Se busca un análisis de la carga externa de jóvenes futbolistas en competición, por lo que el analizar la carga externa que presentan los jugadores de fútbol durante la competición, con una muestra de 5 jugadores juveniles de los cuales se han registrado los datos obtenidos mediante tecnología GPS durante 10 partidos de liga y las variables analizadas han sido la distancia total recorrida, la distancia recorrida a sprint, la distancia a alta velocidad, la distancia a moderada velocidad, la distancia a baja velocidad, el número de aceleraciones y el número de desaceleraciones.

Por lo que los dispositivos de este tipo ya han sido validados (Edgecomb y Norton, 2006) y por consiguiente, el empleo de esta tecnología para el análisis del fútbol base podrá arrojar algo de luz a la escasez de información relacionada con esta categoría, la cual les ayudara a los jugadores más jóvenes en su intento de alcanzar el alto rendimiento.

Los entrenamientos de los jugadores en las categorías de futbol base serían mucho más objetivos y fiables respecto a los medios utilizados anteriormente (Coutts, 2014), la fiabilidad del control de las distancias recorridas mediante el uso del GPS ayuda a cuantificar los entrenamientos (Coutts y Duffield, 2010).

Por esta razón, Little y Williams (2007) definen la monitorización del entrenamiento como la pieza clave para el control del proceso del entrenamiento en el deporte, proponiendo una precisa evaluación de la carga como información necesaria para ajustar la periodización del entrenamiento y evitar situaciones de sobre entrenamiento o aquellas en que la carga de

entrenamiento no sea suficiente para provocar adaptaciones. La asignación de cargas incorrectas va a reducir sensiblemente los efectos positivos del entrenamiento.

Está reconocidamente aceptado que una alta demanda física en los jugadores de fútbol puede tener consecuencias negativas, tales como la disminución del rendimiento o incluso un aumento del riesgo de lesión (Ekstrand et al., 2004).

En el fútbol base podemos encontrar que la mayoría de los entrenadores son padres de familia, sin ninguna titulación, lo que es un problema muy grande y más en las primeras edades, ya que son niños que están en pleno desarrollo. Por lo tanto, es importante que los entrenadores de fútbol base, en este caso del Municipio de Guasave reciban capacitación/orientación sobre el trabajo físico, técnico-táctico y de la manera que se debe planificar y personalizar las cargas de entrenamientos, y no simplemente limitarse a copiar y pegar trabajos o planificaciones que ven en internet para deportistas de alto nivel.

Dentro de esa planificación es muy importante conocer la distancia que recorren los jugadores durante los partidos y entrenamientos para poder evaluar realmente si las demandas de los entrenamientos cubren las necesidades de la competencia. Toda esta información nos la proporciona la tecnología GPS, como son los tipos de desplazamiento, la velocidad y la aceleración (Dwyer y Gabbet 2012).

II. Fundamento teórico

El fútbol

El fútbol es mundialmente el deporte más popular practicado, debido a ello se tienen registros que actualmente está cerca de 300 millones de practicantes (Herrero et al., 2014). Siendo un deporte universal, que se ha practicado durante más de dos mil años de historia, podemos hablar de sus comienzos, cuando se jugaba con las manos y los pies, cuando los campos no tenían límite, ni duración, donde jugaban unos pueblos contra otros.

Es la actividad humana que más ha jugado la sociedad y el que más aficionados arrastra y por consiguiente el que más pasión despierta, debido a los pocos medios que se requieren para llevarlo a cabo, quién, no ha colocado dos piedras o dos mochilas para simular una portería y ha empezado a pegar patadas a una pelota (Mercé, 2003).

Pero buscando su origen más puro dentro de las clasificaciones de los deportes, nos encontramos que el fútbol es un deporte de cooperación-oposición, de espacio simultáneo y de cancha compartida (Parlebas, 1988). En la cual las características del fútbol (reglas, dimensiones del terreno, número de jugadores, etc.) provocan que en la mayoría de las ocasiones el objetivo final del ataque no sea logrado (conseguir un tanto). Es decir, en la mayoría de las ocasiones la defensa supera claramente al ataque.

