

REVISTA ELECTRÓNICA
DESAFÍOS
EDUCATIVOS
ReDeCi



LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL MODELO
DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DEL
PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

► Dr. Jesús Javier Vizcarra Brito
► Doctorante Fidel Ibarra López



Información Legal

Desafíos Educativos REDECI, Año 1, Núm. 2, agosto 2017 – enero 2018, es una publicación semestral, editada por el Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV), calle 21 de marzo. Esq. Carnaval. No. 503. Colonia Centro. CP. 82 000. Mazatlán, Sinaloa, México. Teléfono 01-6699-81206 extensión 196, Web: www.ciinsev.com, CE: desafioseducativos@ciinsev.mx. Editor responsable, Bernardo Trimiño Quiala. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04 – 2017 – 042813141500 – 203, ISSN: 2594-0759, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la actualización del último número. Bernardo Trimiño Quiala. Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV), calle 21 de marzo. Esq. Carnaval. No. 503. Colonia Centro. CP. 82 000. Mazatlán, Sinaloa, México. Teléfono 01-6699-81206 extensión 196. Última actualización: 21 de julio de 2017.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

REVISTA ELECTRÓNICA

DESAFÍOS

EDUCATIVOS

ReDeCi

EDITORIAL

Una de las más poderosas armas de la cultura humana es la educación, aquella que más ha servido para sostener las tradiciones populares, ensanchar progreso actual del hombre y proyectar el futuro de la humanidad, porque es el medio supremo de la actividad y de la comunicación humanas.

Solo si se profundiza en los conocimientos científicos acerca del desarrollo de la educación y la educabilidad humana, seremos capaces de contribuir a la construcción de una colectividad superior. Es por ello que, en plena sociedad del conocimiento, resulta evidente la importancia de la educación como componente social que ha estado y estará en la base misma de la existencia de las formaciones humanas.

En este contexto, se presenta el segundo número de la revista “DESAFÍOS EDUCATIVOS”; editada por el Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Educativo Valladolid.

Este segundo número incluye siete artículos científicos que aportan diferentes miradas a las complejas problemáticas de la educación contemporánea.

El artículo central está relacionado con: **“La construcción histórica del modelo de Desarrollo Profesional Docente del profesor de educación básica en México”**. En esencia, sus autores analizan el modelo de Desarrollo Profesional Docente que se ha construido en México desde 1992 hasta la fecha, así como las líneas centrales en que se sustenta este modelo; lo cual está muy relacionado con las perspectivas que abre la nueva reforma educativa en el tema de formación de los futuros profesionales de la educación.

Otros temas que se analizan en este segundo número se refieren a cuestiones tan importantes como: la satisfacción escolar y expectativas motivacionales en estudiantes de preparatoria; la presentación de la estrategia de difusión, divulgación y capacitación educativa de congresos científicos; se comparten las secuencias didácticas en la Educación Física con una perspectiva integradora.

Nuestros lectores, encontrarán además artículos relacionados con: la construcción de un marco teórico para el estudio de la desigualdad digital de género a partir de una revisión sistemática; la pedagogía basada en evidencias y cierra el tema de la capacitación profesional de los docentes.

Con los artículos publicados en este número de la revista electrónica: “DESAFÍOS EDUCATIVOS”; se comparten conocimientos educativos en constante avances, teniendo como referencia la idea de que: favorecer el perfeccionamiento y desarrollo de la educación escolar, es hoy una de las vías, más seguras para construir un mundo mejor y uno de los mayores tributos que puede ofrecerse al sostenimiento de la humanidad.

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR GENERAL

Dr. José Manuel Figueroa Acosta

DIRECCIÓN EDITORIAL

Dr. Jesús Javier Vizcarra Brito

DIRECCIÓN ADMINISTRATIVA

M. E. Martha Lorena Tirado Urrea

DIRECCIÓN DE TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN

Ingeniero Juan Rendón Payán

DIRECCIÓN DE REGISTROS Y LEGALES

Olga María Enciso

COORDINACIÓN Y PREPARACIÓN EDITORIAL

Dr. Bernardo Trimiño Quiala

DISEÑO EDITORIAL

Miguel Ángel Aranguré Morales

Jesús Misael Zamarripa Peinado

CORRECCIÓN EDITORIAL

M. E. Yudelsi Zayas Quesada

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. María Isabel Ramírez Ochoa

México. Tecmilenio

Dr. Marcelino González Maitland

Cuba. Centro Regional de Formación Docente e Investigación
Educativa del Estado de Sonora

Dr. Gilberto Ramírez Smith

Cuba. Universidad de Guantánamo

M. Sc. Rogelio Voltaire Basil

Cuba. Universidad de Guantánamo

Mtro. José Silvano Hernández Mosqueda

México. Centro Universitario. CIFE

Dra. Yordanka Masó Dominico

Cuba. Instituto Tecnológico de la Construcción (ITC). Zacatecas

Dr. Eber Enrique Orozco Guillén

Venezuela. Universidad Politécnica de Sinaloa



CONTENIDO

8

La construcción histórica del modelo de Desarrollo Profesional Docente del profesor de educación básica en México

Dr. Jesús Javier Vizcarra Brito
Doctorante Fidel Ibarra López

23

Satisfacción escolar y expectativas motivacionales: estudio exploratorio con alumnos que cursan la preparatoria en Mazatlán

Mariana Guadalupe Báez-Benítez
Juan Paulo González-Ruiz

38

Congreso Internacional Educativo Multidisciplinario. Estrategia de difusión, divulgación y capacitación educativa

Dra. María Isabel Ramírez Ochoa
M.E. Martha Lorena Tirado Urrea

57

Construcción de un marco teórico para el estudio de la desigualdad digital de género a partir de una revisión sistemática

Alexandro Escudero Nahón
Janett Juvera Ávalos

69

Epistoagos: Efectuación de la Pedagogía Basada en Evidencia Legitimando la Metacognición

Lic. Luis Enrique Cedillo Rodríguez

83

Las secuencias didácticas en la Educación Física: una perspectiva integradora

Celia L. Juárez Camacho
J. Silvano Hernández Mosqueda

LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL MODELO DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

*THE HISTORICAL CONSTRUCTION OF THE TEACHER
PROFESSIONAL DEVELOPMENT MODEL OF THE MEXICAN
BASIC EDUCATION*

Dr. Jesús Javier Vizcarra Brito.

Director Académico del Sistema Educativo Valladolid y Director del Centro de Investigación e Innovación Educativa del Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV)

Doctorante Fidel Ibarra López.

Investigador Titular del Centro de Investigación e Innovación Educativa del Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV)

RESUMEN

En el presente artículo se presenta un análisis histórico del desarrollo profesional del docente de educación básica en México y, para tal efecto, se realiza una revisión del marco normativo y de los programas institucionales donde se materializa la política educativa en materia de formación, actualización y capacitación docente. El propósito fundamental es identificar el modelo de Desarrollo Profesional Docente que se ha construido en México desde 1992 hasta la fecha, así como las líneas centrales en que se sustentan.

Palabras claves: profesionalización, formación docente, capacitación docente, actualización docente, escuela, alumno, Nuevo Modelo Educativo, educación básica, Ley General de Educación.

ABSTRACT

In this article is presented an historical analysis of the professional teacher development of the Mexican basic education and, for such matter, there is a revision of the regulatory framework and institutional programs, where the educational politics about teacher formation, actualization and capacitation is materialized. The fundamental purpose is to identify the Teacher Professional Development model that has been constructed in Mexico since 1992, as well as the central lines in which it is supported.

Key Words: professionalization, teacher formation, teacher training, teacher update, school, student, Educational New Model, basic education, General Education Law.

INTRODUCCIÓN

En el artículo 3 constitucional se establece como principio en el párrafo tercero, que el “Estado garantizará” la impartición de una educación de *calidad en la educación* obligatoria a través de “*materiales, métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los maestros*” (DOF, 2017; p. 5). Este último aspecto - “Idoneidad de los maestros”- fue integrado en la Constitución Política como parte de los cambios constitucionales que se realizaron a propósito de la Reforma Educativa que se aprobó en México en el 2013. Y representa un factor clave para la consecución del propósito señalado, puesto que se enmarca que la educación será de calidad “*con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos*” (Ibid.). Y para tal efecto, la pieza central lo constituye la capacitación del Docente.

Una condición que no es propia de esta Reforma Educativa del 2013, en Educación Básica se viene señalando lo anterior desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992. Al igual que con la Ley General de Educación de 1993. De acuerdo con Ortiz (2014), en ambos marcos institucionales se “prescribe el avanzar hacia la regulación de un sistema de actualización, capacitación y formación profesional de los maestros de educación básica, y se estipula que la autoridad educativa federal regulará dicho sistema (p. 1). A través de estos marcos normativos, se estableció una política de formación docente a través del Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) en 1995, el cual funcionó hasta el 2008 y posteriormente fue sustituido con el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional, con el cual se sigue instrumentalizando la política de formación docen-

te desde la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.

Siguiendo a Ortiz (2014), la política de Desarrollo Profesional Docente (PDP) se basó en “el reconocimiento del papel fundamental que juegan en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes”, en ese sentido desde el ANMEB (1992) se señala que “*los maestros requieren procesos formativos pertinentes a lo largo de su vida profesional que tengan un mayor impacto en la mejora de sus prácticas pedagógicas y en el aprendizaje de sus estudiantes*” (Ibid.).

La política se instrumentalizó a través de cursos de actualización, diplomados, especialidades y posgrados “con el objetivo de transmitir un conocimiento (a los docentes) sobre la reformulación de contenidos y materiales para la educación básica” (ANMEB, 1992). En esa perspectiva, “la actividad más amplia para el desarrollo profesional de los maestros debía concentrarse en la operación de un programa de actualización destinado a los tres niveles de educación básica” (CGF y CGE, 1996; citado por Ortiz, 2014; p. 2).

Ortiz (2014) señala que la “interpretación del DPD no ha cambiado sustancialmente” puesto que:

“*el programa nacional vigente de transformación continua y superación profesional, considera que ser un ‘docente formado y/o profesionalizado’ significa haber recibido algunos de los servicios de formación continua (cursos, diplomados, especialidades y posgrados) ofertados por la DGFCMS, por conducto del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional*” (p. 2).

No obstante, hay un elemento sustantivo con el que no se contaba en el ANMEB, en la Ley General

de Educación de 1993 y en el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) de 1995, y que ahora está establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el artículo 3 constitucional, en la Ley General de Educación y en el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional. Nos referimos a la evaluación del docente, tanto para el ingreso como para la permanencia en el Servicio Profesional Docente (SPD). Lo cual significa que el DPD está vinculado no sólo a los aprendizajes del alumno, sino a la permanencia del Docente en el SPD. Y para tal efecto, se deben cumplir una serie de estándares cualitativos para mantener la condición de idoneidad como Docente y con ello mantener su permanencia en el SPD.

Este aspecto ha sido criticado por actores académicos en México -entre los que se encuentra el Dr. Manuel Gil Antón, catedrático e investigador del Colegio de México-, porque señala que la Reforma Educativa ha centrado todos los esfuerzos institucionales en la “evaluación docente” en lugar de hacer un proyecto de Profesionalización del Magisterio a través de la Ley del Servicio Profesional Docente” (Revista Multiversidad Management, 2017; p. 45).

En estas condiciones, el objetivo del presente artículo en un primer nivel es analizar en términos históricos, el modelo de DPD de 1992 al 2008 tomando como eje conductor, el ANMEB de 1992 y el PRONAP de 1995. En segundo lugar, analizar el modelo de DPD del 2008-2012, a través del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional. Y finalmente, describir las líneas en las que se sustenta el DPD con la reforma educativa del 2013. Los dos primeros niveles de análisis permitirán identificar las líneas centrales de la política educativa en materia de DPD en educación básica durante el periodo respectivo. Y la línea descriptiva de la última parte, permite poner en perspectiva los cambios cualitativos que se presentan en el DPD con la actual reforma educativa. Lo anterior permitirá situar en su real dimensión los alcances y límites de la reforma educativa en lo referente al DPD.

El Modelo de Desarrollo Profesional Docente con el PRONAP en la Educación Básica en México

ANTECEDENTES

La Secretaría de Educación Pública en México se creó en 1921 y el primer esfuerzo institucional de capacitación de los Docentes en México se constituyó a partir en 1944 con integración del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM). Además de la formación, el IFCM tenía como propósito la preparación y certificación de los maestros. Esta labor pedagógico-institucional se desarrollaba a través de cursos por correspondencia en todo el país.

Los maestros estaban obligados a inscribirse en el IFCM. Y los maestros federalizados que no estaban titulados, tenían que estudiar en el IFCM “todos los grados hasta adquirir el título correspondiente (art. 4)” (DOF, 1944). Por su parte, los cursos por correspondencia eran complementados con “cursos orales” intensivos con una duración de seis semanas -en las llamadas escuelas orales- y al finalizar se aplicaba un examen (art. 7). Más de 60 mil profesores sin formación inicial se profesionalizaron de esta forma (Martínez-Alba, 2008; p. 3).





En 1971 (Juárez, 2013), el IFCM se convirtió en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM), y para el año de 1975 -señala el autor- la SEP la decretó como Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM). Y para 1984:

“...se incorporó al modelo de educación superior, dependiendo de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), convirtiéndose luego en la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. Hacia 1989, la Dirección General de Educación Normal y la Dirección de Capacitación y Mejoramiento Profesional se fusionaron en una sola: Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM). Con ello se logra la unión de los dos vértices del normalismo en México: la formación de docentes y el mejoramiento profesional del magisterio en servicio y desde 1994 depende de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Producto de estas reformas, el IFCM actualmente se conoce como CAM” (Ibid.).

El modelo de formación docente afirma Juárez (2013), permitió ser ejemplo para las instituciones formadoras de maestras y contribuyó en el propósito de formar profesionales en la docencia. Para la década de los 80, la preocupación en la formación docente comenzó a ser distinta, señala Martínez-Alba (2008), porque los profesores improvisados habían disminuido sensiblemente:

“...aquéllos que todavía lo eran tenían un nivel de bachillerato o poseían licenciaturas no docentes, truncas o completas; las escuelas normales cubrían todo el país y se buscaba elevar su nivel formativo haciendo terciaria su la educación normal; es decir, convirtiendo los estudios del magisterio en licenciaturas no universitarias en educación preescolar, primaria o secundaria y ‘nivelando’ a los profesores en servicio para que obtuvieran el título de licenciado. Esta tarea se llevó a cabo durante los años 80 y se hizo mediante modalidades mixtas que combinaron actividades presenciales en épocas vacacionales o días libres con estudios basados en materiales de auto instrucción (sic)” (p. 3).

Al iniciar la década de los 90, Martínez-Alba (2008), la preocupación en el Sistema Educativo se orientó hacia “la calidad de los resultados obtenidos en las escuelas de nivel básico” y con ello hacia la idoneidad de la formación de los profesores en activo que habían recibido en las escuelas normales (Ibid.). A inicios de los 90, se lleva a cabo una reforma que, por una parte -afirma Martínez-Alba (2008):

“descentraliza los servicios educativos a los gobiernos de los estados y, por otra, renueva el currículo. Es en este marco complejo que se promueve una política dirigida a los docentes por medio de la cual se crea la Carrera Magisterial, un sistema de estímulos que buscaba arraigar a los mejores profesores; se transforma y fortalece la formación inicial y se crea el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap) dirigido al conjunto de profesores del país” (p. 4).

Con el establecimiento del PRONAP se inicia como política educativa en México, la constitución del Desarrollo Profesional Docente. Mismo que se analiza a continuación.

El modelo de Desarrollo Profesional Docente en la Educación Básica en México

El Desarrollo Profesional Docente (DPD) tiene como antecedente inmediato la Ley General de Educación (LGE) que dio paso al Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) en 1995. No obstante, antes de la LGE en México se tenía la Ley Federal de Educación de 1973, donde se concebía al “educador” (Art. 21) como un “promotor”, “coordinador” y “agente directo del proceso educativo”. Al cual, “Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento” (LFE, 1992; p. 4). En términos estrictos del DPD, la LFE de 1973 no con-

tenía un marco claro respecto a la formación docente. Y ello queda manifiesto cuando se señala que al “educador” se le “deben de proporcionár los medios” para realizar “eficazmente su labor”, pero no se indica qué tipo de medios ni la forma como se le debe de proporcionar en todo el precepto normativo de la LFE.

La LFE fue derogada en 1993, y se instauró la Ley General de Educación (LGE) ese mismo año. Y con esta LGE se habla por primera vez en México de un Sistema Nacional de formación, actualización, capacitación y superación para maestros de educación básica (Art. 12, fracc. VI de la LGE, 1993; p. 44). Esta condición surge luego del establecimiento del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, con el cual se pretende modernizar la educación básica en México y para ello -se afirma- se requiere revalorar la función del maestro (DOF, 1992; p. 12). Por otro lado, la modernización de la educación básica se pretendía alcanzar a través de la descentralización educativa. Y para tal efecto, la Federación (SEP) traspasaba a los gobiernos estatales:

“los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el estado respectivo (...), los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación” (DOF, 1992; p. 7).

De acuerdo con el Programa Nacional para la Modernización Educativa (1990-1994), con esta política de modernidad de la educación se pretendía: a) Responder a las demandas sociales del Sistema Educativo Mexicano; b) Corresponder a los propósitos del desarrollo nacional; y c) Promover la participación social y la de los distintos niveles de gobierno para contribuir con su potencial y sus recursos a la consecución de las metas de la educación nacional (DOF, 1990).

Y en el marco de la descentralización, la Federación se adjudicó como responsabilidad: 1) Vigilar en

toda la República el cumplimiento del Artículo Tercero Constitucional; y 2) Asegurar el carácter nacional de la educación. El segundo punto se aseguraba con la formulación de los planes y programas de estudio “para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal”. E igualmente, con la elaboración de los libros de texto gratuitos para la educación primaria y el establecimiento de procedimientos de evaluación del sistema educativo nacional (DOF, 1992; p. 8). Y para tal efecto, se afirma, que se promoverá “los servicios educativos que faciliten a los educadores su formación y constante perfeccionamiento...” (Ibid.).

Estas atribuciones de la Federación en materia educativa son recogidas en la Ley General de Educación de 1993 en el artículo 12 (fracciones I, III, IV, V, VI, VII, XI.). En el caso de los estados, la prestación, actualización y superación profesional para los maestros se podía desarrollar de acuerdo con las disposiciones que la SEP establecía (Art. 13, frac. IV).

Por otra parte, en la LGE (1992) se establece en el artículo 20, los fines que se perseguían con el Sistema Nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional. Mismos que se señalan a continuación:

- I.** La formación, con nivel de licenciatura, de maestros de educación inicial, básica -incluyendo la de aquéllos para la atención de la educación indígena- especial y de educación física;
- II.** La actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio, citados en la fracción anterior;
- III.** La realización de programas de especialización, maestrías y doctorado, adecuados a las necesidades y recursos educativos de la entidad, y;
- IV.** El desarrollo de investigación pedagógica y la difusión de la cultura educativa (DOF, 1993; p.45).

Se trataba, señala Martínez-Alba (2008) (...), que el programa permitiera atender a más de un millón de profesores dispersos por todo el país (...). Así mis-

mo, “el programa debía resolver con urgencia los principales problemas formativos detectados y promover el desarrollo intelectual de los profesores, su capacidad de aprender y transferir lo aprendido a su ejercicio docente” (p. 4).

Siguiendo con Martínez-Alba (2008), el PRONAP¹ integraba componentes diversos. Tales como: a) Programas de estudio; b) Centros de Maestros²; c) Mecanismos de Evaluación³; y d) Acervo bibliográfico⁴. Y se esperaba obtener con este programa académico, los siguientes objetivos:

- ▶ El dominio de los conocimientos de distintas disciplinas que son indispensables para enseñar adecuadamente los contenidos de los planes y programas que correspondan;
- ▶ La comprensión de los enfoques y los contenidos de los planes y los programas de estudio que correspondan;
- ▶ El dominio de los métodos de enseñanza y de los recursos educativos adecuados al nivel escolar y los contenidos programáticos que correspondan;
- ▶ El conocimiento de los procesos del desarrollo del niño y del adolescente durante el tramo escolar que corresponda;
- ▶ El conocimiento de las características, aplicación y avances de la política educativa vigente;
- ▶ El trabajo colegiado para lograr la innovación y mejoramiento de la práctica docente (p. 5).

Al mismo tiempo, partía de un principio “de cobertura y equidad” debido a que “antes de 1992, no existía una política explícitamente a la formación continua de los profesores en servicio” (SEP, 2007). En ese sentido, el PRONAP se implementó a través de cursos nacionales con una duración de 200 horas de trabajo y por medio de talleres con una duración de 12 horas anuales. Y los cursos podían acreditarse mediante exámenes nacionales (Ibid.). Los resultados obtenidos con este sistema de capacitación y formación docente permitían a los maestros obtener puntos y escalar en la

¹El antecedente del PRONAP, es el Programa Emergente de Actualización Magisterial, que se estableció en 1992; pero duró poco tiempo. Posteriormente se sustituyó con el Programa de Actualización Magisterial (PAM) en 1993. Ambos programas tuvieron una vida institucional corta, y el PRONAP terminó institucionalizarse como el programa para la formación docente en México.

²Los Centros de Maestros de acuerdo con Martínez-Alba (2008), alcanzaron los 547 en todo el país.

³Los exámenes eran estandarizados y el objetivo que se perseguía era el de medir cuánto se había aprendido en el proceso de actualización.

⁴Cada profesor podía acceder al acervo bibliográfico de manera gratuita y constituir su propia biblioteca.

Carrera Magisterial. Y por parte del gobierno federal y local, permitía tomar decisiones sobre el devenir de la formación docente (Ibid, p. 7).

Ahora bien, desde una lectura crítica, el modelo de DPD establecido con el PRONAP en la educación básica se enmarcó en los mismos principios que siguió la administración pública federal con la llegada al poder de Carlos Salinas de Gortari; esto es, en un modelo gerencial donde el docente, (Ortiz, 2014) es concebido como:

“...un profesional que cumple objetivos corporativos establecidos en otros lugares -que, para efecto de comprensión, esos lugares se sitúan en las oficinas del FMI y del BM⁵-, administra bien un rango de estudiantes y documenta sus logros y problemas para propósitos de rendición de cuentas” (p. 36).

El logro de los objetivos bajo este modelo de gestión del DPD, se plantea bajo la línea discursiva del éxito profesional. Que se traduce como un “trabajar eficiente y efectivamente en cumplimiento del conjunto de disposiciones estandarizadas de los procesos de cuentas formales de las escuelas (Ibid.).

Siguiendo a (Ortiz, 2014), el modelo gerencial del DPD se justifica con una tónica discursiva economicista, con la siguiente línea argumentativa:

- ▶ Vivimos en una sociedad globalizada con una economía del conocimiento que requieren estándares académicos de clase mundial y complejas habilidades cognitivas para la resolución de problemas y la toma de decisiones.
- ▶ El fortalecimiento de la economía depende de logros educativos del país, que a su vez dependen de la calidad de los maestros y escuelas.
- ▶ Las comparaciones internacionales y evaluaciones nacionales indican que los maestros no están enseñando al nivel de los estándares de clase mundial y que grandes segmentos de la población escolar no están preparados para el trabajo o la educación superior, lo que le pega al país

en términos de productividad individual y crecimiento económico.

- ▶ Se necesitan cambios radicales, incluyendo nuevas y rigurosas normas para todos los estudiantes, una fuerza de enseñanza más talentosa y eficaz, y un sistema drásticamente renovado de formación continua docente basado en la evidencia. (p. 37).

Por ende, entre otras medidas para solventar la problemática del Sistema Educativo Nacional se plantean la evaluación nacional a los docentes y su formación explícita para la práctica efectiva (Cochran-Smith y Fraix 2011; citado en Ortiz, 2014; p. 37). Por otra parte, la línea argumentativa planteada líneas arriba, se enmarca de igual forma en la línea discursiva de “Modernidad” que distinguió a la administración federal del gobierno de Salinas de Gortari. Un concepto (modernidad) que se asumía como la directriz central del gobierno puesto que “el desarrollo en el mundo moderno -se afirmaba- no puede ser resultado sólo de las acciones del Estado, sino también precisa la participación amplia de los particulares” (DOF, 1989; p. 39). Esa concepción vinculante con el mercado (iniciativa privada) va a tener impacto -como señalamos líneas arriba- en el ejercicio de la administración pública y los procesos que ahí se desarrollan -como el caso de la educación y la formación de los docentes-, porque los criterios que vendrán a imponerse son los criterios bajo los cuales opera una empresa privada. (Zabludovsky, 2007) lo refiere de la siguiente forma:

“En el ámbito gubernamental se ha introducido el término ‘public management’ que plantea la importancia de incorporar mecanismos de competitividad entre las oficinas gubernamentales mediante una noción de gestión que combina los papeles del empresario y del gerente” (Zabludovsky, 2007; citado en Ortiz, 2014; p. 32).