Este desequilibrio se incrementa cuanto menor es la capacidad técnica de los jugadores ya que por las habilidades a dominar en el fútbol es más fácil destruir que crear. Con el objetivo de reducir este desequilibrio, se ha introducido una nueva modalidad para las categorías inferiores dentro de este deporte: el fútbol 7, en algunos lados se ha pasado al fútbol 8, pensando que el paso de fútbol 8 al 11 sería más real. Esta nueva modalidad nace buscando adaptarse a las características de los niños a través de modificaciones en el reglamento (Ardá, 1998; Pacheco, 2004).

En definitiva, todos los jugadores tienen el fuerte deseo de jugar el balón lo más a menudo posible y con eficacia. Sin embargo, la estructura del fútbol 11 complica el cumplimiento de este deseo. Para evitar la aglomeración de futbolistas alrededor del balón y con esto, situaciones confusas de presión, Wein (1995, 1999) incita a la reflexión y al cambio en la estructura de las competencias formativas para los más jóvenes. Sobre esta disyuntiva en periodos de formación (fútbol 7 o fútbol 11), los estudios que analizan el fútbol 7 o que relacionan éste con el fútbol 11 son escasos. Destacan los trabajos de Ardá (1998) y Pacheco (2004).

En ese sentido, éstos compiten para lograr el éxito individual y colectivo en competición. Aun así y cómo se ha ido mencionando en apartados anteriores, solo un bajo porcentaje consigue llegar a la élite. Por lo tanto, la diferencia principal que se establece entre ambos equipos es el tipo de futbolista y la categoría en la que juega lo que hace que la competitividad y sus necesidades sean más altas.

La diferencia que se establece en las sesiones de entrenamiento respecto con los equipos con un grado de competitividad medio-bajo recae, fundamentalmente, sobre la forma de llevar a cabo las tareas de entrenamiento, así como el grado de aparición de aquellas tareas más específicas. También el grado de importancia que se le da al resultado de la competición y la relevancia que tienen las tareas semanales en esta.

Sobre las tareas, pueden tener un carácter un poco más lúdico en los equipos de competitividad media-baja, mientras que en los equipos competitivos se busca más el rendimiento y por ello la utilización de juegos muy específicos es más alta. Juegos 11vs11 o juegos de posición complejos, entre otras, son estrategias didácticas que son frecuentemente utilizadas por equipos que están en contextos competitivos, con enseñanzas vitales para la competición e incluso otras estrategias didácticas más centradas en partes del juego.

El entrenamiento

Este período se presenta como el momento óptimo para la especialización y el conocimiento profundo de los aspectos del fútbol. Además, en cuanto a los objetivos, éstos van encaminados al perfeccionamiento de acciones técnicas, tácticas y colectivas y al desarrollo de las capacidades físicas. De entrada, se ha visto que sus futbolistas, como seres humanos, están condicionados por los aspectos psicológicos y contextuales, es decir, el período de especialización presenta muchos cambios en la vida de sus futbolistas, tanto a nivel madurativo como psicológico.

En este caso, el modo en cómo consigan adaptarse a todos ellos va a ser realmente influyente en su rendimiento deportivo posterior. Pero no solamente lo que les ocurre a nivel personal tiene influencia, sino que el contexto también juega un papel destacado, como la familia, ya que son quienes los acompañan en su proceso formativo. Por un lado, si se pone la atención sobre los aspectos psicológicos, toman cierta relevancia conceptos como la autoconfianza, el control de la ansiedad o el control del estrés.

Teniendo en cuenta que son factores que influyen en el rendimiento deportivo y la capacidad para interiorizar nuevos aprendizajes, es necesario tenerlos en cuenta en la planificación de contenidos para entrenarlos con sus futbolistas y que, de esta forma, perciban la competitividad desde el punto de vista de lograr el éxito más que de evitar el fracaso. Por otro lado, está el contexto, el entorno más cercano a sus futbolistas. En este caso, los entrenadores tienen mucha influencia sobre ellos, por lo que debe mostrar siempre una actitud que promueva la autonomía, la relación y la creatividad sin limitar sus posibilidades.

III. Metodología

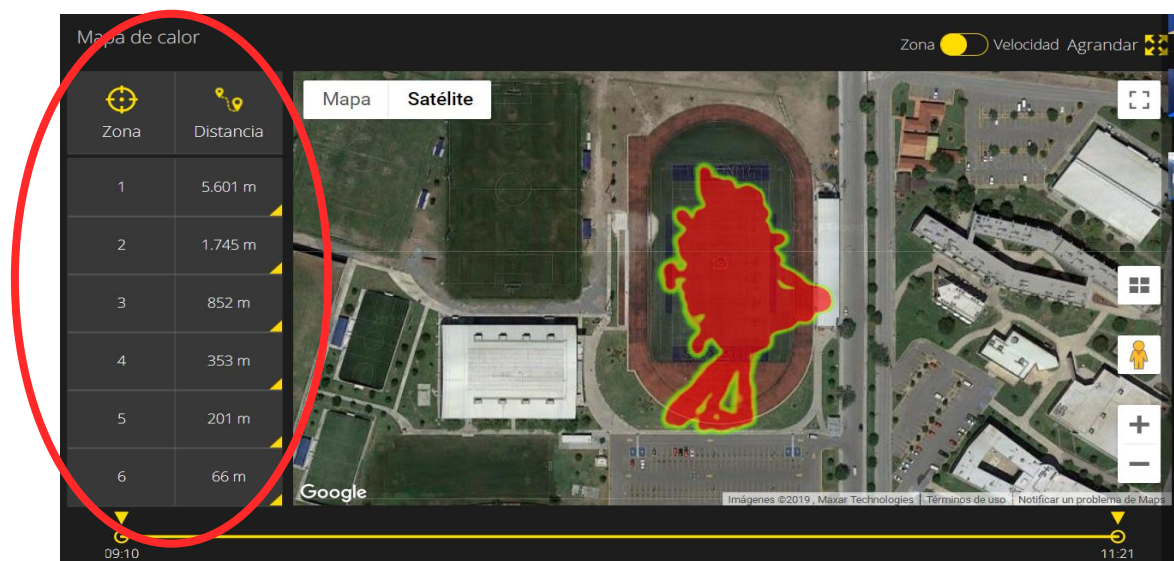
En este apartado se presenta la metodología utilizada para la elaboración del presente trabajo de investigación. Se presentan los procedimientos de recogida de la información, se definen las variables utilizadas en dicho estudio y se describen los instrumentos empleados para su evaluación.

Definición de las variables

Para medir las variables de carga externa se utilizó el GPS y características del GPS El SPT (GPSports Systems, Pty. Ltd., 2003, Australia) es un dispositivo receptor de GPS que integra la recepción de la señal del satélite con un acelerómetro triaxial, además de un chip para el registro de la frecuencia cardíaca.

Se trata de un indicador del rendimiento deportivo con un peso aproximado de 75 gramos. Este dispositivo permite registrar a 1 Hz (un registro por segundo) datos del tiempo, posición, velocidad, distancia, altitud, dirección y frecuencia cardíaca (requiere tener colocada una banda torácica).

Figura 1. Distancia recorrida por los jugadores (Elaboración propia).



Nota: Distancia total: Distancia recorrida en km durante todo el enteramiento y partido.
Carrera intensa: Distancia recorrida a 13.1 y 18 km/h o más.

Diseño

El estudio tiene un diseño de tipo no experimental, ya que no se manipularon ninguna de las variables, las cuales fueron observadas tal y como se dieron en su contexto natural para después analizarlas y compararla.

Este tipo de diseño se basa en categorías, variables, conceptos, comunidades, sucesos o contextos que ya ocurrieron o se dieron sin la intervención directa del investigador, de este modo también se le conoce como “ex post facto” (hechos y variables que ya ocurrieron), al observar las relaciones entre variables en su contexto natural (Sierra, 2001). Además, debido a la naturaleza de las variables, el presente estudio tiene un enfoque cuantitativo y con respecto a la cantidad de mediciones es de tipo transversal.