Esa concepción “empresarial” y “gerencial” se instala como eje institucional y organizacional del DPD y va a tener efecto en dos aspectos centrales en

⁵La nota es nuestra.

la educación: la concepción de la enseñanza y la práctica docente a través del PRONAP. En el caso de la primera, la enseñanza pasa a ser concebida como una “actividad instrumental” enfocada al desarrollo de destrezas técnicas (Ortiz, 2014; p. 41). Así, señala (Carmona, 2008):

“...la enseñanza de habilidades y conocimientos para desempeñar un oficio se convierte en el fin fundamental de los procesos educativos escolares, y queda en segundo plano la función sustantiva que corresponde a la formación del ciudadano, a la configuración del ser social, más allá del ser productivo” (Carmona, 2008; citado en Ortiz 2014; p. 42).

Y en el caso del docente, siguiendo a (Carmona, 2008), su papel “tiende a reducirse al de un técnico especializado en la aplicación de un conjunto de reglas para orientar la conducta de los alumnos y, de esta manera, permitir el proceso de aprendizaje”. Bajo estas condiciones, el modelo de DPD “gerencial” “separa el diseño curricular y la planificación, de los proce-

sos de aplicación y ejecución”, porque el docente es simplemente un “conductor”, un “intermediario” entre los estándares de los contenidos y los niños (Mirra & Morrel, 2011; citado en Ortiz, 2014; p. 42). Vista así, la educación puede ser “dirigida por datos duros de rendimiento sobre lo que funciona”. Y agrega: “se trata de entusiasmo, trabajo, talento y resultados medibles y puede ser reemplazada por instrucción en línea” (Ibid.). ¿C cambió en algo esta situación con el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional? Veámoslo en el siguiente apartado.

El DPD en el PRONAL y en el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCSP). ¿Cambio o continuidad?

El PRONAP como programa de formación continua en México, se mantuvo a lo largo de tres administraciones federales (Salinas, Zedillo y Fox), lo cual indica una política de continuidad que se puede explicar de acuerdo con Ortiz, 2014) debido al modelo en que se sustenta. Un modelo gerencial (...) “influido y sostenido no sólo en el proceso nacional de la política educativa, sino también con el proceso y difusión en el contexto global”. La cita anterior, refiere un proceso de DPD alineado a un marco de políticas educativas emanadas de organismos internacionales como el BM.

No obstante, más allá de este condicionamiento señalado por (Ortiz, 2014), el PRONAP llegó a institucionalizarse en términos de oferta de servicios, infraestructura y mecanismos de evaluación. En ese sentido:

“...se contaba con los Talleres de actualización de 12 horas obligatorias para todos los profesores al inicio del ciclo escolar; con los Cursos Nacionales de actualización de 200 horas de especialización en la enseñanza o dirección de la escuela, con los Cursos estatal de actualización de 40 horas presenciales y con servicios de formación a distancia” (Martínez, 2010; citado en Ortiz; 2014; 92).

El grado de maduración del programa -respecto a las variables referidas: oferta de servicios, infraes-



estructura y mecanismos de evaluación-, permitió que se transitará a través de este programa a un Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCSP) en el 2008 durante el gobierno del presidente Felipe Calderón.

De acuerdo con (Pérez, 2014), la práctica profesional del docente se orientó a un esquema de desempeño por resultados donde:

“Los alcances de su práctica cotidiana se someten a una medición de los aprendizajes reportados por los alumnos a través de pruebas estandarizadas sobre determinados campos del saber, lo cual supone orientar su quehacer docente hacia una ‘pedagogía por resultados’ como criterio de eficiencia educativa” (184).

Lo anterior se suma al requerimiento de dominio de nuevos enfoques curriculares, como el enfoque por competencias que sustituyó al aprendizaje por objetivos y al ingreso a periodos de prueba como elemento de certificación para los maestros recién contratados (Ibid, p. 185).

Todo lo anterior forma parte de una línea de modernización educativa que se viene estableciendo en México desde 1992 con la firma del AMEB. En ese sentido, lo que se tiene es una política educativa que ha mantenido una línea de continuidad institucional. Misma que se ha profundizado con la reforma educativa del 2013, donde se integra la evaluación de la docente vinculada al ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el Sistema Educativo Nacional. Lo cual se aborda en el siguiente punto.

Reforma Educativa y Desarrollo Profesional Docente en México.

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, se diagnosticaba desde el inicio del sexenio del presidente Enrique Peña Nieto, que en México se requería “robustecer el capital humano y formar hombres y mujeres comprometidos con una sociedad más justa y más próspera” (DOF, 2013). Y para tal efecto, se debía fortalecer el Sistema Educativo Mexicano “para estar a

la altura de las necesidades que un mundo globalizado demanda” (Ibid.). La falta de educación se afirmaba:

“...es una barrera para el desarrollo productivo del país ya que limita la capacidad de la población para comunicarse de una manera eficiente, trabajar en equipo, resolver problemas, usar efectivamente las tecnologías de la información para adoptar procesos y tecnologías superiores, así como para comprender el entorno en el que vivimos y podemos innovar” (Ibid.).

El planteamiento anterior fue asumido como una meta nacional dentro del PND, bajo el objetivo de “incrementar la calidad de la educación” promoviendo “políticas públicas que cierren la brecha entre lo que se enseña en la escuela y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida” (Ibid.). El propósito se vinculó al concepto de “Sociedad del Conocimiento” en el sentido del aprovechar la capacidad intelectual de los estudiantes y fortalecer con ello la formación de capital humano. Considerando para ello, la transformación de las habilidades que requiere el capital humano en el mercado laboral del siglo XXI. De ahí la necesidad de vincular la educación, la investigación y el sector productivo (Ibid.).

Para tal efecto, se promulgó una Reforma Educativa (2013) con el objetivo de “desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad” a través de tres ejes de acción: En un primer nivel, se buscó impartir una educación a los estudiantes a través de los mejores maestros. Para ello se constituyó un marco jurídico que dio vida institucional al Servicio Profesional Docente para instrumentalizar un proceso de evaluación docente y con ello determinar el proceso de acceso y permanencia en el Sistema Educativo Mexicano. En ese sentido, la evaluación docente se instituyó en la segunda vía de acción para la consecución de una educación de calidad. En tercer lugar, con la reforma educativa se modificó el modelo de gestión escolar. Y se planteó una “responsabilidad compartida”, que significa en los hechos dotar de “autonomía” a la escuela en el proceso de gestión de la escuela. En

esas condiciones, el rol institucional de directivos, maestros, alumnos y padres de familia se transforma tanto en el espacio áulico como en el espacio escolar.

El marco anterior quedó establecido como objetivo (Objetivo 3.1) y estrategia (Estrategia 3.1.1.) dentro del PND, a través de las siguientes líneas de acción:

- ▶ Estimular el desarrollo profesional de los maestros, centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, en el marco del Servicio Profesional Docente;
- ▶ Robustecer los programas de formación para docentes y directivos;
- ▶ Impulsar la capacitación permanente de los docentes para mejorar la comprensión del modelo educativo, las prácticas pedagógicas y el manejo de las tecnologías de la información con fines educativos;
- ▶ Fortalecer el proceso de reclutamiento de directores y docentes de los planteles públicos de educación básica y media superior, mediante concurso de selección;
- ▶ Incentivar a las instituciones de formación inicial docente que emprendan procesos de mejora;
- ▶ Estimular los programas institucionales de mejoramiento del profesorado, del desempeño docente y de investigación, incluyendo una perspectiva de las implicaciones del cambio demográfico;
- ▶ Constituir el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, para acompañar y asesorar a cada plantel educativo de acuerdo con sus necesidades específicas;
- ▶ Mejorar la supervisión escolar, reforzando su capacidad para apoyar, retroalimentar y evaluar el trabajo pedagógico de los docentes (DOF, Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018).

Estas líneas de acción son recogidas dentro del Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Y se reafirma que “Los maestros son los profesionistas clave para la transformación de México” Y con la Ley del Servicio Profesional Docente se señala que se “les brinda (...) reglas claras y transparentes para que cuenten con nuevas oportunidades y experiencias de crecimiento profesional...” (DOF, 2013; p. 4). La Tabla I da cuenta de lo anterior:

Tabla 1.

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018			Programa Sectorial de Educación
	Objetivo de la Meta Nacional	Estrategias del objetivo de la Meta Nacional	Objetivo del Programa
Meta nacional	Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad	1.- Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico pedagógico	Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.

Fuente: Elaboración propia con información del Programa Sectorial de Educación 2013-2018; p. 12

Al mismo tiempo, se articula como estrategia (1.4) el “Fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente centrado en la escuela y el alumno”. Y se establecen las siguientes líneas de acción:

- ▶ Fortalecer la profesionalización docente en la educación básica mediante la ejecución de las acciones previstas en la Ley del Servicio Profesional Docente.
- ▶ Diseñar e impulsar esquemas de formación continua para maestros de formación básica según lo previsto en la Ley del Servicio Profesional Docente.
- ▶ Crear condiciones para que el trabajo en las escuelas sea un quehacer estimulante, un reto cotidiano de enseñanza y algo que disfrutar.
- ▶ Fortalecer el consejo técnico como espacio idóneo para el aprendizaje docente dentro de la escuela.
- ▶ Poner a disposición de las escuelas un conjunto de apoyos para que sus docentes constituyan y desarrollen comunidades de aprendizaje profesional.
- ▶ Impulsar las modalidades de formación fuera de la escuela que refuercen el desarrollo profesional docente.

- ▶ Alentar la creación y fortalecimiento de redes de escuelas y docentes para su desarrollo profesional.
- ▶ Formular un plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas.
- ▶ Asegurar la calidad en la educación que imparten las normales y la competencia académica de sus egresados.
- ▶ Fortalecer los mecanismos para seleccionar a los mejores aspirantes para ingresar a la formación inicial de docentes. (DOF, 2013; p. 15).

La profesionalización docente, en el marco de la Reforma Educativa del 2013 y la Ley General del Servicio Profesional Docente, se circunscribe a tres conceptos: a) Actualización; b) Capacitación; y c) Formación. Lo primero se refiere a “la adquisición continua de conocimientos y capacidades relacionados con el servicio público educativo y la práctica pedagógica” (Art. 4, fracc. I). Y con respecto a lo segundo, se refiere “al conjunto de acciones encaminadas a lograr aptitudes, conocimientos, capacidades o habilidades complementarias para el desempeño del servicio” (Art. 4, fracc. V). Ambos conceptos son integrados dentro de uno más extenso, que es el concepto de Formación que, para el caso de la norma citada, tiene que ver con el “conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las Autoridades Educativas y las instituciones de educación superior para proporcionar al Personal de Servicio Profesional Docente las bases teórico-prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación” (Art. 4, fracc. XI).

De acuerdo con este marco normativo, quienes desempeñen una función docente “deben reunir las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de los educandos” (Art. 12). Y para ello, además de la formación, actualización y capacitación, se integra el concepto de la evaluación del desempeño profesional del docente para “asegurar un nivel de desempeño en quienes realizan funciones de docencia” (Art. 12, fracc. V). Y la función docente se define a partir de los siguientes aspectos: a) Planeación, b) Dominio de los Contenidos; c) Ambien-



te en el aula; d) Prácticas didácticas; e) Evaluación de los alumnos; f) El logro de aprendizaje de los alumnos; g) Colaboración con la escuela; y h) Diálogo con los padres de familia o tutor (Art. 14, fracc. II).

Ahora bien, la mejora de la práctica profesional se concibe desde este marco normativo, como una tarea que se debe realizar desde cada centro educativo bajo el liderazgo del Director de la escuela. Y la mejora residiría en la evaluación interna (permanente), para lo cual, “las autoridades educativas y los organismos descentralizados deberán ofrecer: programas de desarrollo de capacidades para la evaluación (tendientes a) generar las competencias para el buen ejercicio de la función evaluadora” (Art. 16, fracc. I). Y para tal efecto, cada escuela debe “organizar los espacios y de tiempo para intercambiar experiencias, compartir proyectos, problemas y soluciones con la comunidad de docentes y trabajo en conjunto entre las escuelas de cada zona escolar” (Art. 16, fracc. II). Labor que es acompañada por parte del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, mismo que es brindado por Personal con Funciones de Dirección o Supervisión y por Personal Docente con Funciones de Asesor Pedagógico que determinen las Autoridades Educativas (Art. 18).

Un agregado: en caso de insuficiencia en la evaluación del desempeño del docente, se incorporará “a los programas de regularización que la autoridad educativa (...) determine” bajo un esquema de tutoría con el docente (Art. 53).

En suma, la formación de los docentes en México se enmarca en tres conceptos: formación, actualización y capacitación del docente, tendiente a profesionalizar la función que este realiza en el espacio áulico. Y que se define en razón de los siguientes aspectos: a) Planeación, b) Dominio de los Contenidos; c) Ambiente en el aula; d) Prácticas didácticas; e) Evaluación de los alumnos; f) El logro de aprendizaje de los alumnos; g) Colaboración con la escuela; y h) Diálogo con los padres de familia o tutor.

A partir del 2013 con el establecimiento de la Ley General del Servicio Profesional Docente -como parte del cambio regulativo que implicó la Reforma Educativa-, la función docente se evalúa y a partir de ello se determina tanto la permanencia como la promoción del docente. Tendiente lo anterior -se señala- a mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje de los alumnos.

La evaluación, de acuerdo al artículo 4 de los Lineamientos para llevar a cabo *la Evaluación del Desempeño del personal docente, técnico docente y de quienes ejerzan funciones de dirección y supervisión en Educación Básica y Media Superior en el ci-*

clo escolar 2016-2017, establece que: “La evaluación del Desempeño de Docentes (...) tiene como finalidad medir la calidad y los resultados de la función que se desempeña, así como asegurar que se cumple con el perfil y el compromiso profesional que requiere un sistema escolar” (INEE, 2016). En ese sentido, los propósitos que se persiguen con la evaluación son los siguientes: a) Garantizar el nivel de suficiencia del docente en el desempeño de la función docente; b) Identificar las necesidades de formación de los docentes en lo referente a su práctica docente; y c) Regular la función del docente.

Perfil del docente en la educación primaria

De acuerdo con el documento “*Perfil, parámetro e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica. Ciclo escolar 2017-2018*”, de la Secretaría de Educación Pública (2017), el perfil del maestro en educación primaria se define en cinco dimensiones:

Dimensión I: Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.



- ▶ Conoce los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantiles.
- ▶ Domina los propósitos educativos y los contenidos escolares de la Educación Primaria.
- ▶ Explica los referentes pedagógicos y los enfoques didácticos del currículo vigente.

En suma: se centra en lo que el maestro conoce y sabe hacer para que los alumnos aprendan (SEP, 2016).

Dimensión II: Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.

- ▶ Organiza su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos.
- ▶ Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan.
- ▶ Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora.
- ▶ Construye ambientes favorables para el aprendizaje.

En suma: se refiere a la aplicación de lo que el maestro sabe y aprende con el fin de mejorar en su quehacer cotidiano (SEP, 2017).

Dimensión III: Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

- ▶ Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla.
- ▶ Emplea estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional.
- ▶ Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.

En suma: alude a la formación y actualización permanente del profesor, orientadas hacia el trabajo cotidiano con los alumnos (SEP, 2016).

Dimensión IV: Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.

- ▶ Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente.
- ▶ Establece un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica docente.
- ▶ Considera la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela.
- ▶ Demuestra altas expectativas sobre el aprendizaje de todos los alumnos.

En suma: está vinculada a los ámbitos legales, normativos y éticos del quehacer docente (SEP, 2016).

Dimensión V: Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

- ▶ Realiza acciones de la gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos.
- ▶ Propicia la colaboración de los padres de familia y de distintas instituciones para apoyar la tarea educativa de la escuela.
- ▶ Considera las características culturales y lingüísticas en el trabajo de la escuela. (SEP, 2017; Pp. 19-21).

En suma: corresponde al trabajo escolar que realiza el docente más allá del salón de clase (...). Está vinculado al trabajo que se realiza con las familias de los alumnos y la comunidad donde se ubica la escuela (SEP, 2016).

Las cinco dimensiones que definen el perfil del maestro de primaria, se corresponden con la función del docente que se establece en el artículo 14, fracción II de la Ley General del Servicio Profesional Docente en cuanto a: a) Planeación, b) Dominio de los Contenidos; c) Ambiente en el aula; d) Prácticas didácticas; e) Evaluación de los alumnos; f) El logro de aprendizaje de los alumnos; g) Colaboración con la escuela; y h) Diálogo con los padres de familia o tutor.

CONCLUSIONES

El modelo de Desarrollo Profesional Docente en México se constituyó desde 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Y a partir de ahí se empieza a hablar por vez primera en México de un sistema de formación docente a través de la Ley General de Educación de 1993. El fortalecimiento de la formación docente se enmarca como una prioridad en México, porque en el país se desarrolla un proceso de reforma estructural de la economía, luego de que se tiene un contexto donde las políticas de libre mercado determinan el mercado internacional y las economías nacionales tienen que generar las condiciones necesarias para alcanzar mejores niveles de competitividad. Uno de esos factores es la formación y cualificación del capital humano, de ahí que la educación haya sido identificada como un sector fundamental para el país. Y la formación, actualización y capacitación del docente como un elemento clave para ese propósito.

Desde esa perspectiva, el modelo de Desarrollo Profesional Docente ha seguido una trayectoria de carácter gerencista en cuanto a la profesionalización de los docentes, porque está centrada en la eficacia a partir de las recomendaciones de la OCDE. El logro de los objetivos bajo este modelo de gestión del DPD, como se plantea líneas arriba, bajo la línea discursiva del éxito profesional. Que se traduce como un “trabajar eficiente y efectivamente en cumplimiento del conjunto de disposiciones estandarizadas de los procesos de cuentas formales de las escuelas” (Infra, p. 9).

Todo lo anterior forma parte de una línea de modernización educativa que se viene estableciendo en México desde 1992 con la firma del AMEB. En ese sentido, lo que se tiene es una

política educativa que ha mantenido una línea de continuidad institucional. Misma que se ha profundizado con la reforma educativa del 2013, donde se integra la evaluación de la docente vinculada al ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el Sistema Educativo Nacional.

BIBLIOGRAFÍA

Juárez Beltrán, Teresa de Jesús (2013); “68 años de la Inauguración del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio”, La Voz del Norte, periódico cultural de Sinaloa. Recuperado de: <http://www.lavozdelnorte.com.mx/2013/03/24/68-anos-de-la-inauguracion-del-instituto-federal-de-capacitacion-del-magisterio-ifcm/>, fecha de revisión: 14 de junio del 2018.

Martínez-Olivé, Alba (2008); “Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 1995-2006”, dentro del Seminario Internacional “Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: Puntos de referencia para actuar”, 2-6 de junio.

Ortiz Macías, Catalina Guadalupe; (2014), La política de profesionalización de los maestros de Educación Básica en Baja California: trayectoria, significaciones e implicaciones 1992-2012, Tijuana, B.C., pp. 1-253.

Pérez Ruiz, Abel; (2014), “La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales”, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, El Cotidiano, núm. 184, marzo-abril, pp. 113-120.

Revista Multiversidad Management; 2017, núm. 34, octubre-noviembre, Zapopan, Jalisco, Pp. 42-49.

Documentos Oficiales

- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica 1992
- Ley Federal de Educación de 1973
- Diario Oficial de la Federación 1944
- Diario Oficial de la Federación 2017
- Ley General de Educación de 1993
- Ley General de Educación del 2013
- Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018
- Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (1995).
- Secretaría de Educación Pública, Lineamientos Generales para de los Programas de Regularización para el Personal Educativo en Servicio de Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública, Estrategia Nacional de Formación Continua (2018).



SATISFACCIÓN ESCOLAR Y EXPECTATIVAS MOTIVACIONALES: ESTUDIO EXPLORATORIO CON ALUMNOS QUE CURSAN LA PREPARATORIA EN MAZATLÁN

*SCHOOL SATISFACTION AND MOTIVATIONAL
EXPECTATIONS: EXPLORATORY STUDY WITH HIGH SCHOOL
STUDENTS IN MAZATLAN*

M.E. Mariana Guadalupe Báez Benítez

Supervisora Académica del Sistema Educativo Valladolid, México.

M.E. Juan Paulo González Ruiz

Supervisor Académico del Sistema Educativo Valladolid, México.

RESUMEN

El nivel educativo de preparatoria es determinante para el desarrollo profesional y personal de los alumnos. De ahí la importancia de describir los comportamientos motivacionales que evidencian los adolescentes y jóvenes que cursan el bachillerato. Por lo cual se desarrolló un estudio exploratorio que permitió obtener datos precisos en relación con los indicadores: estado de satisfacción escolar y expectativas motivacionales de los alumnos. El presente estudio fue realizado en dos preparatorias de Mazatlán, Sinaloa; para la obtención de los datos se utilizaron dos técnicas de investigación: el cuestionario y el completamiento de frases; las cuales fueron suficientes para validar, de manera exploratoria, la información recopilada. Los datos obtenidos evidenciaron las principales expectativas motivacionales, así como reflejaron un bajo nivel de satisfacción escolar en el alumnado de sexo masculino; de ahí la necesidad de implementar estrategias educativas dirigidas a la atención diferenciada de este sector del estudiantado.

Palabras claves: estado de satisfacción escolar, expectativas motivacionales, motivación.

ABSTRACT

The high school educational level of school is crucial for professional and personal development of students. Hence the importance of describing the motivational behaviors that demonstrate adolescents and young people attending high school. To describe the motivational behavior, an exploratory study that yielded accurate data regarding the motivational dimension was developed-affective personality; State school satisfaction and motivational expectations of students: specific indicators were assessed. This study was conducted with students attending two different schools in Mazatlan, Sinaloa; for obtaining data research two techniques were used: questionnaire and completion of sentences; which were sufficient to validate, in an exploratory manner, the information gathered. The data obtained showed the main motivational expectations and reflected a low level of satisfaction school male students; hence the need to implement various educational strategies for differentiated attention to this sector of students at the high school level.

Key Words: motivation, motivational expectations, state of school satisfaction.

INTRODUCCIÓN

La educación escolar contemporánea se plantea como una de sus metas esenciales avanzar en función de la calidad educativa; sin embargo, tradicionalmente, los principales esfuerzos se han centrado en incrementar los niveles cognitivos de los alumnos, cuando ciencias como la Psicología, la Pedagogía, la Didáctica e incluso las Neurociencias, plantean que es imposible un aprendizaje de calidad sin estar motivado.

Diversos autores han estudiado la influencia que posee la motivación en el aprendizaje y en todo el sistema de actividad-comunicación que desarrollan los alumnos y alumnas (Ryan - Deci, 2000; Galicia - Espinosa, 1999; Rodríguez - Bermúdez, 1996; Escaño - Gil De La Serna, 2000; Willingham, 2011; Forés - Ligoiz, 2011). Por lo cual, la tendencia de la unidad dialéctica entre lo cognitivo y lo motivacional toma cada vez más fuerza en la educación escolar.

Aunque en la Didáctica tradicional, en reiteradas ocasiones se confunde el concepto motivación, con la labor educativa que debe ser desarrollada por los docentes para incentivar la generación de motivos e intereses en los alumnos, en la actualidad se reconoce que la motivación es un complejo proceso psíquico que implica la generación de alguna necesidad personal, para lo cual la persona, alumnos en el contexto escolar, desarrollan motivos, intereses, expectativas, que mueven su actuación, hacia la satisfacción de dicha necesidad (Rodríguez - Bermúdez, 1996). También se considera que la motivación puede ser incentivada, sostenida o desarrollada, mediante la influencia de factores intrínsecos y extrínsecos (Ryan - Deci, 2000).

Para este estudio exploratorio se asumió como antecedente básico y fundamento teórico, las concepciones científicas de los doctores Rodríguez y Bermúdez, quienes en su libro *“La personalidad del adolescente. Teoría y metodología para su estudio. 1996”*; reconocen la significación que poseen los estudios acerca de la motivación para alcanzar los resultados

escolares que demanda la sociedad contemporánea.

De las investigaciones desarrolladas por estos autores, se retomaron algunas ideas vinculadas con la dimensión motivacional-afectiva de la personalidad; específicamente las relacionadas con los estados de satisfacción y las expectativas motivacionales; las que fueron aplicadas, a la muestra seleccionada.

El nivel educativo elegido para el desarrollo de este estudio exploratorio fue el de preparatoria, producto a que constituye una etapa decisiva para la elección profesional y la consolidación de la personalidad de los alumnos, de ahí la importancia de describir las expectativas motivacionales y el estado de satisfacción de los adolescentes y jóvenes que cursan el bachillerato.

Al encontrarse en una etapa de tránsito entre la adolescencia y la juventud, los alumnos de preparatoria evidencian características de ambas etapas del desarrollo de la personalidad, de ahí el carácter complejo que asume el trabajo educativo a realizar para motivarlos y orientarlos profesionalmente (Rodríguez - Bermúdez, 1996); por lo tanto, los colectivos docentes, deben tener un diagnóstico integral del alumnado, como basamento para la implementación de estrategias educativas que aseguren la motivación necesaria por la escuela y el estudio.

Por otra parte, resulta insuficiente el número de fuentes científicas actualizadas que evidencien el comportamiento actual de los niveles de satisfacción escolar y expectativas motivacionales de los alumnos de preparatoria; por lo que este estudio, aunque de carácter exploratorio, ayuda a la descripción de estos importantes indicadores, necesarios para elevar la calidad de la educación escolar.

Por lo cual, para este estudio exploratorio se concibió el siguiente problema de investigación:

¿Qué nivel de satisfacción escolar y cuáles expectativas motivacionales evidencian los alumnos que cursan la preparatoria en instituciones educativas de Mazatlán?

El objetivo del estudio exploratorio se centró en:

Describir el estado de satisfacción escolar y las expectativas motivacionales que evidencian los alumnos que cursan la preparatoria en dos instituciones educativas de Mazatlán.

En relación con lo expuesto, para desarrollar el presente estudio los autores desarrollaron las siguientes tareas investigativas:

- ▶ *Estudio de documentos normativos de la Secretaría de Educación.*
- ▶ *Fundamentación teórica relacionada con la motivación escolar.*
- ▶ *Planteamiento de la metodología científica a utilizar.*
- ▶ *Elaboración y aplicación de los instrumentos de investigación.*
- ▶ *Procesamiento y análisis de la información.*
- ▶ *Redacción de las conclusiones y recomendaciones del estudio exploratorio.*

Fundamentación teórica

La satisfacción escolar y las altas expectativas por obtener positivos resultados docentes, se evidencian en alumnos y alumnas motivados; lo anterior significa que sin alumnos motivados, es muy difícil alejar al alumnado del fracaso escolar y por ende de los males sociales; por consiguiente, la motivación es esencial para el desempeño de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se encuentran en cada una de las escuelas.

Sin embargo, mientras avanza el siglo XXI, donde la relación entre las demandas sociales, la ciencia y la tecnología se multiplica por día, se constata, una vez más, que elevados porcentajes de alumnos continúan manifestando muy bajos niveles de satisfacción escolar y expectativas motivacionales; por lo que varias generaciones de educandos han venido manifestando estas problemáticas, sin que las causas que las provocan tengan una verdadera solución científica.

La persistencia de bajo niveles de satisfacción escolar y expectativas motivacionales en el alumnado, es causa fundamental, no sólo, de los limitados resultados de aprendizaje y del fracaso escolar, sino, del insuficiente desarrollo de la personalidad de un número significativo de alumnos, lo que se hace evidente cuando se observa que los adolescentes y jóvenes, en muchos casos se convierten en adultos repetitivos y pocos auténticos, incapaces de transformar su propia realidad para el bien común.

Es por ello, que en el Artículo No. 10 de la Ley General de Educación se plantea que: “Las instituciones del sistema educativo nacional impartirán educación de manera que permita al educando su plena inclusión”, lo cual significa que todos los alumnos y alumnas tengan posibilidad de participar protagónicamente en el proceso educativo, para lo cual es necesario desplegar un sistema de actividades que garantice el desarrollo de expectativas motivacionales y un correcto estado de satisfacción escolar.

Los antecedentes de estas problemáticas parten de estudios que se desarrollaron desde las primeras décadas del pasado Siglo XX, y que en algunos casos se vincularon con los “estudios motivacionales acerca del aprendizaje” (Thorndike, 1921; 1931); y en otros se centraron en las influencias motivacionales del contexto en el desarrollo de las funciones psíquicas y los modos de actuación de los alumnos y alumnas (Vygotsky, 1987; 1995). El trabajo científico de estos autores convirtió a este tema en una importante línea investigativa para la ciencia contemporánea.

El trabajo desarrollado por Edward Lee Thorndike, lo hacen ser uno de los pioneros de la psicología educativa. Este psicólogo y pedagogo estadounidense, planteó una serie de leyes: disposición, efecto y ejercicio, (Thorndike, 1921, p. 55); donde resalta la importancia de la motivación para alcanzar positivos resultado de aprendizaje.

Según Thorndike, estas leyes demuestran la importancia de la conexión entre un estímulo y su respuesta para producir satisfacción y expectativas, y que cuando no se produce dicha conexión se generan molestias en el alumnado. También destaca que los

resultados escolares satisfactorios vigorizan los nexos que favorecen el aprendizaje; los desagradables producen desmotivación y rechazo escolar.

Otro autor de significativa importancia es el psicólogo bieloruso Lev. S. Vygotsky, quien desde su conocido enfoque “socio – histórico – cultural”; destaca la relación dialéctica existente entre las estructuras cognitivas que poseen los alumnos, resultantes de su interacción social, con las nuevas experiencias y conocimientos que le servirán para la vida.

Esta teoría subraya el carácter eminentemente social del proceso educativo, donde las mediaciones e interrelaciones personales de los estudiantes y docentes, así como toda la comunidad educativa escolar, en el contexto donde conviven, propician la formación de motivos, intereses, satisfacciones, expectativas; que sirven de base al aprendizaje, al desarrollo de la personalidad y a la interiorización de la cultura.

Los anteriores planteamientos demuestran la importancia que Vygotsky concedió a que los alumnos, sobre la base de distintas percepciones de la reali-

dad, participen activamente en el proceso educativo escolar, lo cual es un aspecto que influye positivamente en los niveles de motivación y en desarrollo de la personalidad. (Vygotsky, 1995).

Estas ideas de Vygotsky, complementa la concepción anteriormente analizada de Thorndike; de ambos se aprende que se debe elogiar al alumnado por el esfuerzo, por su perseverancia para afrontar tareas de mayor complejidad y por los resultados obtenidos, lo cual sin dudas influye positivamente en sus niveles motivacionales; ambos autores en sus teorías destacan, desde diferentes aristas, la importancia de alcanzar altas expectativas y satisfacción escolar en el alumnado como base para alcanzar los objetivos educativos y satisfacer las exigencias sociales.

A las concepciones teóricas analizadas se suman, como parte de los fundamentos científicos de este estudio exploratorio, las ideas planteadas por los doctores Marisela Rodríguez Rebustillo y Rogelio Bermúdez Sarguera, de quienes se asume la definición del concepto personalidad. Los mencionados docto-



res definen este concepto de la siguiente manera: “es la configuración psíquica de la autorregulación de la persona que surge como resultado de la interacción entre lo natural y lo social en el individuo y que se manifiesta en un estilo de actuación determinado, a partir de la estructuración de relaciones entre las funciones motivacional–afectiva y cognitivo–instrumental, entre los planos internos y externo y los niveles consciente e inconsciente”. (Rodríguez - Bermúdez, 1996, p.3).

Estos doctores aseguran que por la complejidad de la personalidad se necesita estudiarla subdividiéndola, de manera didáctica, en dos esferas de regulación psíquica (Rodríguez - Bermúdez, 1996, p.6-9). Estas esferas de regulación se denominan:

- 1.- La motivacional – afectiva;
- 2.- La cognitiva – instrumental;

La esfera de regulación motivacional–afectiva comprende tres unidades psíquicas:

- ▶ **La intensidad movilizativa o motivacional:** la cual se relaciona con la función movilizativa de la personalidad; permite explicar el por qué los alumnos actúan y movilizan su actuación atendiendo a sus motivos, intereses e intenciones.

- ▶ **La expectativa motivacional:** sintetiza toda la orientación de los alumnos hacia el futuro, configurada en tareas, objetivos e ideales y se vincula con la función direccional de la personalidad.
- ▶ **El estado de satisfacción:** que expresa el sostenimiento de las actuaciones de los alumnos; expresándose en emociones, sentimientos y pasiones, esta unidad psíquica se asocia con la función sostenedora de la personalidad.

La regulación cognitiva–instrumental está integrada por otras tres unidades psíquicas:

- ▶ **El estado cognitivo:** generaliza los conocimientos que poseen los alumnos. Parte de la percepción, pasando por el pensamiento empírico (pre-conceptos y conocimientos antecedentes) hasta llegar al pensamiento científico; relacionándose con la función cognitiva de la personalidad.
- ▶ **El estado metacognitivo:** abarca cualquier expresión de los conocimientos, que posee un alumno sobre sí mismo y acerca de su actuación; vinculándose con la función metacognitiva de la personalidad, en forma de autopercepción, autocrítica y autoestima.
- ▶ **La instrumentación ejecutora:** comprende las manifestaciones de las ejecuciones de las actuaciones de los alumnos, en forma de instrumentaciones: acciones y habilidades; esta unidad psíquica posibilita la función instrumental de la personalidad.

A partir de la concepción teórica asumida (Rodríguez - Bermúdez, 1996), se puede valorar la complejidad de la personalidad; de ahí que el estudio exploratorio, como se planteó con anterioridad, se centró exclusivamente en describir el comportamiento de dos unidades psíquicas de la esfera motivacional–afectiva, en este caso: el estado de satisfacción y las expectativas motivacionales; las que se emplearon como dimensiones para esta investigación preliminar; ambas posibilitaron, además, el planteamiento de recomendaciones en función de mejorar la calidad del proceso educativo



escolar que se desarrolla en las diferentes instituciones educativas que trabajan con adolescentes y jóvenes.

En relación con la motivación se asume que “está constituida por todos aquellos factores capaces de provocar, mantener y dirigir la conducta hacia un objetivo deseado” (Galicia - Espinosa, 1999, p. 237).

Según los mencionados autores, la motivación del alumno se relaciona directamente con el estado de satisfacción y las expectativas de los alumnos; al tener un alumno satisfecho con su escuela se puede considerar que tendrá la voluntad necesaria para realizar las actividades docentes, probablemente, antes de conocer si obtendrá o no una recompensa por ello. Con un alto estado de satisfacción, se logra el desarrollo de expectativas de vida, tanto a corto, mediano o largo plazo. (Galicia - Espinosa, 1999).

En relación con la motivación se toma en consideración su clasificación básica, en intrínsecas y extrínsecas (Ryan – Deci, 2000); estos autores definen las motivaciones intrínsecas como algo propio del alumno, el hecho de querer hacer algo porque le represente un reto o diversión, no por algún tipo de presión o recompensa y las motivaciones extrínsecas que propician la realización de actividades no por el hecho de que gusten de hacerlo, sino por evitar una situación problemática a futuro o bien lograr algo positivo que les dará su esfuerzo.

Las anteriores concepciones evidencian que la motivación extrínseca es aquella que se manifiesta a partir de los estímulos motivacionales provenientes desde fuera del individuo; por tanto, los factores motivadores son las recompensas externas como las evaluaciones satisfactorias o el reconocimiento. Por su parte la motivación intrínseca hace referencia a la motivación que viene del interior del individuo y se asocia a la autorrealización.

Estos tipos de motivación significan que en las instituciones educativas que imparten el nivel de preparatoria, los docentes deben tener en cuenta que los alumnos se relacionan con una serie de factores personales, familiares y comunitarios que pueden motivarlos o desmotivarlos por la escuela, incluyendo el propio personal docente; es aquí donde el colectivo

de profesores de cada institución educativa debe fungir como orientador y guía de sus alumnos.

Otra concepción teórica muy importante a considerar en este estudio exploratorio, es la planteada por (Escaño - Gil De La Serna, 2000). Estos autores centran su propuesta, no sólo en definir e identificar los tipos de motivación; sino que se interrogan acerca de la responsabilidad de los docentes en relación con la motivación del alumnado, por lo cual valoran la incidencia positiva o negativa, del sistema de influencias educativas desplegado en las escuelas y las aulas, para generar intereses, motivos, expectativas y necesidades en los alumnos y alumnas, como base del desarrollo motivacional.

Para desarrollar este estudio exploratorio, los autores valoraron que no se puede ser efectivo en la educación escolar, sino se es afectivo, es decir si no se está motivado (Forés - Ligoiz, 2011). Lo anterior sirve de base para que los autores de este artículo consideren que en el nivel de preparatoria que investigan, pero incluso en niveles escolares antecedentes, no existen alumnas y alumnos desmotivados, siempre están motivados por algo; lo que ocurre en muchas ocasiones, es que algunos docentes no diagnostican correctamente los motivos, intereses y necesidades de sus alumnos, y por ende proponen actividades que no satisfacen las expectativas del alumnado. Esta es una de las causas de la desmotivación escolar.

En relación con la satisfacción escolar y las expectativas motivacionales, también sirve de fundamento a este estudio exploratorio, las ideas planteadas por (Willingham, 2011), quien destaca que los docentes deben cuidar las relaciones personales con los alumnos, y organizar sus clases de maneras interesantes y fáciles de comprender para cultivar los intereses personales de los alumnos y alumnas.

Metodología

Este estudio exploratorio se concibió con un enfoque cualitativo–descriptivo producto a la complejidad de las unidades psíquicas que fueron objeto de estudio, por lo que se emplearon diferentes métodos de investi-



gación, para interpretar la realidad en correspondencia con los significados planteados por los alumnos, que formaron parte de la población investigada, lo que sirvió de retroalimentación al proceso educativo escolar que se desarrolla en las instituciones educativas que formaron parte de la muestra seleccionada.

Las dimensiones destacadas y los indicadores señalados han sido reconocidos (Rodríguez -Bermúdez, 1996), como componentes esenciales para los alumnos que cursan el nivel de preparatoria, ya que reflejan el grado de motivación personal, y sus niveles de satisfacción hacia la escuela.

Para describir la dimensión estado de satisfacción se emplearon como indicadores: *la motivación para continuar estudiando, el nivel de satisfacción con la escuela y el interés por ingresar a la universidad*. Para la dimensión expectativas motivacionales de los alumnos de preparatoria se valoraron los indicadores: *el empleo del tiempo libre, manifestaciones artísticas más motivantes, los deportes preferidos, temas sociales que les interesan y proyección de vida al terminar el bachillerato*.

Técnicas para la recogida de datos.

Durante el estudio investigativo se emplearon, de manera combinada, dos técnicas para la recogida de los datos vinculados con las dos unidades psíquicas objeto de investigación (estado de satisfacción y expectativas motivacionales). Las técnicas empleadas fueron:

- ▶ Cuestionario (alumnos).
- ▶ Técnica del completamiento de frases.

Su empleo permitió realizar una mejor aproximación a la realidad estudiada ya que no fueron aplicadas a los mismos alumnos.

El cuestionario empleado recoge las dos unidades psíquicas determinadas como dimensiones, así como todos los indicadores previstos; se concibió a partir de preguntas cerradas, semicerradas y abiertas, durante su aplicación no se comprometió la individualidad de los alumnos, con el fin de que lo respondieran con la mayor objetividad posible.

El completamiento de frases es una técnica muy efectiva en el diagnóstico de la esfera motivacional-afectiva de la personalidad; por lo tanto, muy conveniente para estudio de los estados de satisfacción y las expectativas motivacionales de los alumnos. El instrumento consistió en presentarle a los alumnos una lista de frases para que las completaran en correspondencia con sus ideas y expectativas, en función de su edad y motivación.

Ambos instrumentos de investigación fueron elaborados por los investigadores.

Procedimiento de aplicación.

Este estudio se aplicó en las siguientes escuelas:

- ▶ Institución educativa pública. CONALEP PLANTEL MAZATLÁN II
- ▶ Institución educativa privada. MULTIVERSIDAD LATINOAMERICANA. CAMPUS LA MARINA.

Para la realización de este estudio se seleccionaron a estas instituciones educativas, considerando su carácter público y privado respectivamente, así como el impacto social que generan en la ciudad de Mazatlán, teniendo en cuenta la concentración de estudiantes presentes en sus matrículas, lo cual facilita obtener la muestra necesaria para el cumplimiento del objetivo de este estudio exploratorio.

El total de instrumentos aplicados fue el siguiente:

Instrumentos de investigación aplicados	MULTIVERSIDAD LATINOAMERICANA. CAMPUS LA MARINA.	CONALEP PLANTEL MAZATLÁN II	Total de instrumentos
Cuestionario a los alumnos de preparatoria	32	41	73
Técnica del completamiento de frases para alumnos de preparatoria.	35	52	87
Total de instrumentos aplicados por escuelas	67	93	160

Participantes y muestra.

La muestra fue seleccionada de manera intencional, estuvo conformada por 160 adolescentes y jóvenes de las escuelas destacadas. Por su sexo 91 son alumnas frente a 69 alumnos; sus edades oscilaron entre los 15 y los 18 años, desglosadas en: 15 años (9 alumnos para un 0.56%); 16 años (66 alumnos para un 41.2%); 17 años (62 alumnos para un 38.7%) y 18 años (23 alumnos para un 14.3%). Hubo representación de todos los años escolares que se cursan en preparatoria.

Luego de definida la muestra, se llevó a cabo la obtención del permiso de los directivos de las escuelas seleccionadas y se contactó directamente con los alumnos a quienes se les explicó el objetivo del estudio y se les pidió su consentimiento para el completamiento de los instrumentos. La aplicación se desarrolló de manera individual, el tiempo promedio para el llenado de los instrumentos fue de 20 minutos. La aplicación de los instrumentos se desarrolló en dos momentos, la primera durante el mes de junio, y la segunda en el mes de octubre de 2016, para lo cual los investigadores solicitaron a los directivos escolares, diferentes grupos de alumnos con el objetivo de que los participantes durante la primera aplicación, no se repitieran como parte de la segunda, para garantizar una muestra de mayor calidad.

La aplicación de los instrumentos y su recepción fue realizada por los investigadores directamente en las instalaciones educativas señaladas.

Resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos.

Para el análisis y procesamiento de la información se utilizaron los datos cualitativos aportados por los instrumentos aplicados; la técnica de la estadística descriptiva empleada fue el cálculo de frecuencias, presentadas normalmente en términos de porcentajes; también se elaboraron gráficos que facilitan la comprensión de los resultados obtenidos. Los datos se recopilaron en el propio campo de investigación, es decir en las escuelas.

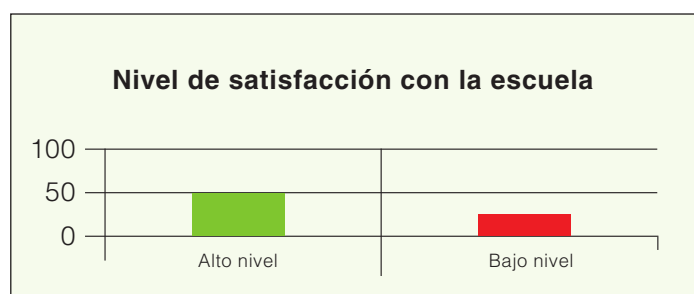
A continuación se describen los resultados conforme a los instrumentos aplicados.

El cuestionario se aplicó a 73 alumnos, los resultados por indicadores en la dimensión vinculada con el estado de satisfacción fueron los siguientes:

Un elevado 84.9% (62/73 alumnos) desea continuar estudiando, el 13.6% (10/73 alumnos) está motivado por trabajar y solamente un 0.13% (1/73) no respondió.

En relación con el nivel de satisfacción por la escuela (gráfico 1), el 69.8% (51/73 alumnos) reflejó aceptables niveles de satisfacción; frente a un 30.1% (22/73 alumnos) que presenta bajos niveles de satisfacción por la escuela.

Gráfico 1

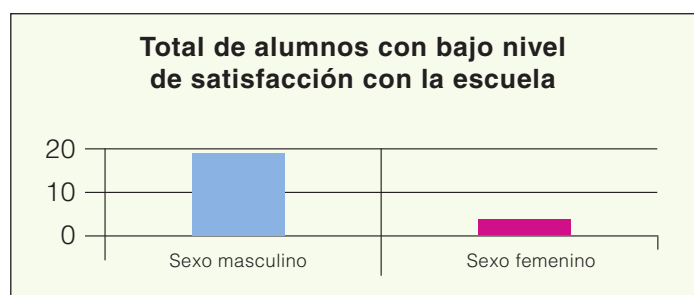


Fuente: elaboración propia

Se resalta en este indicador que se observa una significativa diferencia entre las alumnas y los alumnos que plantean poseer bajos niveles de satisfacción por la escuela, (gráfico 2); producto a que el 26.0% (19/73 alumnos) es del sexo masculino, ante solamente tres alumnas que compartieron este criterio para un bajo (0.41%).

Entre las causas fundamentales expresadas por los 19 alumnos encuestados se encuentran que: las actividades desarrolladas en las escuelas, para ellos, son aburridas y repetitivas; no siempre son escuchadas sus propuestas por los docentes y también manifiestan su interés por trabajar, en lugar de estudiar.

Gráfico 2



Fuente: elaboración propia

Ante esta situación se procedió a valorar el nivel de satisfacción por la escuela, exclusivamente entre el alumnado del sexo masculino encuestado, reflejando como resultado que de 29 encuestados el 65.5% (19/29 alumnos) está insatisfecho con la escuela, ante un 34.4% (10/29 alumnos) que siente satisfacción. Los datos anteriores indican que en estas preparatorias de cada 3 estudiantes del sexo masculino, 2 aseguran estar insatisfechos con la escuela.

Respecto al tercer indicador el 84.9% (62/73 alumnos) desea ingresar a la universidad, frente a un 13.6% (10/73 alumnos) que no desea hacerlo.

Los datos evidenciados por el cuestionario aplicado demuestran que de los tres indicadores seleccionados el más afectado es el vinculado con el nivel de satisfacción con la escuela, que es donde se detecta la mayor problemática; ya que de los 22 alumnos que plantean insatisfacciones hacia la escuela, 12 de ellos reflejan intereses para continuar estudiando e incluso acceder a la universidad; sólo que no se sienten satisfechos con las actividades que desarrollan en las escuelas, de ahí la necesidad de revisar al diseño y ejecución de las actividades que conforman al proceso educativo de estos centros, con el objetivo de elevar los niveles de satisfacción hacia la escuela, brindar una participación más protagónica a los alumnos y desarrollar actividades diferenciadas hacia el sector masculino del alumnado.

Para la dimensión expectativas motivacionales de los alumnos de preparatoria se valoraron los indicadores: el empleo del tiempo libre, manifestaciones artísticas más motivantes, los deportes preferidos, los temas sociales que les interesan y proyección de vida al terminar el bachillerato.

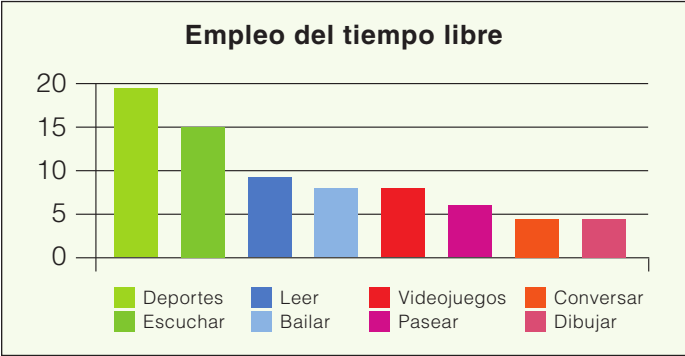
En relación con las manifestaciones artísticas el 27.3% (20/73 alumnos) prefiere la música; un 21.9% (16/73 alumnos) le interesa la pintura; el 19.1% (14/73 alumnos) se motiva por la danza, el 16.4% (12/73) se inclina por el cine; un 0.68% (5/73 alumnos) lo hace por la redacción literaria. Es importante señalar que un 0.41% (3/73 alumnos) señaló que no se motivan por ninguna manifestación artística y otros 3 alumnos que representan igual por ciento no respondieron. Se

especifica que los 6 alumnos que no respondieron o plantearon no estar motivados por ninguna manifestación artística son del sexo masculino.

En el indicador vinculado con los deportes preferidos se obtuvieron los siguientes resultados: el 34.2% (25/73 alumnos) prefiere el fútbol; el 21.9% (16/73 alumnos) le gusta el basquetbol; un 12.3% (9/73 alumnos) se inclina por el beisbol; un 10.9% (8/73 alumnos) está interesado en el voleibol; el 0.82% (6/73 alumnos) se entusiasma con todos los deportes; al 0.41% (3/73 alumnos) le motiva la natación y 1 alumno para un (0.13%) se identifica con el tenis; a estos alumnos se suma el 0.68% (5/73 alumnos) que no respondió; en este caso, todas pertenecen al sexo femenino.

Relacionado con el tiempo libre (gráfico 3), el 26.0% (19/73 alumnos) desea invertir el tiempo haciendo deportes o ejercicios; un 20.5% (15/73 alumnos) prefiere escuchar música; el 12.3% (9/73 alumnos todas del sexo femenino) le gusta leer; un 10.9% (8/73 alumnos) se recrea bailando; de igual manera un 10.9% (8/73 alumnos) está interesado en los videojuegos y la TV; el 0,82% (6/73 alumnos) le motiva pasear; el 0,54% (4/73 alumnos) le interesa conversar con amigos; y prefieren dibujar otro 0,54% (4/37 alumnos).