Población de Estudio

La población de estudio son los jugadores de la categoría juvenil A, del municipio de Guasave Sinaloa. Puesto que la investigación se llevará a cabo dentro de las instalaciones de cada equipo y por ende los jugadores se encuentran en los grupos naturales ya conformados en el equipo, la selección de muestra se realizará mediante uno de los enfoques más comunes, es decir, el muestreo no probabilístico por cuotas.

Este tipo de muestreo toma en cuenta la imposibilidad de separar los grupos preexistentes (los equipos o categorías). Se realizará un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Hernández et al., 2014).

Muestra

Son 18 equipos afiliados a la Federación Mexicana de Fútbol (FMF) del sector amateur, del municipio de Guasave, Sinaloa. En la categoría juvenil “A”, en la cual cuenta con 8 equipos de la cabecera municipal y 8 de las comunidades aledañas al municipio.

Por lo que se limitará solo a 2 equipos de la cabecera municipal para la muestra del estudio. La muestra que quedó para el estudio fue la que indicamos en la tabla 1. La muestra final estuvo conformada por con 15 jugadores cada uno ($N = 30$). La experiencia media de entrenamientos de los participantes oscila entre tres y siete años, siendo el mismo entrenador

con los jugadores, un año y dos meses con el entrenador de elite y dos años con el entrenador del equipo social ver tabla 1.

Tabla 1. Descripción de la muestra (Elaboración propia).

Equipos	Equipos	Nº Jugadores	Edad
Equipo Social	ES	15 jugadores	13 y 14 años
Equipo Elite	EE	15 jugadores	13 y 14 años

Nota: ES: Equipo Social; EE: Equipo Elite

Como podemos ver en la tabla 1, contaremos con dos equipos, uno considerado como escuela social (colegios particulares) y 1 considerado como escuela elite (clubes deportivos), con un total de 30 jugadores con edades fecha de nacimiento entre 2006-2007, Dentro de la muestra en la investigación, los jugadores participaran de una manera voluntaria.

Procedimiento

Para llevar a cabo la recogida de los datos se desarrolló un protocolo de actuación para asegurar que la obtención de los datos fuera similar en todos los participantes implicados en la investigación. En primer lugar, se contactó con los responsables de los clubes y entrenadores de los diferentes equipos, para solicitarles la inclusión de sus equipos dentro del estudio. A su vez, se le informó acerca de los objetivos y procedimientos del estudio que se llevaría a cabo en caso de su disponibilidad para participar en la investigación.

Durante el protocolo se les comentó que su participación era voluntaria, anónima y que sus respuestas serían tratadas confidencialmente para fines exclusivos de la investigación. Los participantes se colocaron los dispositivos GPS en el vestuario antes del entrenamiento/partido, para evitar distracciones externas, y sin la presencia de su entrenador.

Al finalizar el entrenamiento/partido los jugadores se retiraban el dispositivo GPS diciéndole al entrenador su fecha de nacimiento y su apellido materno (registro interno, para que la participación fuera anónima, según el artículo 16 del Reglamento de la Ley General de la Salud en materia de investigación para la salud). En todo momento el investigador y dos ayudantes estuvieron presentes para aclarar cualquier tipo de duda.

El procedimiento de la recogida de la información se llevará a cabo durante el periodo octubre 2021 - febrero 2022. Aprovechando los días que tienen programados para entrenar y los partidos respectivos. Les pasamos en una misma semana un día las pruebas físicas y en otro las técnicas.

IV. Resultados

La presente investigación tiene como finalidad medir la distancia total recorrida en entrenamientos y partidos en jugadores de futbol base a través de la tecnología GPS, con lo que se busca ayudar a describir las demandas físicas de los jugadores y aportando datos valiosos para los entrenadores logrando individualizar los entrenamientos o detectar estados de fatiga o riesgos de lesión, se realizó una comparación de los estadísticos descriptivos de la distancia total recorrida y su distribución en entrenamiento ver tabla 2.

Por otra parte se comparó los estadísticos descriptivos de las variables del estudio con distribución no normal en partidos ver tabla 3.

También se analizaron los descriptivos de la variable de distancia recorrida en entrenamiento del Equipo Elite y Social ver tabla 4.

Se realizó un descriptivo de la variable de Distancia Recorrida en partido del Equipo Elite y Social ver tabla 5.

Descriptivos

Tabla 2. Comparación de estadísticos descriptivos de la distancia total recorrida y su distribución normal (Elaboración propia).

Variables	Categoría	<i>M</i>	<i>DT</i>
Distancia Recorrida en Entrenamientos	Elite	5.20	1.49
	Social	3.32	.931

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las variables del estudio con distribución no normal (Elaboración propia).

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>
Variables					
Distancia Recorrida en Partidos	30	5.83	2.27	1.94	9.89

Entrenamientos

Tabla 4. Descriptivos de la variable de Distancia recorrida en entrenamiento del Equipo Elite y Social (Elaboración propia).

Equipo	Entrenamiento	N	MÍN	MÁX	SUMA	M	DT
Elite	E1	15	1.11	8.73	87.15	5.8100	2.00546
	E2	15	2.95	7.58	70.11	4.6740	1.71516
	E3	15	2.56	8.45	85.68	5.7120	1.92788
	E4	15	1.56	7.45	73.95	4.9300	1.75036
	E5	15	1.12	9.85	81.01	5.4004	2.26141
	E6	15	2.25	6.85	74.31	4.9540	1.51378
	E7	15	3.12	8.63	77.76	5.1840	1.73119
	E8	15	2.56	7.56	76.59	5.1060	1.62573
	E9	15	3.15	7.58	75.87	5.0580	1.51273
Social							
	E1	15	1.68	3.98	40.18	2.6787	.75164
	E2	15	.50	5.07	46.04	3.0693	1.30737
	E3	15	.47	6.07	57.98	3.8653	2.00827
	E4	15	1.56	5.96	56.34	3.7560	1.48835
	E5	15	.56	6.89	57.30	3.8200	1.64061
	E6	15	1.85	6.52	51.99	3.4660	1.17138
	E7	15	.85	4.78	46.19	3.0793	1.11811
	E8	15	.45	4.75	44.32	2.9547	1.30104

	E9	15	1.26	4.96	47.96	3.1973	1.07036
--	----	----	------	------	-------	--------	---------

Nota: E = Entrenamiento; N =Total de participantes; MÍN =Mínimo; MÁX =Máximo; Suma =Suma; M =Media; DT =Desviación típica.

Partidos

Tabla 5. Descriptivos de la variable de Distancia Recorrida en partido del Equipo Elite y Social (Elaboración propia).

Equipo	Partido	N	MÍN	MÁX	SUMA	M	DT
Elite	P1	15	1.93	7.45	87.15	5.8100	2.00546
	P2	15	3.128	7.58	70.11	4.6740	1.71516
	P3	15	2.56	8.45	85.68	5.7120	1.92788
Social							
	P1	15	1.68	3.98	40.18	2.6787	.75164
	P2	15	.50	5.07	46.04	3.0693	1.30737
	P3	15	.47	6.07	57.98	3.8653	2.00827

Nota: P = Partido; N =Total de participantes; MÍN =Mínimo; MÁX =Máximo; Suma =Suma; M =Media; DT =Desviación típica

Como objetivo secundario, fue conocer si existía diferencia significativa entre la distancia total recorrida, dependiendo de la Escuela donde los jugadores entrenan, se llevó a cabo la prueba de U de Mann-Whitney para variable no paramétricas.

V. Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar la distancia total recorrida en entrenamientos y partidos de jugadores de futbol base, en donde esta reconocidamente aceptado que la alta demanda físicas pueden tener consecuencias negativas, como la disminución del rendimiento o incluso un alto riesgo de lesión (Ekstrand et al., 2004).

Por lo que la implementación de las nuevas tecnologías como los dispositivos GPS los cuales ya han sido validados dentro del fútbol profesional (Edgecomb y Norton, 2006), al emplearlo para el análisis del fútbol base podrá arrojar algo de luz a la escasez de información con esta categoría y los entrenamientos serían mucho más objetivos y fiables respecto a los medios utilizados anteriormente (Coutts, 2014), la fiabilidad del uso del GPS ayuda a cuantificar los entrenamientos (Coutts y Duffield, 2010).