Gráfico 3



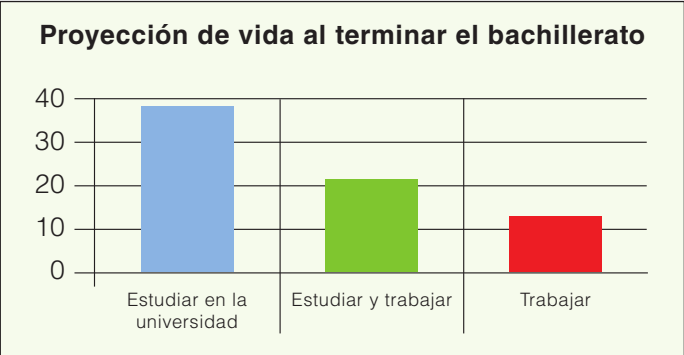
Fuente: elaboración propia

Vinculados con los temas sociales, un 35.6% (26/73 alumnos) está preocupado acerca de la política y la situación de México, el 16.4% (16/73 alumnos), desea conocer acerca de las consecuencias de la drogadicción, un 12.3% (9/73 alumnos) le interesa saber acerca de los factores vinculados con la violencia, incluyendo la intrafamiliar; el 0.82% (6/73 alumnos) está

motivado en temas de la sexualidad; el 0.41% (3/73 alumnos) le otorga prioridad a las temáticas medio ambientales; un 0.27% (2/73 alumnos) quiere conocer acerca de la migración a los Estados Unidos y también un 0.27% (2/73 alumnos) le interesa todos los temas; otro 0.27% (2/73 alumnos) está preocupado en temas como la bolsa de valores y el desempleo, en este caso, uno por cada tema respectivamente. Resulta importante significar que el 0.54% (4/73 alumnos todos del sexo masculino) plantea que no sabe sobre que temática social, pero desea conocer más, y un 0.41% (3/73 alumnas, ambas del sexo femenino) no respondió.

El último indicador descrito en este caso fue la proyección de vida al terminar el bachillerato (gráfico 4), al respecto el 52.0% (38/73 alumnos) desea ir a la universidad, un 28.7% (21/73 alumnos) está interesado en estudiar y trabajar, así como el 19.1% (14/73 alumnos) está motivado por trabajar.

Gráfico 4



Fuente: elaboración propia



Para el procesamiento de los datos obtenidos con la aplicación del completamiento de frases, se utilizó la siguiente escala:

Positiva (+): cuando el contenido expresa valoraciones, juicios, reflexiones y sentimientos positivos hacia la frase.

Negativa (-): cuando el contenido expresa valoraciones, juicios, reflexiones y sentimientos negativos hacia la frase.

Neutra (0): cuando el contenido es descriptivo, sin valor investigativo o no contesta.

Se valora la cantidad de frases emitidas por la totalidad de los alumnos, siguiendo la escala enunciada.

Frases	(+)	(-)	(0)	Síntesis acerca de las frases negativas
Mis amistades	84	3		
La escuela	59	28		Es aburrida, no me gusta
Lo más importante	87	0		
El estudio	76	11		No es motivante
Me siento satisfecho (a)	87	0		
Mis profesores	63	21	3	No escuchan siempre; no dan segundas oportunidades
Disfruto con	87	0		
No me gusta	60	27		La escuela; las clases
Mi aspiración es	87	0		
Las clases	64	20	3	Aburridas, no motivan
Mis padres	70	16		No escuchan
No me motiva	65	22		La escuela
Me gustaría	87	0		
Yo cambiaría	68	19		La escuela; los maestros no escuchan
Lo que debería hacer es	87	0		

Los resultados del completamiento de frases, se corresponden con los del cuestionario, ya que las frases identificadas con mayores problemas son las vinculadas con la escuela, los maestros y las clases; en este sentido el 32.1% (28/87 alumnos) asegura que

la escuela es aburrida; un criterio similar lo posee el 22.9% (20/87 alumnos) en relación con las clases, que son los indicadores más afectados.

En relación con los indicadores investigados, los docentes y padres, deben brindar una especial atención a la comunicación con los alumnos, de ambos sexos; lo anterior se hace evidente cuando una proporción considerable de alumnos, (21 y 16) respectivamente manifestaron, de una manera u otra, que presentan problemas de comunicación con estos importantes actores educativos; al respecto aseguran que no siempre son escuchados por estos.

Analizado desde este punto de vista, la comunicación se convierte en un importante factor de motivación o de desmotivación escolar para los alumnos de preparatoria; de ahí la necesidad de incorporarla como una variable en los posteriores estudios acerca de este importante tema.

Discusión

Los datos obtenidos, con el estudio exploratorio realizado, demuestran que una proporción importante de los alumnos en las preparatorias, están insatisfechos con las actividades educativas que desarrollan, incluyendo las clases; este criterio se acentúa en el alumnado del sexo masculino. De ahí la necesidad de que se proyecten acciones de motivación y un trabajo educativo dirigido especialmente para los alumnos.

El hecho de que dentro de la totalidad del alumnado con que se trabajó, sean los del sexo masculino, los que evidencien de manera mayoritaria, los bajos niveles de satisfacción y expectativas hacia la escuela; es una demostración que las exigencias de los padres y la sociedad no es la misma para los adolescentes y jóvenes de diferente sexo que cursan la preparatoria; mientras que las alumnas son motivadas hacia la universidad, en función de tener un futuro profesional garantizado; a los alumnos la exigencia es hacia obtener recursos económicos rápidos, para lo cual existe la tendencia a desmotivarlos por el estudio, y se les promueve la concepción de que para ser exitoso no es



necesario ser universitario, sino gestionar un trabajo o alguna otra vía alternativa que aporte los deseados dividendos de manera rápida.

De ahí la concepción de que si bien durante la primaria y la secundaria la familia y diferentes agentes sociales estimulan a los alumnos de ambos sexos hacia la escuela y el estudio; en el nivel de preparatoria existe una diferencia sustancial, puesto que la exigencia y el apoyo se mantienen en las féminas; pero disminuye en los del sexo masculino, manifestándose una fuerte tendencia hacia la desmotivación escolar en este sector del alumnado.

Lo anterior demuestra la necesidad de que el personal directivo y docente de las instituciones educativas que asumen el nivel de preparatoria, realicen un trabajo educativo diferenciado con su población estudiantil del sexo masculino. Entre las recomendaciones para efectuar el trabajo educativo diferenciado con el alumnado de sexo masculino en función de elevar sus niveles de satisfacción hacia la escuela se encuentran: desarrollar las actividades que en mayor medida ellos prefieren, como las actividades deportivas, los talleres y los conversatorios acerca de los temas que a ellos les interesa; propiciar la ejecución de proyectos investigativos; brindar la oportunidad de que los alumnos propongan las actividades que ellos desean realizar en las escuelas y concebirlas de manera planificada en el horario docente.

Por lo anterior, resulta necesario considerar, la posibilidad de que la mencionada disparidad de género, en relación con la satisfacción escolar y las expectativas motivacionales, tiende a ampliarse en la medida que se

avanza de la primaria a la preparatoria, lo cual puede ser considerado para una futura línea de investigación.

Al comparar los resultados de los indicadores relacionados con la satisfacción escolar y el interés por ingresar en la universidad, parece manifestarse una contradicción ya que los alumnos que manifiestan baja insatisfacción escolar, generalmente desean continuar estudiando, incluso ingresar en la universidad, lo cual identifica que es necesario perfeccionar el proceso escolar, hacer las clases más dinámicas, brindar un mayor protagonismo a los alumnos, desarrollar proyectos empleando las tecnologías en la educación, escuchar sus propuestas de mejoras e implementarlas de manera consecuente y democrática; posiblemente estas sean algunas de las claves, para motivar a este sector del alumnado que tanto lo demanda.

En relación con lo anterior, en las escuelas se deben implementar actividades y proyectos culturales relacionados con el cine, la pintura, la danza y la música, manifestaciones artísticas preferidas por el alumnado, por lo cual es necesario contar con un efectivo diagnóstico del alumnado para atender los talentos que manifiesten; es decir, en el nivel de preparatoria, que es antesala del universitario, es preferible trabajar el talento diagnosticado en todos y cada uno de los alumnos y alumnas, en lugar de intentar priorizar a los llamados “alumnos talentos”, porque en realidad todos son talentosos en alguna área del desarrollo.

Otro de las cuestiones educativas a considerar es el debate de temas sociales e incluso políticos con el alumnado; algunos docentes consideran de manera

errónea, que a los estudiantes de preparatoria solamente se preocupan por la tecnología, la música o el deporte; esta investigación demuestra que una proporción mayoritaria de alumnos y alumnas los preocupa la situación de México, por lo que desean información e intercambio al respecto; así como los temas ambientales, de educación sexual, las posibilidades de empleo, la erradicación de la violencia, entre otros. Estos temas deben ser tratados en las clases, en actividades de debate, y también en espacios informales; lo que haría diferente el proceso escolar para el alumnado y podría influir en elevar los niveles motivacionales hacia la escuela.

En cuanto a los alumnos de ambos sexos, que experimentan problemas de comunicación, la que se reveló como una variable que afecta las dimensiones motivacionales estudiadas; cabe meditar y preguntarse en estos casos.

- ▶ ¿Con quién o quienes se van a comunicar los alumnos?
- ▶ ¿Quién o quienes los van a ayudar a aclarar sus dudas y preocupaciones?
- ▶ ¿Quién o quienes los van a guiar y aconsejar acerca de las complejidades que enfrentarán en la vida?

Sin lugar a dudas, les corresponde a los padres y a los docentes; para estos últimos resulta necesario considerar que deben hacer sus clases más motivantes y contribuir a que sus alumnos se sientan satisfechos con la escuela; en el caso contrario se pone en riesgo el futuro personal y profesional del alumnado de este nivel educativo.

Los resultados obtenidos demuestran la necesidad de continuar profundizando en el problema de investigación y en el objetivo planteado como parte de este estudio exploratorio; para no sólo describir los indicadores vinculados con la motivación; sino para brindarle, a los alumnos de preparatoria, la oportunidad de una participación más protagónica en la investigación y que expresen sus sugerencias acerca de cómo consideran ellos, que puede ser mejorada la labor educativa de las escuelas en función de potenciar la motivación escolar y las expectativas motivacionales.

CONCLUSIONES

A partir del estudio exploratorio, de carácter descriptivo realizado, se concluye que las dimensiones de la motivación analizadas: estado de satisfacción con la escuela y las expectativas motivacionales de los alumnos, son importantes para elevar la calidad de la educación que se ofrece en las instituciones educativas que formaron parte de la muestra seleccionada.

El bachillerato es un trascendental nivel educativo, no sólo porque es la antesala a los estudios universitarios, o a la selección de una determinada profesión; sino porque el trabajo educativo que se desarrolle con los alumnos, puede influir de manera decisiva en el desarrollo de la personalidad.

El estudio realizado demostró la manifestación de la actual tendencia a la existencia de una disparidad de género, en relación con la satisfacción escolar y las expectativas motivacionales, por lo cual las alumnas evidencian una mayor motivación escolar que los alumnos de preparatoria; lo que hace imprescindible que el personal docente diseñe y elabore estrategias educativas diferenciadas, para garantizar la permanencia, la motivación y el desarrollo de la personalidad de todo su alumnado.

Lo anterior identifica la necesidad de perfeccionar la capacitación profesional de los directivos y docentes del nivel de preparatoria, en relación con el acompañamiento que deben realizar al desarrollo de las expectativas motivacionales e influir positivamente en elevar los niveles de satisfacción por la escuela de sus alumnos; lo cual es básico para elevar la calidad de la educación escolar en el nivel educativo de preparatoria.

BIBLIOGRAFÍA

Davidson, N. (1995): "International perspectives on cooperative and collaborative. Learning". International Journal of Educational Research. 197-200.

De la Torre, S. (1995): "Estrategias de enseñanza y aprendizaje creativos". Editorial Academia. La Habana.

Delors, J. (1996.): "La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI", Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Dewey, J. (1995): "Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación". Madrid. España. Ediciones Morata.

Escaño, J.; Gil De La Serna, M. (2000): "¿Estamos favoreciendo la motivación de nuestro alumnado? Cuestionario para profesores", en Aula de Innovación Educativa, n. 95, pp. 52-56.

Forés, A y M. Ligoiz (2011). "Descubrir la neurodidáctica: Aprender desde, en y para la vida". Editorial UOC.

Galicia, F. y V. E. Espinosa. (1999). "Administración de recursos humanos para el alto desempeño". 5ª ed. México: Trillas.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). "Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios". Ediciones. OEI.

Rodríguez, M y R. Bermúdez. (1996). "La personalidad del adolescente. Teoría y metodología para su estudio". La Habana, Pueblo y Educación.

Rogers, C. (1989). "El Proceso de convertirse en persona". 7ma. reimp. México, Paidós.

Ryan, Richard M. y Edward L. Deci. (2000). "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions". Contemporary Educational Psychology. Volume 25.

Secretaría de Educación Pública. (1993): "Ley General de Educación". Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993.

Thorndike, E. L. (1921): "Educational psychology: briefer course". United States of America. Teachers College. Columbia University.

Thorndike, E. L. (1931): "Human Learning". The century Co. New York.

Vygotsky, L. S. (1995): "Pensamiento y lenguaje". Buenos Aires, Argentina. Ediciones Fausto.

Vygotsky, L.S. (1987). "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". La Habana, Científico-Técnica.

Willingham, D. (2011). "¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?" Graó. Barcelona.España.



CONGRESO INTERNACIONAL EDUCATIVO MULTIDISCIPLINARIO. ESTRATEGIA DE DIFUSIÓN, DIVULGACIÓN Y CAPACITACIÓN EDUCATIVA

*INTERNATIONAL MULTIDISCIPLINARY EDUCATIONAL
CONGRESS. EDUCATIONAL DIFFUSION, DIVULGATION AND
TRAINING STRATEGY*

Dra. María Isabel Ramírez Ochoa.

*Investigadora titular del Centro de Investigación e Innovación Educativa
de SEV*

M.E. Martha Lorena Tirado Urrea.

*Representante legal e investigadora del Centro de Investigación
e Innovación Educativa de SEV*

RESUMEN

Los congresos educativos son espacios favorables para la actualización docente. El presente artículo pretende documentar los alcances del Congreso Internacional Multidisciplinario del Sistema Educativo Valladolid y Multiversidad Latinoamericana a ocho años de emisión. Mediante un estudio documental se muestra la cantidad y calidad de las conferencias, talleres, simposios y mesas redondas ofrecidas; así como la trayectoria de la participación docente al mismo. Los resultados ascienden a un total de 10 emisiones con 86 conferencias, 132 talleres, 336 ponencias en simposios y 19 mesas redondas, con una participación de alrededor de los 10,000 de docentes internos y externos del sistema, que consolidan el congreso como un punto de encuentro propicio para la crítica y la reflexión del acontecer educativo en el país.

Palabras claves: conferencia internacional, congreso, simposio, taller educativo, docente.

ABSTRACT

The educational congresses are favorable spaces for the teaching update. This article aims to document the scope of the International Multidisciplinary Congress of the Valladolid Educational System and Latin American Multiversity over eight years of emission. Through a documentary study, the quantity and quality of the conferences, workshops, symposiums and round tables offered are shown; as well as the trajectory of the teacher's participation in it. The results amount to a total of 10 issues with 86 conferences, 132 workshops, 336 lectures at symposiums and 19 round tables, with a participation of around 10,000 internal and external teachers from the system, which consolidate the conference as a meeting point conducive to the criticism and reflection of educational events in the country.

Key Words: international conference, congress, symposium, educational workshop, teacher.

INTRODUCCIÓN

Regularmente las naciones realizan reformas a sus sistemas educativos (UNESCO, 2011), condición que obliga al docente a mantenerse en un proceso de educación continua para fundamentar su clase a partir de estos nuevos referentes (UNESCO, 2017; OEI, 2010). Así, entre los diferentes estilos de capacitación magisterial, los congresos posibilitan el acercamiento de los docentes a los contenidos y reflexiones de las reformas educativas y a los resultados de recientes investigaciones científicas (Zúñiga, 2002). Desde esta perspectiva, el objetivo del presente estudio es documentar los impactos cuantitativos y cualitativos del Congreso Internacional Educativo Multidisciplinario (CIEM) del Sistema Educativo Valladolid (SEV) y Multiversidad Latino Americana en la actualización de los profesionales de la educación propios y externos del SEV.

Antecedentes del CIEM:

El SEV se concibe a partir del pensamiento educativo de un grupo de docentes mexicanos, que planearon la creación de un proyecto diferente a la oferta educativa que se ofertaba en el país hasta antes del ciclo escolar 1995-1996, tanto en el sector público como privado. El SEV define la educación como un proyecto científico-cultural, que considera el desarrollo de la personalidad del estudiante desde la triada familia-escuela-comunidad bajo una filosofía de trabajo teórico-práctico. Vista como una educación de calidad, que genere un aprendizaje significativo, fomenta la equidad social y desarrollo de una cultura de paz, con las vías posibles para que los alumnos sean felices y actúen en libertad (Vizcarra, Tirado y Trimiño, 2016). Calidad entendida en términos de pertinencia, relevancia, eficacia, suficiencia, eficiencia, equidad e impacto en el desarrollo cultural de la comunidad; más allá del simple rendimiento académico. Filosofía de trabajo que asume la educación, la ciencia y la cul-

tura como una relación dialéctica y esencial.

Entre los objetivos que persigue el proyecto educativo del SEV destaca la atención a la comunidad docente, enunciados en las siguientes premisas (Vizcarra, Tirado y Trimiño, 2016):

- ▶ Capacitar constantemente a los directivos escolares y docentes para que manifiesten uno modo de actuación ético-profesional.
- ▶ Desaparecer los dogmas tradicionales de la educación escolar; para concebirla y ponerla en práctica como un proyecto educativo de calidad, inclusión y multicultural desde el vínculo de la ciencia con la cultura.
- ▶ Favorecer que la educación escolar contemporánea sea fuente de felicidad, cultura y libertad para cada niño, niña, adolescente o joven.

Estos objetivos se encuentran en constante perfeccionamiento y evolución a la par del indetenible avance científico-cultural de la humanidad. En este escenario conceptual se concibe el CIEM, desarrollado por el SEV y Multiversidad Latinoamericana con el propósito de fortalecer el autoaprendizaje docente. En correspondencia, el congreso convoca a académicos de reconocida trayectoria a participar en conferencias magistrales, mesas redondas, talleres y simposios. Este congreso se ha realizado cada año, desde el 2010, de forma ininterrumpida.

Los primeros objetivos plasmados por el Comité del Congreso lo visualizaban como un espacio para difundir casos educativos exitosos, en México. La maduración del congreso, después de siete emisiones, advirtió la necesidad del intercambio científico entre investigadores y actores de la educación, situación obligada por el acelerado incremento de los conocimientos, la información y la comunicación en el ámbito educativo.

En consecuencia, el CIEM redefinió sus objetivos de la siguiente manera:

- ▶ Fomentar el amor por la educación.
- ▶ Compartir conocimientos y experiencias en el campo educativo.
- ▶ Conocer las tendencias y prácticas educativas innovadoras que pueden hacer que la educación escolar contemporánea avance hacia la calidad.
- ▶ Invitar a expertos y profesionales de la educación de reconocimiento mundial.
- ▶ Identificar recursos, métodos y estrategias para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ▶ Firmar convenios de colaboración entre instituciones educativas.
- ▶ Reconocer el trabajo y los aportes de maestros y educadores.
- ▶ Publicar en memorias del congreso, los trabajos presentados en los simposios que contribuyan al desarrollo científico de la comunidad educativa escolar.
- ▶ Dar a conocer experiencias innovadoras, relativas al ámbito de la educación.
- ▶ Difundir e informar acerca de los programas y proyectos educativos que implementan el SEV y Multiversidad Latinoamericana, así como dar a conocer sus impactos positivos en la sociedad.

Metodología:

Mediante un procedimiento exploratorio, descriptivo y documental, que tomo como unidad de análisis cada una de las emisiones de CIEM, se revisó cada una de las memorias, panfletos de información, publicidad, página web y canal de YouTube del congreso desde sus inicios en el 2008 hasta el 2018. Esto con la finalidad de construir tablas de análisis y frecuencias de las conferencias, talleres, simposios y mesas redondas ofrecidas; así como de la asistencia docente a cada emisión.

La información recolectada se organizó de la siguiente manera:

- ▶ Sedes y temáticas generales atendidas.
- ▶ Cantidad, temática y expositor de cada conferencia.
- ▶ Número y temática de los talleres instruidos
- ▶ Número y temática de las ponencias en simposio
- ▶ Número y temas afrontados en cada mesa de debate.
- ▶ Número de publicaciones impresas y video conferencias.
- ▶ Cantidad de participantes y origen (interno del SEV o externo) de los mismos.

Resultados.

Sedes del CIEM

El CIEM se realiza por primera vez en el puerto de Mazatlán, Sinaloa; después en Guadalajara, Jalisco; y de nuevo en la sede original. Como única ocasión, en el 2016 el congreso se brindó en dos sedes Mazatlán y Guatemala (Tabla 1).

Tabla 1.
Sedes, temáticas y tópicos tratados en las diferentes emisiones del CIEM.

Año	Sede	Temática general	Tópicos principales
2010	Mazatlán	Liderazgo educativo	Formación docente Estrategias de aprendizaje
2011	Mazatlán	Educación por competencias	Liderazgo docente
2012	Guadalajara	Educación por competencias	Investigación educativa
2013	Guadalajara	Los cuatro pilares de la educación	Educación por competencias Evaluación de Competencias Aprendizaje significativo
2014	Guadalajara	Innovación Educativa	Evaluación docente Reformas educativas Innovación Curricular Innovación tecnológica

Dra. María Isabel Ramírez Ochoa, M.E. Martha Lorena Tirado Urrea.

2015	Guadalajara	Educación de calidad	Promoción reflexionada de buenas prácticas educativas Socioformación
2016	Mazatlán y Guatemala	Educación de calidad	Liderazgo, gestión e innovación docente
2017	Mazatlán	Afrontar los retos de la educación en el siglo XXI	Retos de la reforma educativa La integración de las Tecnologías de Información y Comunicación Competitividad en instituciones educativas
2018	Mazatlán	Afrontar los retos del Nuevo Modelo Educativo Nacional	Nueva reforma curricular Educación por competencias Aprendizaje significativo Aprendizaje por proyectos

Fuente: elaboración propia

Temáticas atendidas por el CIEM

Las primeras emisiones comparten la temática general del Liderazgo educativo, bajo la coyuntura nacional de la transición de la educación por objetivos a la educación para la formación de competencias. En 2012, el enfoque educativo del congreso abarcó el fomento al desarrollo de conocimientos, habilidades y aptitudes de acuerdo con los cuatro pilares de la educación que plantea la UNESCO (1998): el conocer, el saber hacer, el ser para comprender mejor el mundo y el aprender a convivir, para poder vivir en comunidad.

Hacia el 2013, el comité del congreso, dirigido por Dra. Cynthia Figueroa Barnes, distingue las necesidades y reclamos docentes del enfoque por competencias sugiriendo contemplar la temática de la evaluación de competencias; y agregar otro tópico memorable: el aprendizaje significativo.

La inercia de la reforma educativa mexicana se refleja en su cuarta emisión con el acercamiento a la evaluación docente en el 2014. El Comité es asesorado desde el 2015 por el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIINSEV), del SEV, de donde se promueve la inclusión temática de la innovación educativa en el Congreso de ese mismo año.

La preocupación sobre la resignificación social reflexiva del magisterio, se proyecta en el congreso 2016 con una mirada general al liderazgo, gestión e innovación docente. Y en el 2017 y 2018, en el marco del Nuevo Modelo Educativo Nacional, se abordan los retos de la educación en el siglo XXI (Gráfica 1).

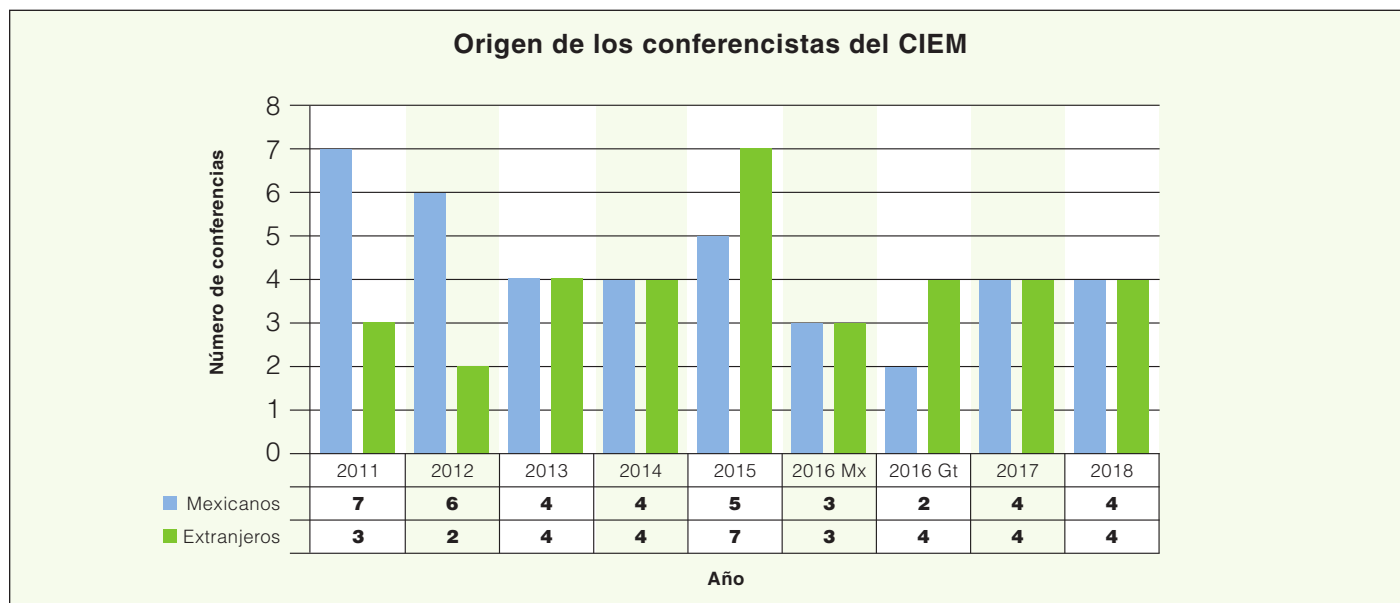
Conferencias celebradas por el CIEM

Desde su inicio el CIEM se distinguió por ofrecer conferencias educativas, en complemento con conferencias empresariales y motivacionales. En su primera emisión con tintes internacionales, el CIEM reunió a personajes reconocidos en el ámbito de la educación en Mazatlán junto a sus pares a nivel nacional y de Venezuela. Para el 2012 y el 2013 adquiere mayor alcance internacional al haber congregado a conferencistas de Cuba, Uruguay, Argentina, República Dominicana y Perú.