Los resultados de este estudio indicaron que el equipo de elite en todos los entrenamientos y partidos realizó mayor distancia recorrida que el equipo social, en el partido 1 del equipo elite la suma fue de 87.15 km mientras que del equipo social fue de 40.18 km, mientras que en partido 2 el equipo elite recorrió una distancia total de 70.11 km y el equipo social 46.04 km y por último en el partido 3 el equipo elite recorrió 85.68 km y el equipo social su suma total de distancia recorrida fue de 57.98 km.

Mientras que por otra parte la media en los entrenamientos de los dos equipos fueron los siguientes, el equipo elite fue superior con una distancia de 5.20 km y el equipo social 3.32 km, siendo significativamente mayor el quipo elite tanto en entrenamientos como en partidos del equipo social.

Por lo que es importante que, los entrenadores en estas edades estén constantemente capacitandose, para poder realizar planificaciones físicas de acorde a estas edades, ya que los jóvenes futbolistas se encuentran en constante adquisición de factores, como son sus habilidades motrices, capacidades condicionales y destrezas las cuales son llevadas a un desarrollo integral, tanto futbolista como personal (González-Víllora, 2009).

En muchas ocasiones los padres o entrenadores que dirigen los equipos solo retoman planificaciones de entrenamiento de internet y de equipos de elite, por lo que no observan y analizan cuanta distancia total recorren los jóvenes de su equipo en estas edades ya sea entrenamiento o partido.

VI. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos de la distancia total recorrida tanto en los entrenamientos y partidos analizados, podemos establecer dos conclusiones generales:

Primera: El uso de tecnología GPS en fútbol base puede resultar de mucha utilidad, debido a que su uso, puede ayudar a determinar cuál fue la distancia total que el jugador recorrió tanto en entrenamiento como en partido y con esto, se puede observar de una manera específica cuáles son sus demandas físicas a las cuales son sometidos.

Por lo tanto, teniendo un mayor conocimiento mediante la cuantificación de la carga interna de esta modalidad nos puede permitir determinar el estrés físico de los jugadores para poder programar y planificar de forma más específica las cargas de entrenamientos. Además, los datos reflejan que las cargas de entrenamiento están por debajo de lo que aparece en la competición, teniendo que introducir actividades más realistas dentro de los entrenamientos.

Segunda: Existen diferencias entre la distancia total recorrida en entrenamiento que en partidos en los diferentes equipos (Élite y Social), lo que hace plantearse muy bien la necesidad formación de los entrenadores en estas edades para poder calcular los esfuerzos de los jugadores dentro de la práctica deportiva, sabiendo que no todos los jugadores podrán llegar al fútbol profesional, y menos si no están preparados de una manera adecuada. En este papel el entrenador puede marcar un desarrollo distinto en el aspecto físico de los jugadores en estas edades.

Referencias

- Ardá, A. (1998). *Análisis de los patrones de juego en fútbol 7. Estudio de las acciones ofensivas* [Tesis doctoral, Universidad de La Coruña].
- Bompa, T. (2003). *Periodización. Teoría y práctica del entrenamiento*, Barcelona, España: Editorial Hispano Europea.
- Coutts, A. J. (2014) In the age of technology, Occam's Razor still applies. *International Journal of Sports Physiology Perform*, 9 (5), 741. <https://doi.org/10.1123/ijsp.2014-0353>
- Coutts, A. J., y Duffield, R. (2010). Validity and reliability of GPS devices for measuring movement demands of team sports. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13(1), 133–135. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2008.09.015>