El 2014 marca un parteaguas en el CIEM con las conferencias magistrales de los doctores Sergio Tobón Tobón (Colombia), Miguel Ángel Zabalza Beraza (España); y Marco Antonio Moreira (Brasil).

Los correspondientes a 2014 y 2015 destacan por atender las inquietudes de la nueva evaluación docente con la presencia de la Mtra. Sylvia Schmelkes del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INNE) y del Dr. Felipe Martínez Rizo, primer titular del INEE. El 2016, en innovación educativa con Sergio Tobón y Miguel Zabalza; el congreso 2017 inicia con el Dr. Manuel Gil Antón, quien presenta una visión reflexiva a la Reforma Mexicana Educativa y para el 2018 destacó la ponencia "Requisitos para la continuidad de la Reforma Educativa" por el Ex-Secretario de Educación, Dr. José Ángel Pescador Osuna.

Gráfico 1.
Número y nacionalidad de los conferencistas del CIEM.



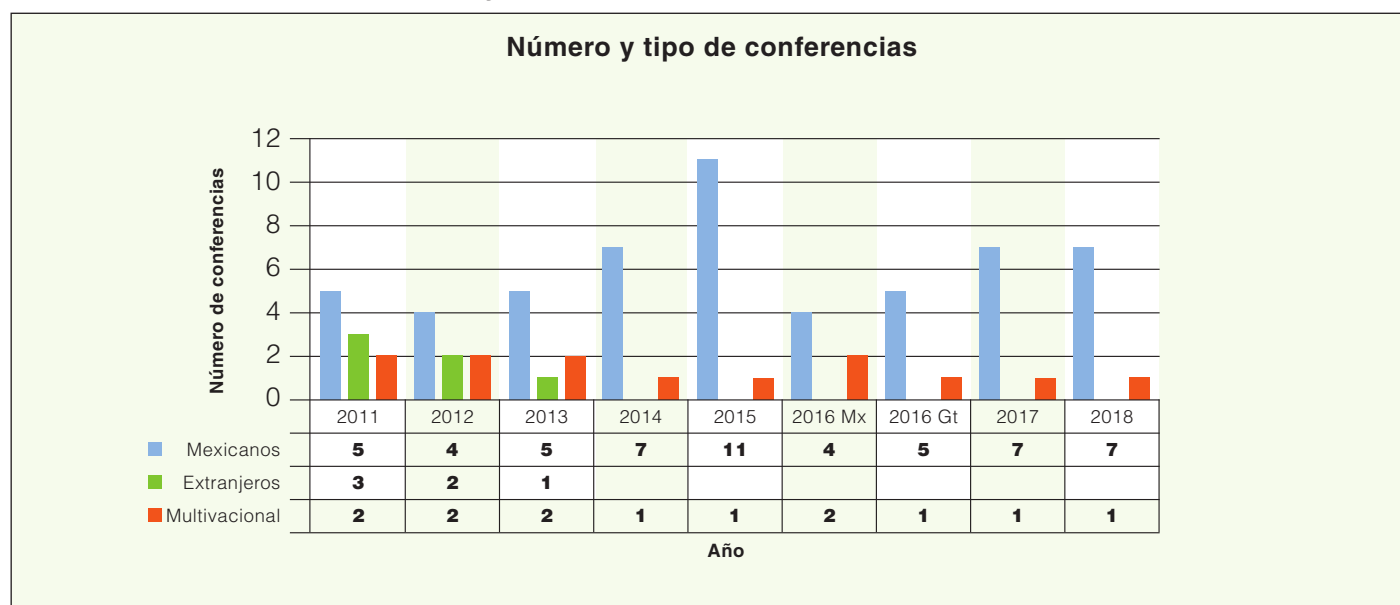
Fuente: elaboración propia, 2018

El CIEM ha ofrecido un total de 86 conferencias, 49 de ellas por conferencistas nacionales y 37 por representantes de Venezuela, Argentina, Cuba, Uruguay, Perú, República Dominicana, España, Colombia, Cuba y Brasil.

El país invitado con mayor frecuencia ha sido España, enseguida de Colombia, Cuba, Uruguay y

Brasil. La mayoría de las conferencias son de corte educativo, que abarcan diversas temáticas, como: aprendizaje para la formación de competencias, la socioformación, el aprendizaje significativo y análisis a las políticas educativas nacionales y la reforma educativa (Gráfica 2, Anexos Tablas 1-9).

Gráfico 2.
Número y corte de las conferencias ofrecidas en los CIEM.



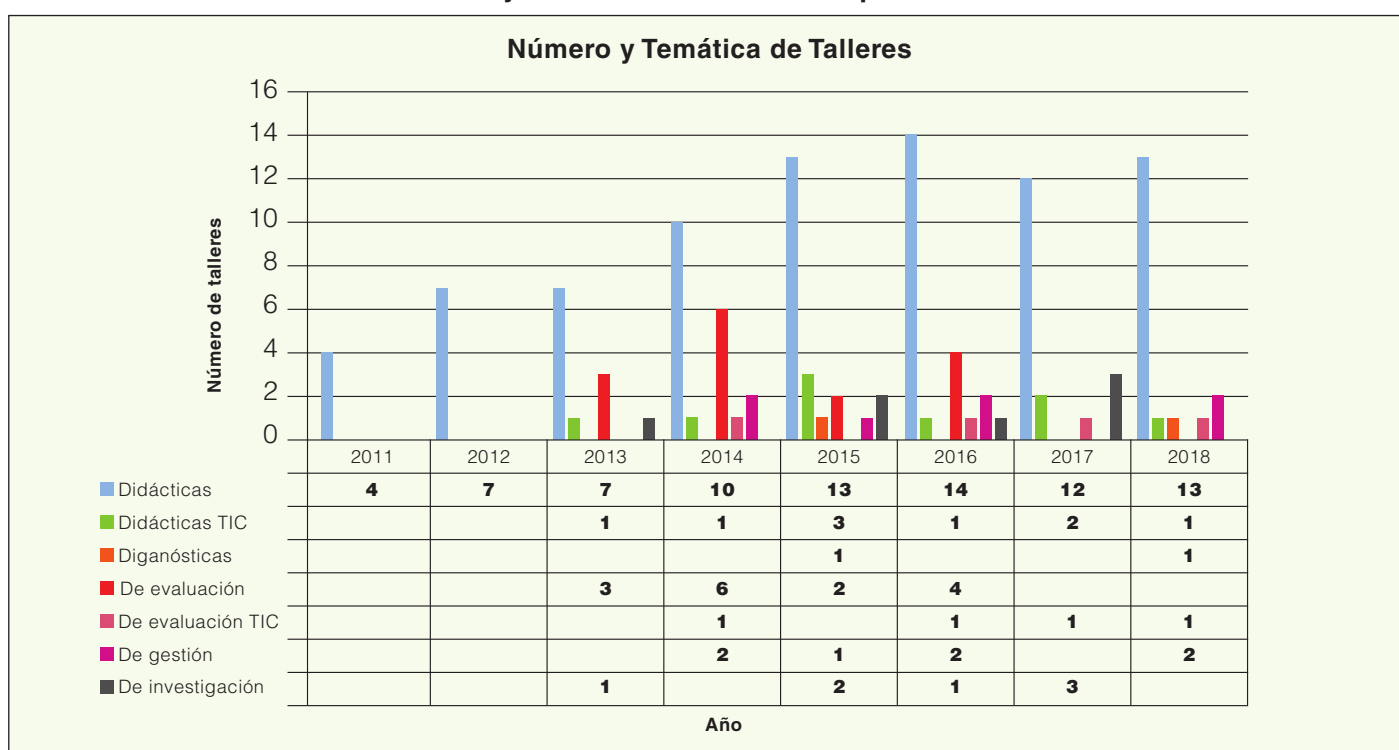
Fuente: elaboración propia, 2018

Talleres prestados por el CIEM

Los talleres pretenden promover la transferencia de estrategias didácticas y de evaluación innovadoras de utilidad al docente. Desde el 2013, se agregan talleres que incorporan las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), tanto en la didáctica como en la evaluación. También se han presentado

talleres de gestión y de diagnóstico; y en los últimos años destaca el crecimiento de talleres para investigación educativa. En total, en el Congreso se han impartido 132 talleres, 87 sobre estrategias didácticas, 15 sobre evaluación, 13 sobre el uso de las TIC, 7 de investigación, 7 de gestión escolar y 3 de diagnóstico escolar. La tendencia es incluir más talleres de integración tecnológica y de investigación educativa (Gráfica 3; Anexos Tablas 10-17).

Gráfico 3.
Número y temática de talleres instruidos por los CIEM.



Fuente: elaboración propia, 2018

Simposios convocados por el CIEM

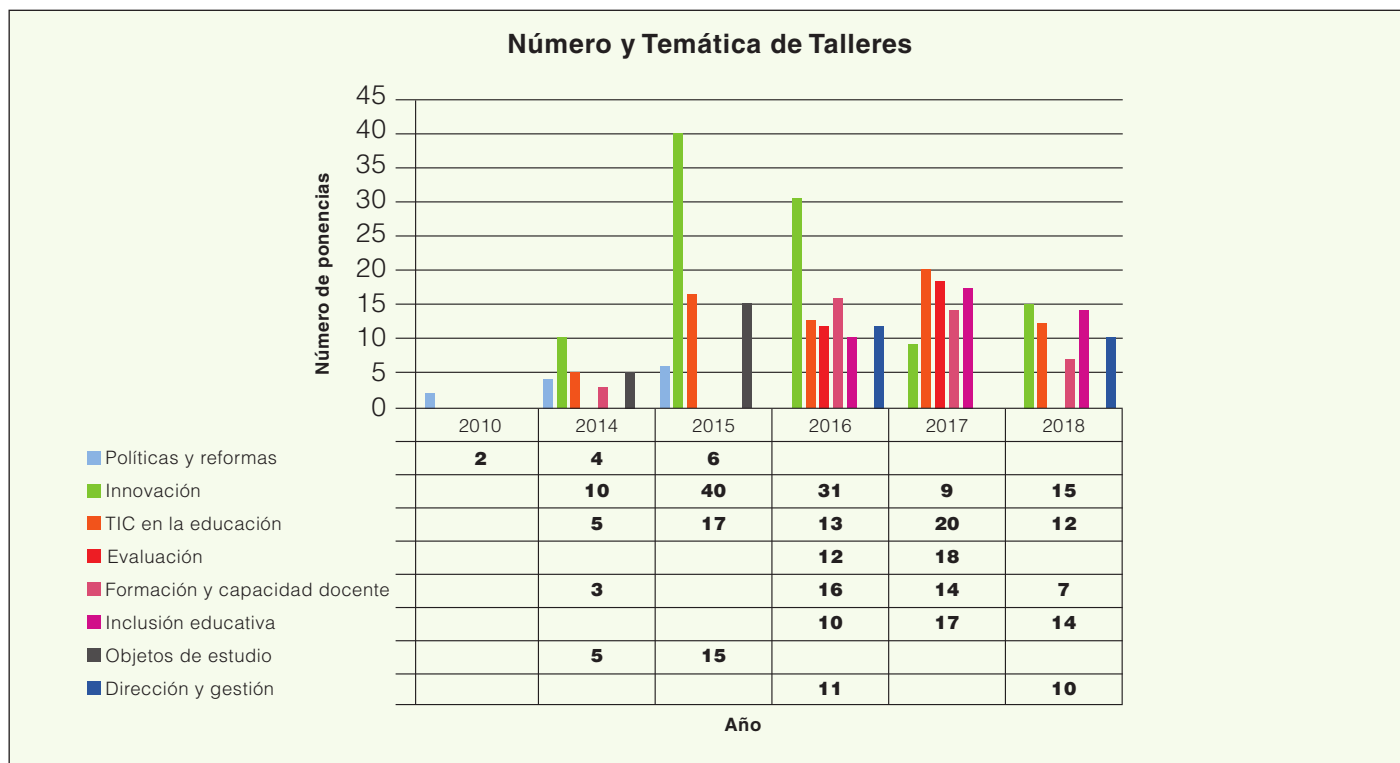
Los simposios reúnen trabajos de investigación alrededor de un tema específico y se exponen por los propios investigadores de manera sintética, con la finalidad de dar espacio para la formulación de preguntas, aclaración de dudas, enriquecimiento y formación de relaciones sociales a través del diálogo.

Los ejes principales del congreso han sido las temáticas de innovación, TIC en la educación, evaluación, formación y capacitación docente e inclusión

educativa; los cuales se han complementado con temas de políticas educativas, objetos de estudio en la investigación, dirección y gestión educativa.

A la fecha, el CIEM ha albergado 336 ponencias resultado de trabajos de investigación, las cuales han sido seleccionadas por el cuerpo académico del CI-INSEV. El 96% de estos trabajos de investigación son nacionales, el 4% proceden de países como Cuba, Costa Rica, Chile, Colombia y Brasil. Las tendencias de las temáticas de los simposios se dirigen a la diversificación para ofrecer mayor oportunidad de intercambio científico (Gráfica 4, Anexos Tabla 18).

Gráfico 3.
Número y temáticas de las ponencias presentadas en los simposios del CIEM.



Fuente: elaboración propia, 2018

Mesas redondas emplazadas por el CIEM

El congreso ha convocado a una serie de mesas redondas, con el objetivo de ofrecer una visión crítica de los diversos temas tratados, al menos desde dos diferentes perspectivas. A través del diálogo, se busca que estos acercamientos contribuyan a la formación de las competencias del docente, para que este pueda participar en la transformación social de la realidad que le acontece.

La planificación de esta construcción colectiva obliga a la identificación de estados de controversia, o puntos polémicos dentro del campo de la educación, y en relación a esto, la selección de los especialistas

o autoridades en la materia que deberán conformar las mesas de análisis y debate, para lograr un ejercicio enriquecedor.

En las emisiones 2014, 2015, 2016 y 2018, el CIEM ha organizado 19 mesas redondas, en las cuales se ha abordado la incertidumbre de la educación para la formación de competencias desde sus aristas más complejas (su didáctica y evaluación). Otros temas analizados que complementan la discusión son: la inclusión educativa tanto de alumnos con capacidades especiales como de padres de familia; la formación y evaluación del profesorado; la propiedad intelectual; la vinculación de lo educativo con lo económico; y las controversias político-educativas.

Dra. María Isabel Ramírez Ochoa, M.E. Martha Lorena Tirado Urrea.

Tabla 2.
Temáticas y número de mesas redondas en el CIEM.

Año	Ejes temáticos	Ponentes
2014	Inclusión educativa Cambios para Avanzar	Dr. David de la Oliva Granizo <i>Universidad Autónoma de Madrid</i> Mtra Martha Lorena Medina Reyes <i>Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa</i>
	Educación y Sociedad ¿Quién influye a quién?	Dra. María José Fernández <i>Universidad Complutense</i> Lic. Fidel Ibarra López <i>Universidad Autónoma de Durango</i>
	Construcción de competencias y estrategias de enseñanza-aprendizaje. ¿Trabajo colaborativo?	Dr. Marcelino González Maitland <i>Centro regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora</i> Mtra. Juana Tirado Saucedo <i>Sistema Educativo Valladolid</i>
	Padres en la escuela ¿Necesidad de hoy?	Dr. David de la Oliva Granizo <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i> Dr. Jesús Maya Guerra <i>Comisión Iberoamericana de Calidad Educativa</i>
	¿Cómo evaluamos competencias?	Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza <i>Universidad de Santiago de Compostela</i> Dr. Marcelino González Maitland <i>Centro regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora</i>
2015	Evaluación del profesorado ¿Cómo y para qué?	Dr. Bernardo Trimiño Quiala <i>CIINSEV</i> Dr. Felipe Martínez Rizo <i>Universidad Autónoma de Aguascalientes</i>
	Los fines educativos de la educación ¿Educar o formar?	Dr. Antoni Zabala <i>Instituto Escalae</i> Dr. Mario Marengo Sosa <i>Centro Latinoamericano de Desarrollo</i>
	Propiedad Intelectual y el plagio en las puertas de la educación en línea	Mtra. Yordanka Masó Dominico <i>Tecnológico de la Construcción de Zacatecas</i> Dr. Bernardo Trimiño Quiala <i>CIINSEV</i>
	Cómo fomentar la vinculación del sector privado con las escuelas públicas	Dra. Mirian Alpizar Santana <i>Viceministra de Educación Superior de Cuba</i> Lic. Juan de Dios Barba Nava <i>Consejo Mexicano para el Progreso Socioeconómico A.C</i>

2017	Derroche en el gasto educativo y su bajo índice de impacto en los resultados educativos. Una exigencia de organismos internacionales	Dr. Francisco López Segrera <i>GUNI/UPC (UNESCO)</i> Lic. Alejandro Rosas <i>UNAM y Proyecto 40</i>
	La evaluación como eje clave de los procesos de inclusión educativa	Dr. David de la Oliva Granizo <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i> Mtro. José Silvano Hernández Mosqueda <i>CIFE</i>
	Evaluaciones nacionales e internacionales en México. Contradicciones y simulaciones de la mejora escolar	Dr. Manuel Gil Antón <i>COLMEX</i> Mtra. Patricia Frola Ruíz <i>Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional</i>
	Modelos educativos actantes y la profesionalización docente. Amigo o enemigo de la realidad social. profesionalización docente. Amigo o enemigo de la realidad social	Dr. Federico Malpica <i>Instituto Escalae</i> Lic. Gabriel Ibarra Bourjac <i>Periodista y Columnista Nacional</i>
	Competitividad de las universidades y el éxito estudiantil en el mercado laboral	Dra. Miriam Alpizar <i>Viceministra de Educación Superior en Cuba</i> Mtro. Alejandro Cristerna Guzmán <i>C2A Consulting</i>
2018	Los postgrados en México. ¿Calidad o negocio?	Dr. Manuel Gil Antón <i>COLMEX</i> Mtra. Yordanka Masó Dominico <i>Tecnológico de la Construcción de Zacatecas</i>
	Evaluación docentes y de los aprendizajes en el marco de la Reforma Educativa 2017	Mtro. José Ángel Pescador Osuna <i>Ex secretario de Educación Pública en México</i> Dr. José de Jesús Velásquez <i>Director de Regiones y Proyectos Especiales del Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional</i>

Retos del siglo XXI para una educación sustentable	Dr. Sergio Tobón <i>Director y fundador del Instituto CFE</i> Dr. Marcos Hernández Valenzuela <i>Universidad de Sonora</i>
Mitos, realidades y simulaciones de la educación en México	Dra. Patricia Frola Ruiz <i>Dir. General del Centro de Investigación Institucional</i> Dr. José Silvano Hernández <i>Mosqueda</i> <i>Instituto CIFE</i>
Eficiencia y eficacia del gasto público en la educación en México	Dr. Fidel Ibarra López <i>Investigador del CIINSEV</i> Dr. Juan Alfonso Mejía López <i>Dir. General de Mexicanos Primero</i>

Fuente: elaboración propia, 2018

Publicaciones y videoteca del CIEM

Desde 2012, el SEV ha publicado las memorias del congreso y los trabajos presentados en los simposios, en un total de siete volúmenes. Cuenta con un acervo de cerca de 242 videos de ponencias, talleres y mesas redondas, así como 85 videos de entrevistas a expositores.¹

Participación de la comunidad educativa en el CIEM

La respuesta de la comunidad docente ha rebasado las expectativas de asistencia. En su primera y segunda edición —2010 y 2011— participaron 453 y 661 personas, respectivamente, la mayoría provenientes del SEV. En el 2012, el Congreso se trasladó a Guadalajara, Jalisco, con un registro de 729 asistentes. Este número subió a 1,364 en el 2013; y a 1,884 en el 2014. El Congreso del 2015 albergó a 1,437 participantes; y en el 2016, con sede en Mazatlán y Guatemala, la concurrencia fue de 1,396; y el 2017 y 2018, 1,262 y 1,074 personas respectivamente. En general, el CIEM ha contado con un público de 3,984 profesionistas del sistema y 6,276 externos (Tabla 3).

Tabla 3.
Registro en número de personas internas y externas al SEV inscritas al CIEM en sus diferentes emisiones.

Año	Registros Internos	Registros Externos	Asistencia Total
2010	349	104	453
2011	417	244	661
2012	461	268	729
2013	582	782	1364
2014	527	1357	1884
2015	264	1173	1437
2016	412	984	1396
2017	620	642	1262
2018	352	722	1074
Total	3,984	6,276	10,260

Fuente: elaboración propia, 2018

CONCLUSIONES

El CIEM a lo largo de diez ediciones ha ofrecido 86 conferencias, 132 talleres, 336 ponencias en cinco simposios y 19 mesas redondas, con una producción de ocho memorias y más de 327 videos educativos. CIEM ha convocado a directivos, investigadores, docentes y estudiantes provenientes de México, Argentina, Cuba, Uruguay, Venezuela, Perú, República Dominicana, España, Colombia y Brasil para debatir y proponer soluciones innovadoras ante las complejidades y retos de la educación contemporánea. La profesionalidad de los ponentes, el nivel de los temas debatidos, las propuestas innovadoras ofrecidas y especialmente la participación de alrededor de los 10,000 asistentes entre docentes internos y externos del SEV, lo consolidan como un espacio para la promover la difusión, divulgación y capacitación docente en Sinaloa y la República Mexicana, además es un espacio para la crítica y la reflexión del acontecer educativo en el país.

¹Los textos y algunas conferencias se encuentran disponibles para su consulta en la página oficial del CIEM: <http://congresointernacionaleducativomultidisciplinario.com.mx>.

BIBLIOGRAFÍA

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. España:OEI.

Ross, K. N. (2011). Investigación en educación: Algunos conceptos básicos y terminología. París:UNESCO.

Sistema Educativo Valladolid y Multiversidad Latinoamericana, (2012). Memoria del 3er Congreso Internacional Multidisciplinario. Educación e Investigación. Guadalajara:Horson.

Sistema Educativo Valladolid y Multiversidad Latinoamericana, (2013). Memoria del IV Congreso Internacional Multidisciplinario. Educación e Investigación. Guadalajara:Horson.

Sistema Educativo Valladolid y Multiversidad Latinoamericana, (2014). CIEM 2014. Guadalajara:Horson.

Sistema Educativo Valladolid y Multiversidad Latinoamericana, (2015). Educación e Investigación. CIEM 2015. Guadalajara:Horson.

Sistema Educativo Valladolid y Multiversidad Latinoamericana, (2016). Educación e Investigación. CIEM

2016. Mazatlán:Horson.

Sistema Educativo Valladolid y Multiversidad Latinoamericana, (2016). Educación e Investigación. CIEM 2016. Guatemala:Horson.

Sistema Educativo Valladolid y Multiversidad Latinoamericana, (2017). Afrontar los retos de la educación en el siglo XXI. CIEM 2017. Mazatlán:Horson.

Sistema Educativo Valladolid y Multiversidad Latinoamericana, (2018). Afrontar los retos de la educación en el siglo XXI. CIEM 2018. Mazatlán:Horson.

UNESCO. (2017). Formación de docentes. [en línea]. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/teacher-education/#topPage>.

Vizcarra, J., Tirado, M, y Trimiño, B. (2016). La educación escolar como proyecto científico-cultural. Filosofía de trabajo del Sistema Educativo Valladolid. Mazatlán:Horson.

Zuñiga Reyes, E. (20102). Los programas de formación docente: una visión más allá del aula. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM [en línea] 2002, XII (julio-diciembre). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65412211>

Anexos

Tabla 1.
Títulos y cortes de las conferencias presentadas en 2010.

Conferencista	País	Título	Corte
Lic. Wilhem F. Hagelsieb Garza	México	Comunicación efectiva: Comunicación para coordinar acciones	Educativo
Mtra María Isabel Ramírez Ochoa	México	Cuenta cuentos: Estrategia para la promoción de la lectura y construcción del conocimiento	Educativo
Dra. Xiomara Muro Lozada	México	El currículo definido desde las capacidades Polivalentes y Multidimensionales	Educativo
Mtra. Juana Gaviño Contreras	México	Estrategias prospectivas para el aprendizaje	Educativo
Ing. Alejandro Cristerna	México	Innovación aplicada a la educación: cerrando la brecha educativa	Educativo
Profra. Reimary Biasino	Venezuela	La comunicación profesional pedagógica en el primer trayecto del Programa Nacional de Formación de Educadores	Educativo
Lic. Angel Tiodardo	Venezuela	La Formación Docente, Programa Nacional de Formación de Educadoras y Educadores Bolivarianos de la Universidad Bolivariana de Venezuela	Educativo
Lic. Oscar García Osuna	México	La formación fuera de aula actividades que construyen	Educativo
Dr. Fernando Espinoza Fuentes	México	La sustentabilidad, vista desde un enfoque multidisciplinario	Educativo
Profra. Aydeli Ríos Vázquez	México	Retos del liderazgo educativo del nuevo milenio	Educativo
Mtra. Alicia Castillo Ortiz	México	Círculos de Control de Calidad para la Gestión Institucional en el Ámbito Escolar	Empresarial
Dr. Antonio Águila Marín	México	Liderazgo Emocional	Motivacional

Fuente: elaboración propia, 2018

Tabla 2.
Títulos y cortes de las conferencias presentadas en 2011.

Conferencista	País	Título	Corte
Mtra. María Amparo Lizárraga Morales	México	El Constructivismo en el Aula	Educativo
Dr. José Gabriel Verón	Argentina	El Docente cómo Líder Mediador.	Educativo
Dr. Mario Marengo Sosa	Uruguay	El valor de educar para poder lograr una formación de excelencia en el nuevo líder	Educativo
Dra. María del Carmen Espinosa Pérez	México	La gestión de la calidad total en el ámbito educativo	Educativo
Dr. Bernardo Trimiño Quiala	Cuba	Metodología y técnica de la clase	Educativo
Lic. Ricardo Perret	México	Ambientes de trabajo que motivan la Innovación	Empresarial
Lic. Wilhem Hagelsieb Garza	México	Cómo crear y mantener la buena imagen de su organización	Empresarial
M.A. Lorena Carrillo Arias	México	La importancia de la mercadotecnia personal en el arte de las relaciones empresariales	Empresarial
Dr. Juan Antonio Águila Marín	México	Comunicar Acción	Motivacional
Dr. César Lozano	México	La persona de excelencia	Motivacional

Fuente: elaboración propia, 2018

Tabla 3.
Títulos y cortes de las conferencias presentadas en 2012.

Conferencista	País	Título	Corte
Dra. María Rosa Alfonso García	México	Investigación de la práctica educativa para la contextualización del currículo	Educativo
Dr. Carlos Giordano Sánchez Verín	México	Investigación y docencia, un encuentro necesario	Educativo
Mtra. Minerva Camacho Javier	México	Laboratorios vivientes de aprendizaje áulico	Educativo
Dra. Lilian Montesino Menéndez	México	Los ambientes de aprendizaje creativos: un nuevo paradigma pedagógico	Educativo
C.P. Carlos Kasuga Osaka	México	Calidad y productividad al estilo japonés	Empresarial
Lic. Mayra Holguín Vásquez	República Dominicana	Nace un emprendedor y estrategias para el éxito	Empresarial
Dr. Dervy Jiménez Silva	Perú	Pasión por la metas & actitud por el cambio	Motivacional
Dr. César Lozano	México	Una vida con valor agregado	Motivacional

Fuente: elaboración propia, 2018

Tabla 4.
Títulos y cortes de las conferencias presentadas en 2013.

Conferencista	País	Título	Corte
Dr. Marco Antonio Moreira	Brasil	¿Qué hacer para producir verdadero aprendizaje significativo?	Educativo
Dra. María José Fernández Díaz	España	Investigación e Innovación para la calidad de las organizaciones educativas	Educativo
Dr. Jesús Amaya Guerra	México	Padres ausentes e hijos desconectados y vacíos	Educativo
Dr. Sergio Tobón Tobón	Colombia	Proyectos Formativos: desarrollo y evaluación de Competencias desde la Socioformación	Educativo
Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza	España	Trabajar por competencias: de la teoría a la práctica concreta de las escuelas	Educativo
Ing. Rodolfo Bello	México	Líderes con sentido humano	Empresarial
Lic. Ricardo Perret	México	El gen maestro: Resultados del estudio psico-antropológico de lo que hace a un maestro ser un gran maestro	Motivacional
Carlos Cuauhtémoc Sánchez	México	Maestros que dejan huella	Motivacional

Fuente: elaboración propia, 2018

Tabla 5.
Títulos y cortes de las conferencias presentadas en 2014.

Conferencista	País	Título	Corte
Dra. María José Fernández	España	Dirección escolar factor del cambio y la innovación	Educativo
Mtro. José Ángel Pescador	México	Educación y sociedad ¿Quién influye a quién?	Educativo
Dr. Miguel Ángel Zabalza	España	El desafío de una educación innovadora	Educativo
Dr. Marco Antonio Moreira	Brasil	Estrategias didácticas potencialmente significativas: Organizadores previos, mapas conceptuales, diagramas V, actividades colaborativas presenciales y unidades de enseñanza potencialmente significativas	Educativo
Mtra. Sylvia Schmelkes	México	Evaluación en el contexto de la Reforma Educativa	Educativo
Dr. Sergio Tobón	Colombia	Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento	Educativo
Dra. Mayra Castañeda	México	Y los estudiantes ¿cuándo?	Educativo
Lic. Ricardo Perret	México	Gen exitoso	Motivacional

Fuente: elaboración propia, 2018

Tabla 6.
Títulos y cortes de las conferencias presentadas en 2015.

Conferencista	País	Título	Corte
Dr. Federico Malpica	Español	Cómo lograr la calidad educativa desde el aula	Educativa
Lic. Juan de Dios Barba Nava	México	Competitividad del Sistema Educativo Mexicano ante el mundo	Educativa
Dra. Mirian Alpízar Santana	Cuba	El papel de la universidad en el conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación	Educativa
Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza	España	Evaluación y calidad de la enseñanza: de los usos y abusos de la evaluación en las instituciones educativas	Educativa
Dr. Felipe Martínez Rizo	México	La evaluación docente en México: una oportunidad para mejorar la educación	Educativa
Mtro. José Silvano Hernández Mosqueda	México	La formación didáctica del docente para la sociedad del conocimiento	Educativo
Dr. Mario Marengo Sosa	Uruguay	Los desafíos de la responsabilidad social en la educación del futuro	Educativa
Dr. Antoni Zabala	España	Pasado y presente de la enseñanza por competencias	Educativo
Dr. Macario Schettino	México	Responsabilidades del México del siglo XXI	Educativa
Dr. Francisco López Segrera	Cuba	Tendencias Mundiales y Regionales de la Educación Superior	Educativa
Dr. Sergio Tobón	Colombia	Trabajo colaborativo y desarrollo del talento para la sociedad del conocimiento	Educativa
Lic. Ricardo Perret	México	El Secreto de la Motivación: resultados del estudio sobre cómo se construye, funciona	Motivacional
Dr. Dervy Jiménez Silva	Cuba	La Motivación de ser Docente: Enseñando con Pasión & Felicidad	Motivacional

Fuente: elaboración propia, 2018

Tabla 7.
Títulos y cortes de las conferencias presentadas en 2016 en Mazatlán.

Conferencista	País	Título	Corte
Dr. Macario Schettino	México	Educación para el siglo XXI. Aprendiendo a enfrentar el riesgo	Educativa
Dr. Jesús Amaya	México	Escuelas y padres ¿Colegas o enemigos?	Educativa
Dr. Sergio Tobón	Colombia	Estrategias e instrumentos de evaluación del desempeño. Reflexiones y propuestas en el marco de las políticas actuales del INEE	Educativa
Dr. Miguel Ángel Zabalza	España	Profesores competentes para formar alumnos competentes	Educativa
Dr. Dervy Jiménez	Cuba	Docentes Creativos e Innovadores: Aprender-Emprender-Sorprender	Motivacional
Lic. Ricardo Perret	México	El gran maestro y el secreto de su motivación	Motivacional

Fuente: elaboración propia, 2018

Tabla 8.
Títulos y cortes de las conferencias presentadas en 2016 en Guatemala.

Conferencista	País	Título	Corte
Dr. Jesús Amaya	México	Escuelas y padres ¿Colegas o enemigos?	Educativa
Dr. Mario Marengo Sosa	Uruguay	La educación superior frente a los desafíos del siglo XXI, en el desarrollo de la investigación y la innovación	Educativa
Dr. Dervy Jiménez	Cuba	Manejo de adicciones a las tecnologías en niños y adolescentes. Creer, crear, crecer	Educativa
Dr. Miguel Ángel Zabalza	España	Modelos educativos innovadores para mejorar la educación escolar	Educativa
Dr. Sergio Tobón	Colombia	Proyectos formativos y evaluación. Una perspectiva socioformativa	Educativa
Lic. Ricardo Perret	México	El gran maestro y el secreto de su motivación	Motivacional

Fuente: elaboración propia, 2018

Tabla 9.
Títulos y cortes de las conferencias presentadas en 2017.

Conferencista	País	Título	Corte
Mtro. Alejandro Cristerna	México	Competitividad en Instituciones Educativas: buscando los océanos azules	Educativa
Lic. Gabriel Ibarra Bourjac	México	Influencia de los medios de comunicación en la educación actual	Educativa
Lic. Alejandro Rosas	México	La enseñanza de la Historia. ¿En qué fallamos?	Educativa
Dr. Manuel Gil Antón	México	La Reforma Educativa en México: Desarrollo, balance y perspectiva	Educativa
Dra. Miriam Alpizar	Cuba	La universidad pertinente e innovadora, por un desarrollo humano sostenible	Educativa
Dr. Federico Malpica	España	Las comunidades online de aprendizaje profesional como herramientas para el desarrollo docente	Educativa
Dr. Francisco López Segrera	Cuba	Prospectiva de la educación superior 2030	Educativa
José María Doria	España	Educación Mindfulness: educamos por lo que somos, aprendemos por lo que vivimos	Motivacional

Fuente: elaboración propia, 2018

Tabla 10.
Títulos y cortes de las conferencias presentadas en 2018.

Conferencista	País	Título	Corte
Lic. Ricardo Perret	México	Inteligencia Espiritual en la Educación	Motivacional
Mtro. José Ángel Pescador Osuna	México	Requisitos para la continuidad de la Reforma Educativa	Educativo
Dr. Marco Antonio Moreira	Cuba	Aprendizaje significativo en la educación contemporánea y el la cultura del teaching for testing	Educativo
Dr. Jesús Amaya Guerra	México	Educación la generación Zombi	Educativo
Dr. Manuel Gil Antón	México	Balance de la Reforma y los dilemas de la educación en el futuro	Educativo
Dr. Miguel Ángel Zabalza	España	Mitos, realidades y simulaciones de la educación en México	Educativo
Dr. Juan Antonio García Fraile	España	Aprendizaje y vida cómo gestionar el currículum por competencias en educación desde el enfoque socioformativo	Educativo
Dr. Sergio Tobón	Colombia	El trabajo por proyectos: eje articulador del aprendizaje, la docencia, la gestión escolar, la asesoría y la supervisión en la educación básica y media	Educativo

Fuente: elaboración propia, 2018

Tabla 11.
Títulos y tipos de talleres ofrecidos en el CIEM 2010.

Talleres	Tipo de Estrategia
1. Ajedrez. Estrategia para disminuir la dispersión escolar	Didáctica
2. Estrategias de animación a la lectura en la escuela primaria	Didáctica
3. Estrategias de aprendizaje en un modelo educativo basado en competencias	Didáctica
4. Estrategias de enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua en educación básica	Didáctica
5. Estrategias de un nuevo modelo educativo centrado en el aprendizaje	Didáctica
6. Estrategias para una educación prospectiva	Didáctica
7. Técnicas para desarrollar ambientes de aprendizaje a distancia	Didáctica
8. El TDAH y sus secuelas neuropsicológicas	Diagnóstica

Fuente: elaboración propia, 2017

Tabla 12.
Títulos y tipos de talleres ofrecidos en el CIEM 2011.

Talleres	Tipo de Estrategia
1. Creatividad, pensamiento lateral y ajedrez imaginario	Didáctica
2. Estrategias del aprendizaje colaborativo	Didáctica
3. Estrategias para el pensamiento sistémico: mapas mentales	Didáctica
4. La enseñanza de las matemáticas en preescolar y primaria	Didáctica

Fuente: elaboración propia, 2018

Tabla 13.
Títulos y tipos de talleres ofrecidos en el CIEM 2012.

Talleres	Tipo de Estrategia
1. Actividades, estrategias y algo más para hacer de una clase un momento interesante	Didáctica
2. Chispazos, herramientas para despertar el pensamiento de transformación en el aula	Didáctica
3. El aprendizaje significativo de la ecuación lineal y la ecuación cuadrática a través de mediadores tecnológicos: Nivel secundaria	Didáctica
4. El aprendizaje significativo de la ecuación lineal y la ecuación cuadrática a través de mediadores tecnológicos	Didáctica
5. La educación bilingüe en los ambientes de aprendizaje	Didáctica
6. La psicomotricidad, el deporte y las nuevas tecnologías	Didáctica
7. Las matemáticas en la escuela primaria: Enfoque holístico-constructivista	Didáctica

Fuente: elaboración propia, 2018

Tabla 14.
Títulos y tipos de talleres ofrecidos en el CIEM 2013.

Talleres	Tipo de Estrategia
1. ¿Cómo evaluar conceptos, procedimientos y actitudes?	Didáctica
2. ¿Cómo hacer significativo el trabajo en el aula?	Didáctica
3. Actividades para niños y niñas con aptitudes sobresalientes	Didáctica
4. Cibernética en la educación	Didáctica
5. Comunicación y estrategias aplicadas en el aula	Didáctica
6. La experimentación en el aula de las ciencias sociales	Didáctica
7. La experimentación en la clase de ciencias en preescolar y primaria	Didáctica
8. ¿Cómo utilizar las TIC en una clase práctica de ciencias?	Didáctica TIC
9. Evaluación de competencias con base en mapas de aprendizaje y la metacognición	De Evaluación
10. Evaluar o medir. ¿Para qué?	De Evaluación
11. Propuestas para el buen desempeño docente en el uso de las competencias	De Evaluación
12. Comprensión lectora como problema cognitivo	De Investigación

Fuente: elaboración propia, 2018

Tabla 15.
Títulos y tipos de talleres ofrecidos en el CIEM 2014.

Talleres	Tipo de Estrategia
1. ¿Cómo construir excelentes ambientes escolares?	Didáctica
2. ¿Cómo hacer significativo el trabajo en el aula?	Didáctica
3. Actividades para niños y niñas con aptitudes sobresalientes	Didáctica
4. Cibernética en la educación	Didáctica
5. Comunicación y estrategias aplicadas en el aula	Didáctica
6. Dinámicas grupales	Didáctica
7. El aprendizaje de conceptos y la evaluación del desempeño cognitivo de los estudiantes en el aula	Didáctica
8. Elaboración y recursos de materiales didácticos	Didáctica
9. Estrategias de comprensión lectora para un enfoque de aprendizaje profundo	Didáctica
10. Propuestas para el buen desempeño docente en el uso de las competencias	Didáctica
11. ¿Cómo utilizar las TIC en una clase práctica de ciencias?	Didáctica TIC
12. ¿Cómo evaluar conceptos, procedimientos y actitudes?	De Evaluación
13. ¿Cómo evaluar en un modelo basado en competencias?	De Evaluación
14. El aprendizaje de conceptos y la evaluación del desempeño cognitivo de los estudiantes en el aula	De Evaluación
15. Elaboración de reactivos tipo PISA	De Evaluación
16. Evaluación de competencias con base en mapas de aprendizaje y la metacognición	De Evaluación
17. Evaluación de competencias docentes	De Evaluación
18. Tecnologías y técnicas en diseño y desarrollo de instrumentos educativos	De Evaluación TIC
19. ¿Cómo elaborar un plan de mejora institucional?	De Gestión
20. Planeación, ejecución y evaluación de proyectos formativos por competencias desde la Socioformación	De Gestión

Fuente: elaboración propia, 2018

Tabla 16.
Títulos y tipos de talleres ofrecidos en el CIEM 2014.

Talleres	Tipo de Estrategia
1. Didáctica avanzada sobre la base de competencias en las condiciones de la Reforma	Didáctica
2. Didáctica para la construcción de pensamiento crítico: Un camino para generar una nueva ciudadanía	Didáctica
3. El Gen Exitoso: Taller Práctico a partir de los resultados del estudio psico-antropológico alrededor del éxito	Didáctica
4. El Gran Maestro: Taller práctico a partir de los resultados del estudio psico-antropológico de lo que hace a un maestro ser un gran maestro	Didáctica
5. El manejo de la comunicación en clase: cómo comunicamos y nos comunicamos	Didáctica
6. Enseñando a emprender en educación	Didáctica
7. Estrategias de orientación educativa en el campo de la Inclusión Social	Didáctica
8. Estrategias didácticas y de evaluación para una docencia socioformativa	Didáctica
9. Estrategias educativas para el manejo de emociones	Didáctica
10. Mixed ability classes; the challenges and rewards	Didáctica
11. Modelo de Intervención Psicopedagógica en el campo de la Orientación Educativa	Didáctica
12. Modelos pedagógicos tradicionales y alternativos en el trabajo docente por competencias	Didáctica
13. Transformación de la práctica educativa en comunidades de aprendizaje profesional	Didáctica
14. La construcción de objetos de aprendizaje para el desarrollo de competencias	Didáctica TIC
15. La didáctica de las ciencias como disciplina integradora del docente	Didáctica TIC
16. Web 2.0; Tools for ELT	Didáctica TIC
17. Uso de tecnologías en la enseñanza de la Geografía	Didáctica TIC
18. ¿Cómo evaluar en un modelo basado en competencias?	De Evaluación
19. Diseño y elaboración de rúbricas para la evaluación desde la Socioformación	De Evaluación
20. Retos y oportunidades de la Propiedad Intelectual en la Sociedad de la Información	De Gestión
21. El uso de Diarios de clase como recurso para la mejora docente	De Investigación
22. Investigación de la práctica pedagógica y flexibilidad curricular	De Investigación

Fuente: elaboración propia, 2018

Tabla 17.
Títulos y tipos de talleres ofrecidos en el CIEM 2016.

Talleres	Tipo de Estrategia
1. Cibernética en la educación	Didáctica
2. Construyendo ambientes para el aprendizaje colaborativo	Didáctica
3. Diseño e implementación de secuencias didácticas desde la Socioformación	Didáctica
4. El aprendizaje creativo en el salón de clase	Didáctica
5. El aprendizaje de conceptos y su implementación a través de las metodologías de enseñanza centradas en el aprendizaje del estudiante	Didáctica
6. El Gen Exitoso: resultados del estudio psico-antropológico rededor del éxito	Didáctica
7. Formación didáctica del docente para la sociedad del conocimiento	Didáctica
8. Herramientas innovadoras para docentes	Didáctica
9. La comunicación en clase como eje central del quehacer docente	Didáctica
10. La inclusión multidisciplinaria para niños con capacidades diferentes en la educación básica	Didáctica
11. Las competencias del docente en la construcción de ambientes de aprendizaje	Didáctica
12. Los ambientes de aprendizaje creativos: Un nuevo paradigma pedagógico	Didáctica
13. Planeación de secuencias didácticas argumentadas. Una perspectiva socio-formativa	Didáctica
14. Propuesta para el buen desempeño docente en el uso de las competencias	Didáctica

15. La conducción de espacios colaborativos en el aprendizaje virtual	Didáctica TIC
16. ¿Cómo evaluar un modelo basado en competencias?	De Evaluación
17. Diseño de instrumentos de evaluación del desempeño	De Evaluación
18. Herramientas para evaluar un modelo basado en competencias	De Evaluación
19. La evaluación escolar desde los planes de mejora	De Evaluación
20. Uso de portafolios de aprendizaje electrónico	De evaluación TIC
21. Planeación, ejecución y evaluación de proyectos formativos por competencias desde la socioformación	De Gestión
22. Diseño de instrumentos para la formación y el acompañamiento del profesorado: coaching Socioformativo	De Gestión
23. La investigación científica como herramienta para mejorar la calidad de la enseñanza en el aula	De Investigación

Fuente: elaboración propia, 2018

Tabla 18.
Títulos y tipos de talleres ofrecidos en el CIEM 2017.

Talleres	Tipo de Estrategia
1. ¿Te atreves a dar una clase al revés?: The Flipped Classroom	Didáctica
2. Conformación de comunidades de aprendizaje profesional para garantizar la innovación educativa	Didáctica
3. Del conocimiento a la cultura en la matemática educativa	Didáctica
4. Didáctica general y prácticas educativas, para formar docentes competentes	Didáctica
5. Educación Mindfulness: programa CENCORE (calma, enfoque, comprensión, responsabilidad)	Didáctica
6. El desarrollo de la metacognición en el salón de clases. Un paradigma de la educación del siglo XXI	Didáctica
7. El diseño de situaciones de aprendizaje en el marco del nuevo modelo educativo	Didáctica
8. El manejo de Emociones como herramienta fundamental para la inserción social	Didáctica
9. Inclusión Social: mejorando la cultura, la organización y las prácticas escolares	Didáctica
10. Lectura y comprensión de textos en las clases. Una relación posible y necesaria	Didáctica
11. Narración oral	Didáctica
12. Revisando el modelo didáctico en las Ciencias Naturales	Didáctica
13. Estrategias de aprendizaje usando los recursos digitales	Didáctica TIC
14. Los dispositivos móviles como herramienta de aprendizaje en actividades experimentales de la ciencia	Didáctica TIC
15. Portafolio electrónico de aprendizaje y docente	De Evaluación TIC
16. Estadística No paramétrica con SPSS	De Investigación
17. Planeación y publicación de artículos empíricos	De Investigación
18. Validación de instrumentos de medición	De Investigación

Fuente: elaboración propia, 2018

Tabla 19.
Títulos y tipos de talleres ofrecidos en el CIEM 2018.

Talleres	Tipo de Estrategia
19. ThatQuiz: evaluación del aprendvii	De Evaluación TIC
20. Construcción, didáctica y evaluación de competencias desde el enfoque socioformativo	Didáctica
21. Estrategias y diseño didáctico para desarrollar la competencia matemática	Didáctica
22. Infancia y naturaleza: cómo plantear escuelas bien integradas en su entorno	Didáctica
23. El diagnóstico integral de los alumnos. Herramientas psicodidácticas para su implementación en el aula	Didáctica
24. Estrategias para diseñar un proyecto de enseñanza en el aula	Didáctica
25. Robótica y programación para niños	Didáctica
26. Coaching educativo: estrategias para su conducción en clase	Didáctica
27. La clase de lenguas extranjeras desde la perspectiva de educación para la ciudadanía	Didáctica

Dra. María Isabel Ramírez Ochoa, M.E. Martha Lorena Tirado Urrea.

28. Estrategias de comprensión lectora para alumnos de educación básica	Didáctica
29. Hábitos transformadores	Motivacional
30. Estrategias didácticas para el buen desarrollo socio-emocional del educando	Didáctica
31. Planeación, ejecución y análisis del proyecto de intervención	Didáctica
32. Estrategias didácticas para un aprendizaje interactivo en el salón de clases	Didáctica
33. Enseñanzas basadas en mapas conceptuales	Didáctica
34. Coreografías didácticas innovadoras	Didáctica
35. Didáctica del aprendizaje basado en el pensamiento	Didáctica

Fuente: elaboración propia, 2018

Tabla 20.
Temáticas y número de ponencias en los simposios del CIEM.