- Coutts, A. J., y Duffield, R. (2010). Validity and reliability of GPS devices for measuring movement demands of team sports. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13(1), 133–135. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2008.09.015>
- Dwyer, D. B., y Gabbett, T. J. (2012). Global positioning system data analysis: Velocity ranges and a new definition of sprinting for field sport athletes. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 26(3), 818-824. <https://doi.org/10.1519/jsc.0b013e3182276555>
- Edgecomb, S.J. y Norton, K.I. (2006). Comparación de posicionamiento global y sistemas de seguimiento por computadora para medir la distancia de movimiento del jugador durante el fútbol australiano. *Revista de Ciencia y Medicina en el Deporte*, 9(1-2), 25-32.
- Ekstrand, J., Waldén, M., y Häggglund, M. (2004). A congested football calendar and the wellbeing of players: correlation between match exposure of European footballers before the World Cup 2002 and their injuries and performances during that World Cup. *British Journal of Sports Medicine*, 38(4), 493–497. <https://doi.org/10.1136/bjism.2003.009134>
- Erkizia-Agirre, B. (2021). Análisis de la carga externa de jóvenes futbolistas en competición. *Logía, educación física y deporte*, 1(2), 111-119.
- García, J., Navarro, M. y Ruíz, J. (1996). Bases teóricas del entrenamiento deportivo. Madrid, España: Gymnos.
- García Manzo, J. M. Col. (1996). *Bases teóricas del entrenamiento deportivo. Principios y aplicación*. España, Editorial Gymnos.
- Godik, M. A., Popov, A. V., y Artero, V. (1998). La preparación del futbolista. Barcelona: Paidotribo.
- González-Víllora, S. (2009). Revisión sobre la formación específica en fútbol: Programaciones de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva vertical. *Training Fútbol*, 156, 26-46
- Gray, J., Andrews, T. y Glover (2010). Validity and reliability of GPS for measuring distance travelled in field-based team sports. *Journal of Sports Sciences*, 28(12), 1319-1325. <https://doi.org/10.1080/02640414.2010.504783>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta edición. México D.F: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Herrero, H., Salinero, J. J., y Del Coso, J. (2014). Injuries among Spanish male amateur soccer players: a retrospective population study. *The American Journal of Sports Medicine*, 42(1), 78-85. <https://doi.org/10.1177/0363546513507767>
- Little, T., y Williams, A. (2007). Measures of exercise intensity during soccer training drills with professional soccer players. *The Journal of Strength y Conditioning Research*, 21(2), 367– 371.
- Mercé, J. (2003). Un estudio descriptivo de las características técnicas, físicas y motivacionales de escuelas deportivas de fútbol (alevines, infantiles y cadetes). *Unpublished Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, Valencia*.
- Pacheco, R. (2004). *La enseñanza y el entrenamiento del fútbol 7*. Paidotribo. Barcelona.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Universidad Internacional Deportiva.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de Investigación Social: Teoría y Ejercicios* (Paraninfo). Madrid.
- Wein, H. (1995). Fútbol a la medida del niño. un óptimo modelo de formación como clave de futuros éxitos. *CEDIF. RFEF. Madrid*.
- Wein, H. (1999). *Fútbol a la medida del adolescente: programas formativos para desarrollar y mejorar su capacidad de juego*. Centro de Estudios, Desarrollo e Investigación del Fútbol Andaluz, CEDIFA. Federación Anadaluza de futbol, FAF.



Directrices editoriales

Objetivo

Conforme a los principios que se orienta la Asociación Mexicana de Corporeidad A.C. la publicación de los números de la revista busca la difusión de conocimientos hacia sectores interesados en temas selectos sobre educación que aporten a contribuir el mejoramiento de las condiciones profesionales, educativas, sociales y culturales de la sociedad dentro y fuera de la República Mexicana.

Temática

Las colaboraciones deberán estar relacionadas acorde a las siguientes líneas temáticas: Equidad e inclusión educativa; Corporeidad y motricidad; Vinculación curricular; Evaluación educativa; Neurociencias aplicadas; Deporte, actividad física y salud; Formación profesional.

Secciones

Las contribuciones que se propongan para ser publicadas deberán ser resultados parciales o finales de investigación, aportaciones teóricas o metodológicas, revisión de literatura y prácticas innovadoras sustentadas científicamente. Dichos trabajos no deben estar publicados en otros medios ni en proceso de dictaminación simultánea en otra revista o medio de publicación.

- *Artículos de investigación.* Escritos que reporten los resultados de proyectos de investigación que posibiliten una mejor comprensión de problemas de una manera consistente con la metodología empleada, así como con los fundamentos teórico-conceptuales en que se apoya.
- *Artículos teóricos (ensayos y revisiones sistemáticas).* Escritos que traten algún aspecto o tema de la educación desde una perspectiva fundamentada y propositiva, no necesariamente a partir de un resultado de un proyecto de investigación. Explora y problematiza la realidad educativa de una forma clara, sistemática y coherente. Por sus características inherentes, estos manuscritos son construcciones libres.