Año	Ejes temáticos	Número de ponencias
2010	Reforma Integral de Educación Básica	2
2014	Innovación curricular y las competencias en relación al alumno, maestro sociedad y políticas educativas	10
	Reforma educativa en México. Pasado, presente y futuro	4
	Tecnología y mundos virtuales: Intercambio y proyectos internacionales. Casos de éxito	5
	El docente entre el humanismo y el consumismo económico	3
	Educación y sociedad. ¿Quién influye a quién?, entre el dogma y el laicismo	5
2015	Políticas públicas y financiamiento educativo	6
	Modelos educativos e innovaciones curriculares	40
	Experiencias de inclusión digital en el aula. Casos de éxito	17
	Comprensión lectora como objeto de estudio	15
2016	Investigación, innovación y calidad de la educación. Una perspectiva contemporánea	19
	Prácticas pedagógicas innovadoras en la Educación Superior	12
	Las nuevas tecnologías como reto pedagógico	13
	De la interculturalidad a la planeación argumentada	2
	Experiencias de inclusión de alumnos con capacidades diferentes	8
	La escuela como proyecto cultural-comunitario para mejorar la calidad de vida	11
	Nuevas dimensiones en la formación docente	8
	Profesionalización docente y calidad de la enseñanza. Sus impactos en el aprendizaje significativo	8
	La alta dirección y la gestión de la calidad en la educación escolar. Una relación necesaria	4
	El liderazgo pedagógico del director impacta positivamente en los resultados académicos	8
2017	Investigación e innovación educativa. Análisis perspectivo ante el nuevo modelo curricular	9
	Las tecnologías de la información y comunicación como factor de mejora educativa. Retos y perspectivas	20
	Inclusión escolar e interculturalidad. Modelos y experiencias para el cambio educativo	17
	Formación, capacitación y evaluación profesional. Su influencia en la actuación ético-profesional de los docentes	14
	Evaluación escolar y aprendizaje significativo. Su impacto en la calidad de la educación	18
2018	Liderazgo y gestión escolar. Claves para la excelencia educativa	10
	Incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación	12
	Formación y actualización docente. Sus impactos en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes	7
	Inclusión educativa e interculturalidad. Impactos y experiencias en la escuela contemporánea	14
	Investigación e innovación educativa y modelos curriculares flexibles. Transformadores de la educación	15

Fuente: elaboración propia, 2018



CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO TEÓRICO PARA EL ESTUDIO DE LA DESIGUALDAD DIGITAL DE GÉNERO A PARTIR DE UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

CONSTRUCTION OF A THEORETICAL FRAMEWORK
FOR THE STUDY OF DIGITAL GENDER INEQUALITY BASED
ON A SYSTEMATIC REVIEW



Alexandro Escudero Nahón.

Universidad Autónoma de Querétaro.

Janett Juvera Ávalos.

Universidad Autónoma de Querétaro.

RESUMEN

La brecha digital de género, entendida como las dificultades diferenciadas que las mujeres y los hombres tienen al acceder a la tecnología digital y al internet, se está cerrando paulatinamente en Latinoamérica. Sin embargo, está surgiendo una desigualdad digital de género, que es el uso diferenciado que ellas y ellos hacen de la tecnología digital y que hasta ahora ha permitido, entre otras cosas, que ellos se beneficien más de las bondades de la economía digital. Esta desigualdad impone varios desafíos a las instituciones educativas para igualar las oportunidades de ellas en la economía digital. Pero primero es necesario construir un marco teórico que dé cuenta del estado del conocimiento sobre el tema. Este texto presenta un marco teórico para el estudio de la desigualdad digital de género construido a partir de una revisión sistemática, que es un método de investigación científica cuyo propósito es integrar objetiva y sistemáticamente los estudios empíricos sobre el problema de investigación. El proceso fue el siguiente: 1) formulación del problema, 2) definición de los criterios de búsqueda de los estudios empíricos en bases de datos científicas, 3) codificación de las características de los estudios empíricos obtenidos, 4) análisis, interpretación y construcción del marco teórico.

Palabras claves: brecha digital, desigualdad digital de género, economía digital, revisión sistemática.

ABSTRACT

The digital gender gap, understood as the differentiated difficulties that women and men have when accessing to the digital technology and the internet, is gradually closing in Latin America. However, a digital gender inequality is emerging, which is the differentiated use that men and women make of digital technology and that has so far allowed, among other things, that men benefit more from the digital economy. This inequality imposes several challenges on educational institutions to equalize their opportunities in the digital economy. But first it is necessary to build a theoretical framework that accounts for the state of knowledge on the subject. This text presents a theoretical framework for the study of digital gender inequality constructed from a systematic review, which is a method of scientific research whose purpose is to objectively and systematically integrate empirical studies on the research problem. The process was the following: 1) problem formulation, 2) definition of search criteria for empirical studies in scientific databases, 3) coding of the characteristics of the empirical studies obtained, 4) analysis, interpretation and construction of the theoretical framework.

Key Words: digital gap, digital gender inequality, digital economy, systematic review.

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están transformando la economía tradicional porque las barreras de espacio y tiempo, tan determinantes para el éxito del comercio y de los negocios tradicionales, se superan fácilmente con la tecnología digital. Varios estudios realizados en América Latina demuestran que la “brecha digital de género”, entendida como el acceso a la tecnología digital, cada día se reduce más. Sin embargo, se está generando una “desigualdad digital de género”, que es el uso diferenciado que las mujeres y los hombres le dan a la tecnología y los beneficios que de ella obtienen.

Ahora ellas y ellos acceden en condiciones muy similares a la tecnología digital, pero ellas no emprenden tantos negocios digitales y no se están beneficiando como ellos de las bondades económicas de la economía digital. Esta “desigualdad digital de género” es producto de otras desigualdades previas que históricamente han limitado el desarrollo de ellas y, al mismo

tiempo, provocan nuevos escenarios de vulnerabilidad.

Por eso, las instituciones educativas han demostrado un interés creciente en dotar a sus alumnas y alumnos de las competencias digitales necesarias para competir en la economía digital de manera justa e igualitaria. Sin embargo, hace falta investigación empírica, desarrollo teórico y propuestas integrales para fomentar el emprendimiento digital desde una perspectiva de género.

Las instituciones democráticas tienen la responsabilidad de proponer estrategias con perspectiva de género para promover el emprendimiento digital con igualdad de género, pero antes es necesario identificar qué problemas tienen las estudiantes para emprender un negocio digital, cuáles serían las acciones afirmativas pertinentes para resolver esos problemas y cuál será una estrategia que fomente el emprendimiento digital con igualdad de género. Para lograr lo anterior, es necesario construir un marco teórico basado en el estado del conocimiento actual.



Fundamentación teórica

Diversos estudios han demostrado que la “brecha digital de género”, entendida como la diferencia, distinción o distancia que las mujeres y los hombres tienen al acceder a computadoras y dispositivos móviles habilitados para usar internet, se está cerrando paulatinamente (Herbert, 2017). Esta tendencia a igualar las condiciones de acceso se debe a varios factores y es más patente entre las mujeres y los hombres jóvenes que cursan estudios superiores debido a la familiaridad que tiene con la tecnología digital y al hecho de que las instituciones cada día están garantizando con más facilidad el servicio de internet (AMIP-CI, 2010).

Sin embargo, también existe evidencia empírica de que igualar el acceso de ellas y ellos a la tecnología digital no implica necesariamente que ambos géneros se beneficien de las bondades económicas de este tipo de tecnología. El término “desigualdad digital de género” se relaciona con las barreras estructurales que impiden que las personas usen la tecnología digital para obtener beneficios económicos, mejorar su calidad de vida y empoderarse (Leaning, 2017).

El impacto económico de la economía digital contribuye positivamente al empleo y el crecimiento de las sociedades. Entre 2005 y 2013, el impacto económico del grado de digitalización de los países en América Latina y el Caribe contribuyó al 4,3 por ciento del crecimiento acumulado del Producto interno Bruto, es decir, 195.000 millones de dólares (CEPAL, 2016). Sin embargo, la digitalización de la economía, por sí misma, no erradica la “desigualdad digital de género”. Lo anterior es así porque la fuerza de trabajo en la economía digital requiere ciertos conocimientos, habilidades y destrezas digitales (“e-skills”) (Courtois & Verdegem, 2016; Sum & Jessop, 2013) para obtener beneficios personales, laborales, económicos, etcétera. Uno de esos conocimientos, habilidades y destrezas es la capacidad de emprendimiento digital que, hasta ahora, ha beneficiado más a ellos que a ellas (Duffy & Pruchniewska, 2017).



La participación en la economía digital, así como el uso y apropiación de las herramientas en internet es desigual. Internet es una plataforma desigual para el emprendimiento ya que las limitaciones de recursos y habilidad se produce y reproduce en el entorno en línea (Dy, Marlow, & Martin, 2017). Otros estudios reconocen que en las nuevas tecnologías los aspectos culturales tienen un factor determinante en el emprendimiento:

Estas tecnologías constituyen la pieza motriz del nuevo modelo económico imperante, basado en la sociedad de la información y del conocimiento. A su vez, contribuyen a la integración y el bienestar de las personas, al punto de que las posibilidades de acceso y utilización de las TIC marcan nuevas categorías sociales (población “infoincluida” y población “infoexcluida”). La tecnología también está impregnada de cuestiones culturales y esto hace que no sea neutral desde el punto de vista de género, con lo que se condicionan factores como el grado de acceso, la intensidad y los tipos de uso o la adquisición de habilidades tecnológicas (CEPAL, 2013b).

Diversos estudios revelan que las mujeres que deciden emprender suelen tener dificultades sólo por el hecho de participar en un sistema codificado por y para hombres. En efecto, ellas son más reacias a iniciar un negocio digital que ellos; cuando ellas se deciden a iniciar un negocio digital tienen más dificultades para equilibrar la carga de trabajo doméstico con el negocio digital; y, por diversas razones, ellas aún no

tienen una presencia directiva en los nuevos modelos de negocio digitales (OCDE, 2017). Esta “desigualdad digital de género” representada en la falta de emprendimiento digital es producto de otras desigualdades previas que históricamente han limitado el desarrollo de ellas en el emprendimiento y, al mismo tiempo, provocan nuevos escenarios de vulnerabilidad.

En suma, para que una sociedad se inscriba plenamente en la economía del conocimiento es necesario cerrar la “brecha digital de género”, es decir, el acceso al software y el hardware habilitado para usar internet, pero esto no es suficiente (Mishra, 2017). Además, deben erradicarse los factores estructurales que impiden sistemáticamente que las mujeres emprendan proyectos digitales de diversa índole, como el comercio digital.

Método de investigación

De acuerdo con varios estudios, el acceso a la tecnología digital y al internet en América Latina está creciendo entre todos los grupos sociales. A este hecho se le llama reducción de la brecha digital. Sin embargo, esto no ha supuesto que todos los grupos sociales participen o se beneficien por igual de la economía digital. Esta desigualdad digital afecta, sobre todo, a las mujeres. Debido a que no existen estudios comprensivos sobre la desigualdad de género en la economía digital en América Latina, no se puede concluir qué factores limitan la presencia de ellas en la economía digital y qué políticas públicas podrían promover las instituciones educativas para el acceso y empoderamiento de ellas.

Con el objetivo de identificar el estado del conocimiento sobre la desigualdad digital de género, se realizó una revisión sistemática, que es un tipo de investigación científica para revisar la literatura científica sobre un tópico partiendo de una pregunta formulada de forma clara y objetiva, utilizando métodos sistemáticos y explícitos para localizar, seleccionar y valorar críticamente las investigaciones relevantes. La revisión sistemática requiere la aplicación de protocolos sistemáticos para la recogida de datos e informa-

ción de las investigaciones con el objetivo de alcanzar conclusiones válidas y objetivas sobre qué es lo que dicen las evidencias sobre el tópico en cuestión (Sánchez-Meca, 2010).

El procedimiento para una revisión sistemática es el siguiente (Sánchez-Meca & Botella, 2010): 1) formulación de una pregunta de investigación; 2) criterio de selección de estudios en bases de datos científicas; 3) codificación de los estudios obtenidos; 4) análisis e interpretación.

- 1) Formulación de la pregunta de investigación. ¿Qué factores limitan la presencia de las mujeres en la economía digital y qué políticas públicas podrían promover las instituciones educativas para promover la igualdad al respecto?
- 2) Criterio de selección de estudios en bases de datos científicas. Se realizó una revisión sistemática en las bases de datos Web of Science y Scopus. La revisión sistemática se realizó bajo los términos en inglés: “gender” + “inequality” + “digital”. Se acotó la búsqueda a los estudios publicados entre 2012 y 2017. Se eligió este periodo temporal porque en 2012 el G20 se comprometió a conseguir la plena participación económica y social de las mujeres, y a reducir la brecha de género en un 25 por ciento para el 2025.
- 3) Codificación de los estudios obtenidos. Se obtuvieron 177 estudios en total. Se tomaron en cuenta los siguientes criterios para la codificación de los: a) el tipo de investigación: básica, aplicada o documental; 2) el enfoque de investigación: cualitativo, cuantitativo o mixto; 3) el área de investigación: ciencias sociales, humanidades, o económico-administrativa; 4) el tipo de publicación: artículo, libro o capítulo de libro; 5) las conclusiones relevantes; y 6) sugerencias respecto a futuros estudios.
- 4) Análisis e interpretación. Esta última fase permite construir, propiamente, un marco teórico para el estudio de la desigualdad digital de género en la economía digital, por eso, este apartado se presenta en los resultados.

Resultados

Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los estudios que se han realizado sobre desigualdad digital de género son aplicados. El enfoque de investigación más utilizado ha sido el cualitativo y solo en años recientes se han empezado a realizar estudios mixtos. Las disciplinas del conocimiento donde se han realizado más estudios son las ciencias sociales y las humanidades. La mayoría de los estudios han sido realizados en Europa y Estados Unidos.

Estos hallazgos sugieren que es necesario realizar más investigaciones mixtas e interdisciplinarias. Es necesario superar las desigualdades offline para reducir las desigualdades online, ya que entre ellas hay una relación redundante de desventajas económicas que afectan, principalmente, a las mujeres. Asimismo, se advierte que para reducir la desigualdad de género en la economía digital en América Latina, todavía es necesario fortalecer estrategias básicas como la alfabetización digital.

Discusión y conclusiones

La revisión sistemática permitió identificar el estado del conocimiento sobre el tema desigualdad digital de género, pero al mismo tiempo ofreció la oportunidad de construir un marco teórico para su estudio, que se presenta a continuación.

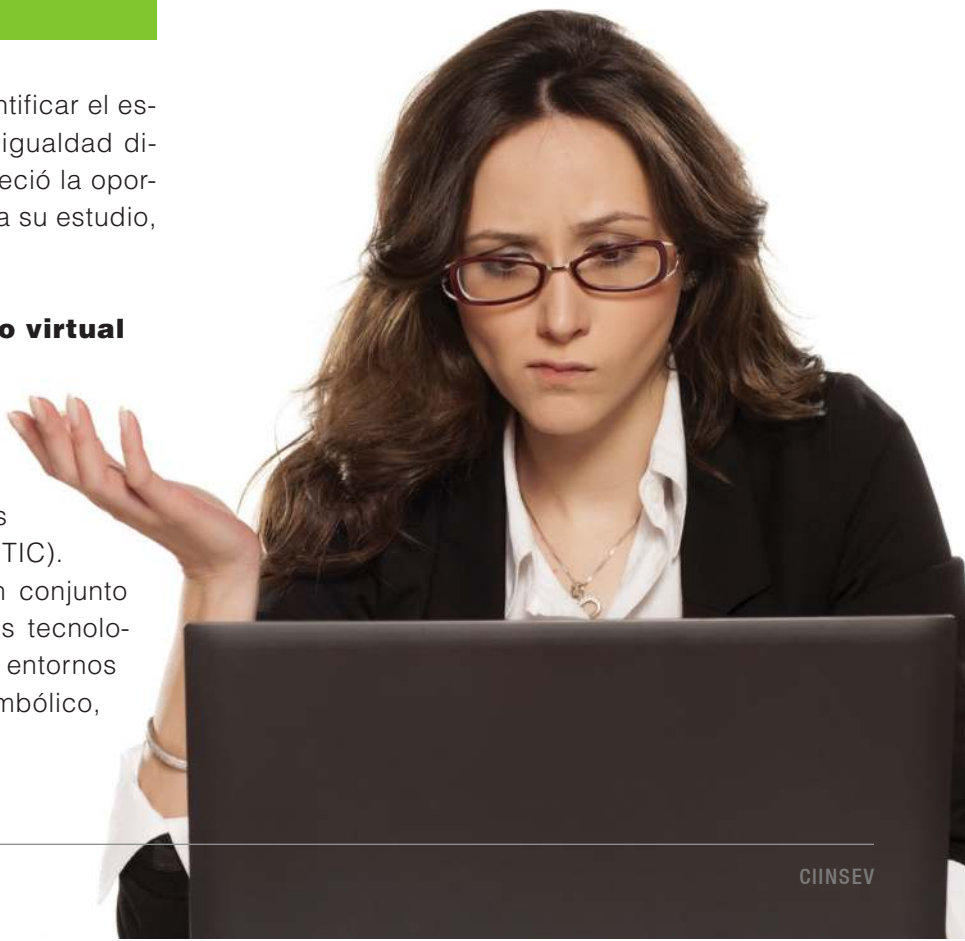
Participar en la cibercultura y en lo virtual

El escenario en el que se inserta la presente investigación es la cibercultura, ya que mantiene un híbrido de entornos y participa con las Tecnologías de la Información de la Comunicación (TIC). Lévy (1999) define cibercultura como un conjunto de sistemas culturales que surgen en las tecnologías digitales; se refiere a un híbrido de entornos que además de contemplar el carácter simbólico,

también contempla las técnicas con sus artefactos; acentúa la necesidad del progreso de las tecnologías en la mutación global de la civilización.

Lévy nos acerca con un concepto híbrido reconocido como sistemas socio-técnico-culturales (SSTC) que surge por el impacto de las TIC; el sistema es producto de un proceso dialéctico de estabilización de nuevos sistemas y desestabilización de los sistemas tradicionales. La propuesta del SSTC trae nuevas oportunidades de comunicación, aprendizaje, participación y también nuevas formas de emprender. Las bases de SSTC son la técnica —artefactos eficaces—, la cultura —la dinámica de las representaciones— y la sociedad —la gente, sus lazos, sus intercambios— (Lévy, 1999, pp. 2–6).

Las relaciones no se dan entre la tecnología y la cultura, sino que la relación es entre los que inventan, producen, utilizan e interpretan diversas técnicas. Lo que nos interesa reconocer de la propuesta de Lévy es la relación de cómo están usando las herramientas y las técnicas con potencial para participar en la economía, ya que la brecha digital de género pone especial atención en los usos para reconocer cómo participan ellas y ellos.



Lo virtual no es opuesto a “lo real” y está más cercano con “lo actual”. Indica que “aunque no se le pueda fijar en ninguna coordenada espaciotemporal, lo virtual es sin embargo, real. Una palabra, existe. Lo virtual existe sin estar ahí” (Lévy, 1999).

El concepto de lo virtual será relevante ya que las y los emprendedores enfrentan el problema de la credibilidad de sus negocios que están en las plataformas sociodigitales, en blogs, o en páginas web por parecer no reales para el usuario; por ello nos vendrá bien tener esta referencia teórica que nos dé luz al reconocimiento de que el negocio existe, no como un espacio físico tangible, sino como existente en la cibercultura y por tanto en la vida cotidiana.

Economía digital

La llegada del internet modificó la vida cotidiana, como la forma de comunicar, estudiar y conectarnos con otros, así como la manera en cómo emprendemos un negocio. Ante este nuevo paradigma, los investigadores en múltiples disciplinas como educación, economía, administración, sistemas computacionales y comunicación empezaron a estudiar la relación entre economía e internet.

Manuel Castells (2000) analiza la relación entre economía, estado y sociedad. La nueva economía surge en el último cuarto del siglo XX gracias a la revolución de la tecnología de la información. Destaca que el nuevo sistema económico tiene como base la relación entre el conocimiento y la información. Las características de la nueva economía son: informacional, global y conectada en redes entrelazados.

Es informacional porque la productividad y competitividad de las unidades o agentes de esta economía (ya sean empresas, regiones o naciones) dependen fundamentalmente de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia la información basada en el conocimiento. Es global porque la producción, el consumo y la circulación, así como sus componentes (capital, mano de obra, materias primas, gestión, información, tecnología, mercados), están organizados a escala global, bien de forma

directa, bien mediante una red de vínculos entre los agentes económicos. Está conectada en red porque, en las nuevas condiciones históricas, la productividad se genera y la competencia se desarrolla en una red global de interacción entre redes empresariales (Castells, 2000, p. 121).

A pesar de que en el crecimiento económico siempre han jugado un papel fundamental la información y el conocimiento, con la llegada de las TIC, toman un rol determinante en la capacidad productiva, ya que hacen posible que la información, por sí misma, sea un producto del proceso de producción —la productividad como fuente del progreso económico— (Castells, 2000, p. 122).

Los primeros conceptos cercanos a la economía digital están relacionados con el comercio electrónico y la aparición de negocios que necesitan del internet para comercializarse (Rodríguez, 2003). Se concibe que realizar actividades de comercio en línea en realidad no es nuevo, sino más bien está inmerso en una nueva modalidad de comercio ya existente.

La economía digital tiene que ver con la capacidad de hombres y mujeres de ser sus propios jefes, y hacer uso de las nuevas tecnologías para emprender una nueva fuente de ingresos. Las tecnologías digita-



les emergentes se han convertido en elementos constitutivos de las prácticas laborales (Orlikowski, 1996).

Una de las características principales de la sociedad del conocimiento es que sustituye la economía basada en el procesamiento industrial de insumos físicos y recursos naturales por actividades intelectuales que generan capital intangible en plataformas digitales (Powell & Snellman, 2004). Por eso, la fuerza laboral de la sociedad del conocimiento requiere competencias digitales y un pensamiento complejo para poder participar en la “economía digital”, que es el escenario donde convergen las tecnologías digitales y los sistemas ciberfísicos de producción (OECD, 2014; Rose, 2016; Schwab, 2016).

La economía digital está compuesta por mercados basados en tecnologías digitales que facilitan el comercio de bienes y servicios a través del comercio electrónico. La expansión de la economía digital ha sido un motor clave del crecimiento económico en los últimos años y está influyendo cada día de manera más directa en el bienestar de las personas (OECD, 2013). Encontrar un trabajo, ascender en el empleo, obtener información oportuna sobre salud y seguridad, o participar democráticamente, son actividades que se realizan de manera conveniente con las TIC.

Brecha digital de género

La brecha digital de género reconoce las diferencias que hay entre las personas en el uso de las TIC, resulta relevante desde los estudios de comunicación ya que podemos distinguir que a pesar de en nuestra vida cotidiana podemos poseer herramientas como el teléfono móvil, computadora, consola de videojuegos; se necesita insistir en la investigación de los usos diferenciados por género, porque necesitamos migrar a espacios con mayor participación de las mujeres en las TIC.

La brecha digital es “la separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países) que utilizan las tecnologías de la información y comunicación en su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que aunque las tengan no saben cómo utilizarlas” (Serrano & Martínez, 2003).

Diversos estudios hacen referencia en que en el mundo estamos cada vez más conectados, los niveles de cobertura y de conectividad son más altos, por ello al hablar de brecha digital, no sólo referiremos a la infraestructura o al acceso al Internet, que también es conocida como la primera brecha digital (CEPAL, 2013a).



En España se ha realizado estudios multidisciplinares a propósito de la brecha digital de género, uno de ellos es “La brecha digital de género: amantes y distantes” (2009) en el que indica que la brecha digital de género es una brecha social que sustenta factores de exclusión como la capacidad económica, la disponibilidad de tiempo, los conocimientos, habilidades y experiencia, el bagaje cultural y lingüístico (Castaño, Fernández, Vázquez, & Martínez, 2009, p. 9).

En la sociedad del conocimiento, la “segunda brecha digital” tiene que ver con los usos desiguales de hombres y mujeres en las TIC; además de las mujeres, hay otros grupos que están excluidos, o no conectados. Sin embargo, esta perspectiva coincide con que no se trata únicamente de un problema de infraestructura o de recursos, sino más bien de un problema social, ya que las TIC, están en una sociedad desigual, por lo tanto generan también desigualdades digitales. Se advierten diferencias de género en el uso que le dan las mujeres al internet, que no exige de habilidades tecnológicas complejas; y señala que los hombres hacen uso del internet en: ocio, comercio y banca por Internet (Castaño, 2008).

Las mujeres incluidas en la sociedad de la información son mujeres jóvenes, ocupadas y con un nivel educativo alto, y las excluidas son las mujeres mayores, desempleadas y con un nivel educativo bajo (Castaño, 2008).

“Romper la brecha digital de género. Factores implicados en la opción por una carrera tecnológica” (Vadillo, Esteban, & Vall-Llovera, 2012) es un acercamiento a las historias de vida de mujeres que han superado la brecha digital de género. Analizaron cómo algunas chicas entran activamente en un mundo particularmente masculinizado. Profundizaron en las historias de vida tecnológica de tres estudiantes españolas de informática, identifican las prácticas sociales que rodean sus trayectorias vitales con la tecnología. En este estudio deja como evidencia que existe un entorno familiar pro- tecnológico, los procesos de educación formal pueden generar efectos contraproducentes en comparación con la capacidad del aprendizaje informal en desarrollar vocaciones (Vadillo et al., 2012).



Desigualdad digital

La brecha digital está relacionada con las nuevas desigualdades del siglo XXI (Alva, 2015), la cual puede ser clasificada por: 1) acceso, 2) uso y 3) apropiación. Otros estudios señalan que las capacidades y confianza son barreras que restringen a las personas para hacer un uso significativo para participar en entornos digitales; la desigualdad en el acceso a Internet tiene estrecha relación con la actividad en línea de los usuarios (Barrantes & Vargas, 2016; Haight, Quan-Haase, & Corbett, 2014; Hardaker, Sabki, & Iqbal, 2017).

De acuerdo a la publicación de Panorama Social sobre el tema central: “Las desigualdades digitales. Los límites de la Sociedad Red”, el concepto de “desigualdad digital” ha tratado de avanzar dejando a

un lado la división entre usuarios y no usuarios, para mostrar cómo los usos de internet ofrecen ventajas competitivas de unos sobre otros usuarios (Robles, 2017). Para ello, un concepto que ayuda a reconocer la desigualdad digital, son las capacidades digitales, las cuales en función de ellas recaen las diferencias para obtener los beneficios del uso de internet.