- *Intervenciones educativas:* Son las experiencias de los docentes frente a grupo, que tengan como base la aplicación de una intervención didáctica innovadora con un sustento teórico metodológico encaminado a mostrar la experiencia y resultados de la misma que contribuyan a mejorar la práctica docente.

Estructura de los artículos

Los manuscritos deben contener los siguientes elementos:

- Título y autores
- Resumen y Abstract (250 palabras)
- Mínimo de tres palabras clave y traducción en inglés (keys words).
- Introducción / Planteamiento del problema
- Fundamento Teórico
- Metodología
- Resultados
- Discusión
- Conclusiones
- Referencias

Formato

- Archivo Word tamaño carta.
- Fuente Times New Roman, tamaño 12 e interlineado de 1.5, sin espacios entre cada párrafo.
- Los títulos deberán estar en negrita y separados por un espacio entre el párrafo anterior y posterior.
- Toda la fuente deberá estar en color negro
- La extensión mínima es de 12 páginas y máxima de 15 páginas.
- Todas las citas, referencias, tablas, figuras, bibliografía deben seguir el estilo APA 7ª edición

Proceso de evaluación

- *Envío de contribuciones:* Los trabajos se someterán a una primera evaluación en la cual se verifica que el manuscrito sea acorde con los criterios de claridad, pertinencia y relevancia, así como los lineamientos editoriales de la revista. Es también importante que la temática abordada sea del interés de la revista. Los artículos que no son aceptados en

la primera valoración se les informará a sus autoras o autores de la declinación en un plazo no mayor de treinta días hábiles.

Procedimiento para envío (dos opciones): A través de la plataforma: <https://revistaamexco.com.mx/index.php/ojs/about/submissions> o; por correo electrónico, enviar la contribución en formato Word (doc/docx) al correo electrónico investigacionamexco@gmail.com indicando en el asunto, la línea temática y el tipo de aportación.

En ambas opciones deberá identificar el archivo con el tipo de contribución, guion bajo y título. Ejemplo: Ensayo_Los ejemplos de publicación

- *Dictamen:* En caso de haber sido aprobado en la primera revisión, el envío se envía a tres evaluadores de dictaminación con base en el método del doble ciego, en el cual tanto autores como dictaminadores permanecen anónimos. El resultado de cada dictamen puede ser: Aceptado sin cambios / Aceptado con cambios / No aceptado.
- *Protocolo de aceptación:* La decisión final está basada en tres escenarios de dictaminación:
 1. Si el escrito recibe tres o dos dictámenes reprobatorios, se rechaza y se envía al autor/a con la opinión general del dictamen.
 2. Cuando el artículo obtiene dos dictámenes aprobatorios y uno reprobatorio se acepta siempre y cuando el autor atienda a los cambios y sugerencias de los evaluadores.
 3. Si el escrito es aprobado por los tres dictaminadores el autor recibe la devolución del escrito con las recomendaciones de sus revisores; deberá atenderlas y enviar su texto modificado en el plazo señalado a fin de proseguir con el proceso editorial.

La Revista AMEXCO:

- Conserva en todo momento el anonimato de autores y árbitros (método del doble ciego).
- Cuenta con un comité de dictaminación compuesto por una amplia gama de especialistas con experiencia en el campo a nivel nacional en áreas a fines a las temáticas descritas en el apartado correspondiente a enfoque y alcance.
- No se compromete a publicar todas las colaboraciones recibidas.
- No ofrece ningún tipo de retribución económica a los autores.
- Toda participación de autores es totalmente gratuita.
- En caso de aceptación para la publicación se otorgará un reconocimiento/constancia de su colaboración publicada.



Para mayor información consultar:

Sitio web de AMEXCO Revista Electrónica Educativa:

<https://revistaamexco.com.mx/>

Página de Facebook:

<https://www.facebook.com/Investigaci%C3%B3n-Nacional-Amexco-102378134955996>