Género simbólico, género imaginario

Género es una categoría construida y que al mismo tiempo construye, delimita y trasciende en todo lo que hacemos. Así como la cultura, el género también es un concepto construido, no natural. Cuando hablemos de género nos estaremos refiriendo a una serie de comportamientos a seguir, así como de asumir personalidades dentro de lo que socialmente se caracteriza en el binomio de hombre y mujer (Castaño, Martín, & Martínez, 2011; Gil-Juarez, Vitores, Feliu, & Vall-Ilovera, 2011; Serret, 2006; Vadillo et al., 2012).

Es necesario recurrir a la Teoría de Género para identificar el uso diferenciado de las TIC, explicar a nivel estructural y de reproducción de patrones culturales por qué existe uso diferenciado de la tecnología digital entre mujeres y hombres.

Una de las teorías de género más conocidas es la teoría que usa la categoría de análisis “sistema sexo-género”. Esta categoría ha sido muy útil para identificar que la inequidad de género imperante se basa en un absurdo argumento que trata de manera diferenciada a hombres y mujeres con base en los rasgos biológicos del cuerpo (Deutsch, 2007). Este tratamiento diferenciado provoca, eventualmente, desigualdad social.

El “sistema sexo-género” explica como una desigualdad “natural” basada en los órganos reproductivos define la inteligencia, las capacidades cognitivas, sociales, las posibilidades de emprendimiento o los derechos políticos.

Los estudios sobre género suelen enfocarse en ser descriptivos y nos buscan responder por qué se ha mantenido por tantos años la subordinación, y resultará revelador hacer esta mirada desde la econo-

mía digital, reconociendo que la sociedad se ha configurado nuevamente con la llegada del internet.

Surge una propuesta teórica que ayuda a explicar la subordinación femenina, es el sistema “género simbólico-género imaginario” la cual, va más allá de una mirada entre hombres y mujeres; esta propuesta explica la subordinación de lo femenino ante lo masculino (Serret, 2001).

La propuesta “género simbólico-género imaginario” rechaza la explicación ancestral de la subordinación natural de las mujeres, proponiendo que la subordinación viene de una construcción social. Propone reconocer la explicación causal de la subordinación social femenina.

Esta categoría de análisis explica que la desigualdad de las mujeres frente a los hombres hunde sus raíces en una asimetría simbólica previa, que es la subordinación de “lo femenino” ante “lo masculino”. De esta manera es posible entender por qué otros grupos en situación de vulnerabilidad (como las personas homosexuales), y no solo las mujeres, han sido históricamente excluidos de casi todos los ámbitos del desarrollo, y por qué es tan difícil erradicar esta exclusión (Serret, 2011).

Las principales preguntas que intenta resolver la propuesta de “género simbólico-género imaginario” son ¿por qué lo construido socialmente aparece como natural? ¿Cómo y por qué se reproducen relaciones de poder entre géneros? Reconoce que existe una necesidad de la subordinación femenina, ya que existe una construcción del orden simbólico tradicional, es decir, las estructuras culturales tradicionales.

El “género simbólico-género imaginario” es un ordenador simbólico, el más potente ordenador global y universal, que mantiene el orden a las sociedades tradicionales organizando al mundo a partir de la carga libidinal (Serret, 2015, p. 29). Ordena desde una postura binaria: negativo-positivo; caos-orden, obscuridad-luz, inferior-superior; afuera-adentro, otro-nosotros; peligro-deseo; femenino-masculino.

De acuerdo a esta propuesta simbólica la atracción que ejerce el polo masculino sobre el polo femenino representa la única posibilidad de dar conti-

nidad al orden cultural. Existe una tensión entre lo femenino y lo masculino que es el deseo que permite que el orden “género simbólico y género imaginario” se reproduzca en la subordinación femenina.

De este modo, lo femenino no sólo encarna (por asociación, en el nivel de la oposición binaria entre géneros) lo otro, el afuera, la naturaleza, el caos, la obscuridad, sino que también representa la profunda atracción que ese reino del sinsentido ejerce sobre el de la cultura, atracción que debe ser dominada y regulada para cumplir el doble propósito de reproducirse y no desaparecer (Serret, 2015, p. 30-31).

El planteamiento realizado en lo imaginario y lo simbólico está construido por dos partes fundamentales: la autopercepción —nivel de identidad primario— y la percepción imaginaria social —nivel de identidad social o colectiva—, nos permite comprender, por ejemplo, por qué la división sexual del trabajo valoriza negativamente las tareas realizadas por las mujeres, sea cual sea el trabajo (Serret, 2015, p. 30).

Así, la propuesta de Serret nos va a permitir reconocer cuáles han sido las barreras que se presentan desde la perspectiva “género-simbólico-género imaginario” y por qué el trabajo que emprenden es subordinado o con la etiqueta de “fácil”; la explicación que da esta propuesta viene de Margaret Mead (1994) quien advierte que el género es construido y que la actividad puede ser la misma, sin embargo, siempre que ellas lo llevan a cabo pierde importancia, relevancia y valor.

Se puede reconocer que los negocios o actividades económicas que ellas emprenden pueden explorarse desde esta perspectiva teórica para intentar tener un acercamiento de la problemática que tienen ellas para consolidarse en la economía digital. Así nos ayudará a intentar contestar a las preocupaciones de organizaciones internacionales, nacionales y académicas en términos de desigualdad digital y la baja participación de ellas en las TIC, así como en las actividades económicas digitales.

BIBLIOGRAFÍA

Alva, A. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265–285. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)72138-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72138-0)

AMIPCI. (2010). Estudio de Infraestructura y Adopción de las TIC por la Población en México. México D.F.: Asociación Mexicana de Internet.

Barrantes, R., & Vargas, E. (2016). Inequalities in the appropriation of digital spaces in metropolitan areas of Latin America. *Proceedings of the Eighth International Conference on Information and Communication Technologies and Development - ICTD '16*, 1–6. <https://doi.org/10.1145/2909609.2909613>

Castañó, C. (2008). La segunda brecha digital. Madrid: Cátedra.

Castañó, C., Fernández, J. M., Vázquez, S., & Martínez, J. L. (2009). La brecha digital de género: amantes y distantes. UCM Informes.

Castañó, C., Martín, J., & Martínez, J. L. (2011). La brecha digital de género en España y Europa: medición con indicadores compuestos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 136. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.136.127>

Castells, M. (2000). La era de la información: economía, sociedad y cultura. Society, 628.

CEPAL. (2013a). Mujeres en la economía digital. Superar el umbral de la desigualdad.

CEPAL. (2013b). Mujeres en la economía digital. Superar el umbral de la desigualdad. ONU.

CEPAL. (2016). Ciencia, tecnología e innovación en la economía digital. La situación de América Latina y el Caribe. Segunda Reunión de la Conferencia de Ciencia, Innovación y TIC de la CEPAL. Santiago de Chile: ONU. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Courtois, C., & Verdegem, P. (2016). With a little help from my friends: An analysis of the role of social support in digital inequalities. *New Media & Society*, 18(8), 1508–1527. <https://doi.org/10.1177/1461444814562162>

Deutsch, F. (2007). Undoing Gender. *Gender & Society*, 21(1), 106–127. <https://doi.org/10.1177/0891243206293577>

Duffy, B. E., & Pruchniewska, U. (2017). Gender and self-enterprise in the social media age: a digital double bind. *Information, Communication & Society*, 20(6), 843–859. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1291703>

Dy, A. M., Marlow, S., & Martin, L. (2017). A Web of opportunity or the same old story? Women digital entrepreneurs and intersectionality theory. *Human Relations*, 70(3), 286–311. <https://doi.org/10.1177/0018726716650730>

Gil-Juarez, A., Vitores, A., Feliu, J., & Vall-Ilovera, M. (2011). Brecha digital de género: una revisión y una propuesta. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12, 25–53.

Haight, M., Quan-Haase, A., & Corbett, B. A. (2014). Revisiting the digital divide in Canada: The impact of demographic factors on access to the internet, level

of online activity, and social networking site usage. *Information Communication and Society*, 17(4), 503–519. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2014.891633>

Hardaker, G., Sabki, A. A., & Iqbal, J. (2017). Perceptions of inequalities in access and usage of ICT in Islamic faith schools. *International Journal of Inclusive Education*, 21(9), 881–893. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1296030>

Herbert, S. (2017). Digital development and the digital gender gap. Birmingham. Recuperado a partir de <http://www.gsdr.org/wp-content/uploads/2017/12/249-Digital-development-and-the-digital-gender-gap.pdf>

Leaning, M. (2017). Digital Divides: Access, Skills and Participation. An Integrated Approach for the 21st Century. En M. Leaning (Ed.), *Media and Information Literacy* (pp. 101–114). Cambridge Mass.: Elsevier.

Lévy, P. (1999). Ciencia, tecnología y sociedad. En Anthtopos (Ed.), *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Mead, M. (1994). Masculino y femenino (2da edición). Madrid: Minerva Ediciones.

Mishra, V. (2017). Gendering the G20: Empowering Women in the Digital Age. ORF Issue Brief. New Delhi: Observer Research Foundation. Recuperado a partir de http://cf.orfonline.org/wp-content/uploads/2017/06/ORF_IssueBrief_186_G20Women.pdf

OCDE. (2017). Going Digital: The Future of Work for Women. Paris. Recuperado a partir de <https://www.oecd.org/employment/Going-Digital-the-Future-of-Work-for-Women.pdf>

OECD. (2013). The Digital Economy - 2012. Hearing of the Competition Law & Policy OECD. Paris.

OECD. (2014). Executive Summary. En *Measuring the Digital Economy: A New Perspective*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264221796-3-en>

Orlikowski, W. J. (1996). Improvising Organizational Transformation Over Time : A Situated Change Perspective by Improvising Organizational Transformation over Time : A Situated Change Perspective To appear in *Information Systems Research*, (November).

Powell, W. W., & Snellman, K. (2004). The knowledge economy. *Annu. Rev. Sociol.*, 30, 199–220. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100037>

Robles, J. M. (Coordinador). (2017). Las Desigualdades digitales. Los límites de la Sociedad Red. *Panorama Social* (Vol. 25). España: Funcas.

Rodríguez, G. S. (2003). El E-commerce a nivel internacional: algunos casos. *Revista de Derecho Universidad del Norte*, 20(20), 12–29.

Rose, G. (2016). The Fourth Industrial Revolution: A Davos Reader. New York: Council on Foreign Relations.

Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta*, 38(2), 53–64.

Sánchez-Meca, J., & Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 3(1), 7–17.

Schwab, K. (2016). The Fourth Industrial Revolution.

Cologny/Geneva: World Economic Forum.

Serrano, A., & Martínez, E. (2003). La brecha digital: mitos y realidades. *Estudios de Psicología* (Vol. 20). Baja California: Departamento Editorial Universitaria de la Universidad Autónoma de Baja California. <https://doi.org/10.1174/02109399960256739>

Serret, E. (2002). Identidad femenina y proyecto ético. Ciudad de México: PUEG-UNAM/UAM Azcapotzalco.

Serret, E. (2006). El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina. Oaxaca: Instituto de la Mujer Oaxaqueña.

Serret, E. (2011). Hacia una redefinición de las identidades de género. *GénEros. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, (9), 71–97.

Sum, N.-L., & Jessop, B. (2013). Competitiveness, the Knowledge-Based Economy and Higher Education. *Journal of the Knowledge Economy*, 4(1), 24–44. <https://doi.org/10.1007/s13132-012-0121-8>

Vadillo, N. S., Esteban, O. O., & Vall-Llovera, M. (2012). Romper la brecha digital de género. Factores implicados en la opción por una carrera tecnológica. *Athenea Digital*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v12n3.1133>



EPISTOAGOS: EFECTUACIÓN DE LA PEDAGOGÍA BASADA EN EVIDENCIA LEGITIMANDO LA METACOGNICIÓN

*EPISTOAGOS: EFFECTIVENESS OF EVIDENCE-BASED
PEDAGOGY LEGITIMIZING METACOGNITION*

Lic. Luis Enrique Cedillo Rodríguez.

*Lic. en Enfermería. Diplomado en educación; Diplomado en investigación
científico social y Docente nivel secundaria.*

RESUMEN

"Epistoagos" proviene del griego, episteme (conocimiento); **ágō** (conductor) y logos (tratado). Este término científico creado por el autor, significará en su efectucción, "conductor al conocimiento". El presente documento corresponde a un meta análisis elaborado para evaluar y hacer una transposición de la "Práctica Basada en Evidencia" de las ciencias de la salud y la epistemología, aplicado al desempeño cotidiano de los pedagogos. Con el objetivo de analizar y comparar la calidad educativa de los países en base a la producción científica de sus profesionales de la docencia, en los distintos niveles educativos. Evidenciando así la importancia de la ejecución científica en la cotidianidad pedagógica; Se basará en un estudio bibliográfico fundamentado en la metodología de Gómez (2000) para así obtener características cuantitativas de acuerdo a los resultados obtenidos en la base de datos, analizados en el software SPSS versión 23.0 y cualitativas para su posterior evaluación; Ergo aportar al campo de la docencia una posible solución en la aceptación de la Epistoagología por parte del colectivo docente, aplicando la metodología epistoagos para unificar criterios planeativos y evaluativos de acuerdo a las necesidades específicas, permitiendo la metacognición del docente, y así, del alumnado.

Palabras claves: epistoagos, pedagogía, basada, evidencias, epistemología.

ABSTRACT

*"Epistoagos" comes from the Greek, episteme (knowledge); **ágō** (driver) and logos (treated). This scientific term created by the author, will mean in his performance, "driver to knowledge". This document corresponds to a meta-analysis developed to evaluate and make a transposition of the Evidence-Based Practice of health sciences and epistemology, applied to the daily pedagogue performance. With the objective of analyzing and comparing the educational quality of the countries based on the scientific production of their professionals teachers, in the different educational levels. It is demonstrated the importance of scientific execution in the pedagogical daily life. It were founded on a bibliographic study based on the methodology of Gómez (2000) in order to obtain quantitative characteristics according to the results obtained in the database, analyzed in SPSS software version 23.0 and qualitative for later evaluation. Therefore, it contributes in the pedagogue field as a possible solution for the Epistoagología acceptance from the educational group, applying the methodology epistoagos to unify planning and evaluative criteria according to the specific needs, allowing the metacognition form the teacher, and thus, form the student.*

Key Words: epistoagos, pedagogy, based, evidences, epistemology.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo a la experiencia del investigador, en el ámbito enseñanza/aprendizaje, se encontraron ciertos puntos ciegos en los cuales se podría trabajar para llevar a cabo una mejor función educativa. Documentarme sobre cuestiones de pedagogía. Considerando que la relación entre la ciencia y la enseñanza es bidireccional. Por un lado, la didáctica y la pedagogía ayudan a enseñar mejor. Por otro lado, defendiendo que los profesores deben dejar de guiarse por instintos o experiencia empírica, para permitirse documentar conocimiento sobre el tema que se haya obtenido de la manera más científica posible.

En la actualidad existen distintos términos referidos a la ciencia en la educación tales como “educación basada en la evidencia” o “innovación educativa basada en la evidencia” e incluso la “formación basada en competencias” son conceptos científicos basados en evidencias, pero en su praxis están aplicados al cuerpo estudiantil ya que el núcleo de su estructuración como modelo pedagógico es recabar la información y carencias del alumnado para realizar intervenciones adecuadas a estos; dejando de lado la existencia del docente o de la dirección educativa

como ente propiciador y facilitador del conocimiento.

Para determinar la presente investigación se utilizará la palabra “Epistoagos” la cual proviene del griego, episteme (ἐπιστήμη, ΕΠΙΣΤΗΜΗ), conocimiento, saber, ciencia; ágō (ἄγω), guía, conductor; y logos (λόγος ΛΟΓΟΣ) estudio. Este término científico significará en su ejercicio, “conductor al conocimiento”.

El concepto de “educación basada en la evidencia” surge de las Ciencias de la Salud, más directamente de la “Medicina Basada en la Evidencia”, la cual fue creada en 1992 a partir de un artículo publicado en la revista JAMA de los Estados Unidos. Tratando a la misma como un nuevo enfoque pedagógico para la enseñanza práctica y científica en el campo de la medicina. El concepto traspasó las fronteras de la medicina, donde cambió la manera de enseñar en muchas escuelas médicas, sobre todo de los Estados Unidos, y llegó al ámbito educativo.

La epistoagogía (práctica del Epistoago) consiste en acercar la educación y la práctica profesional de los docentes a métodos con sustento científico y pragmático en una visión realista de la población atendida y no un idealista utópico. La palabra epis-



toago significa “aquel que conduce al conocimiento”. Lo que demuestra la importancia de las evidencias o demostraciones científicas en las que debe basarse cualquier práctica profesional. Por lo tanto, el presente meta – análisis lo que propone es el uso de datos analíticos, estadísticos, psicológicos y la praxis docente y estudiantil que puedan funcionar como indicadores en el ámbito educativo, para que a partir de ellos se haga una planeación realista, una propuesta y un seguimiento para evaluarlos. Es decir, tener la capacidad de utilizar parámetros medibles para tener como soporte a la hora de tomar decisiones, etc.

Se considera que los docentes tienen una herramienta en las manos, que les permitirá un enorme desarrollo práctico y profesional para brindar una mejora educativa a los alumnos. Mediante la recopilación de las adecuadas evidencias sobre lo que funciona mejor y el establecimiento de una cultura donde se utilice esa evidencia como parte de la rutina, se podrán mejorar los resultados de los estudiantes y aumentar la independencia profesional.

Los conceptos teóricos y pragmáticos que se van a presentar en el siguiente documento se han tomado fundamentalmente del ámbito profesional de las ciencias de la salud, proyectando posteriormente su integración y adecuación al ámbito educativo.

Fundamentación teórica:

Origen de la epistemología en su ejecución pragmática

La epistemología es la rama de la filosofía cuyo objeto de estudio es el conocimiento. La epistemología, como teoría del conocimiento, se ocupa de problemas tales como las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas que llevan a la obtención del conocimiento, y los criterios por los cuales se lo justifica o invalida, así como la definición clara y precisa de los conceptos epistémicos más usuales, tales como verdad, objetividad, realidad o justificación. La epistemología encuentra ya sus primeras formas en la

Antigua Grecia, inicialmente en filósofos como Parménides o Platón (Klimovsky, 1995).

Sin embargo, para Piaget a la epistemología le interesa la validez del conocimiento, pero también las condiciones de acceso al conocimiento válido; de ahí que el sujeto que adquiere el conocimiento no sea irrelevante para la epistemología, sino que ésta debe ocuparse también de la génesis de los enunciados científicos y de los múltiples aspectos de la ciencia que trascienden la dimensión estrictamente lingüística y lógico-formal. La epistemología para Piaget tiene además un carácter fundamentalmente científico, es decir, teórico y empírico, no metodológico y práctico (Barnes, 1980).

Aunque, como puede verse, los autores que se ocupan de la epistemología están lejos de obtener un acuerdo unánime respecto a los problemas principales con los que se enfrentan, ni tienen siquiera un acuerdo sobre el carácter de la propia disciplina a la que se dedican, sí puede decirse de modo aproximativo que epistemología es la ciencia que trata de conocer la naturaleza del conocimiento humano, en sus principios reales y en su funcionamiento real, los tipos o clases de conocimiento y los caminos o métodos que pueden conducir a su realización correcta en cada caso (Black, 1979).

Origen de la práctica basada en evidencias

El concepto de “educación basada en la evidencia” surge de la MBE “Medicina Basada en la Evidencia”, creado en 1992 a partir de un artículo publicado en la revista JAMA de los Estados Unidos. El artículo trataba sobre la MBE como un nuevo enfoque pedagógico para la enseñanza práctica en el campo de la medicina. El concepto traspasó las fronteras de la medicina, donde cambió la manera de enseñar en muchas escuelas médicas, sobre todo de los Estados Unidos, y llegó al ámbito educativo. De esta manera, la práctica educativa basada en la evidencia lo que busca es fundamentar las decisiones que se toman en el ámbito educativo de una manera científica a partir de los datos que los docentes con experiencia van aportando (Whitty, 2006).



La MBE se puede aplicar en el trabajo médico diario con cualquier tipo de intervención clínica, sea diagnóstica, terapéutica o preventiva, mediante cuatro pasos:

- a) Formular la pregunta a partir del problema clínico que se vaya a analizar.
- b) Buscar de una manera sistemática las evidencias disponibles en la bibliografía.
- c) Evaluar críticamente dichas evidencias, la validez y utilidad de sus resultados. Poner en práctica los hallazgos obtenidos. Este último paso nos lleva, obviamente, a otro posterior, tal como es la necesidad de evaluar la calidad de nuestra práctica habitual (Guerra Romero, 2002).

Requiere habilidades para la búsqueda de literatura científica adecuada y la aplicación de reglas formales para la evaluación de la evidencia encontrada. La práctica profesional basada en la evidencia tiene como objetivo capacitar al personal docente en la toma de decisiones a partir de la lectura crítica de la literatura. La comprensión de ciertas reglas de evidencia es necesaria para la correcta interpretación de la literatura sobre causas, pruebas diagnósticas, y estrategias de intervención en un ámbito profesional específico (Hammersley, 2004).

En síntesis, la MBE pone el énfasis en el proceso

de búsqueda sistemática y evaluación crítica de los hallazgos de la investigación para su aplicación a la práctica médica. Similar serían los planteamientos de la EBE (Enfermería Basada en la Evidencia) propuestos por Velasco (2001). Este proceso de fundamentar las decisiones en las evidencias científicas (Guerra Romero, 2002) requiere un método que articule un sistema de jerarquización (de evaluación) de las mismas. Esta gradación de la calidad de la evidencia se establece a partir de: a) El tipo de diseño del estudio con el que se ha obtenido la evidencia; b) La viabilidad de la implementación (contextualización); c) Integración de los datos obtenidos sobre la evidencia con la propia experiencia (valores o preferencias de las personas implicadas).

Conceptualización de la metacognición y su repercusión.

Flavell (1976), uno de los pioneros en la utilización de este término, afirma que la metacognición, por un lado, se refiere “al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje” y, por otro, “a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto”.

Según Glaser (1994), la metacognición es una de las áreas de investigación que más ha contribuido a la configuración de las nuevas concepciones del aprendizaje y de la instrucción. A medida que se han ido imponiendo las concepciones constructivistas del aprendizaje, se ha ido atribuyendo un papel creciente a la conciencia que tiene el sujeto y a la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje.

Carretero (2001), por una parte, se refiere a la metacognición como el conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo. Un ejemplo de este tipo de conocimiento sería saber que la organización de la información en

un esquema favorece su recuperación posterior. Por otra, asimila la metacognición a operaciones cognitivas relacionadas con los procesos de supervisión y de regulación que las personas ejercen sobre su propia actividad cognitiva cuando se enfrentan a una tarea. Por ejemplo, para favorecer el aprendizaje del contenido de un texto, un alumno selecciona como estrategia la organización de su contenido en un esquema y evalúa el resultado obtenido.

Esta distinción entre el conocimiento metacognitivo y el control metacognitivo es consistente con la distinción entre el conocimiento declarativo relativo al “saber qué” y el conocimiento procedimental referido al “saber cómo”. En consecuencia, es posible diferenciar dos componentes metacognitivos: uno de naturaleza declarativa (conocimiento metacognitivo) y otro de carácter procedimental (control metacognitivo o aprendizaje autorregulado), ambos importantes para el aprendizaje y relacionados entre sí (Argüelles y Nagles 2007).

El conocimiento metacognitivo se refiere: a) al conocimiento de la persona. En este caso, se trata del conocimiento que tenemos de nosotros mismos como aprendices, de nuestras potencialidades y limitaciones cognitivas y de otras características personales que pueden afectar el rendimiento en una tarea; b) conocimiento de la tarea. Hace alusión al conocimiento que poseemos sobre los objetivos de la tarea y todas aquellas características de ésta, que influyen sobre su mayor o menor dificultad, conocimiento muy importante, pues ayuda al docente a elegir la estrategia apropiada; c) conocimiento de las estrategias. El docente debe saber cuál es el repertorio de estrategias alternativas que le permitirán llevar a cabo una tarea, cómo se aplicarán y las condiciones bajo las cuales las diferentes estrategias resultarán más efectivas (Argüelles y Nagles 2007).

Respecto de lo cognitivo, la transversalidad se relaciona con el desarrollo del pensamiento que apunta a fortalecer aquellas habilidades cognitivas vinculadas preferentemente al aprender a aprender, la resolución de problemas, la comunicación, la lectura crítica y reflexiva, la producción de ideas, el

análisis y la reflexión en torno a las consecuencias de los propios actos. Todo esto, con el propósito de fortalecer en los estudiantes las capacidades que intervienen en el juicio y la acción moral, con el fin de que sean capaces de orientarse de forma autónoma en situaciones de conflicto de valores y tomar posturas y decisiones de las que se hagan responsables (Magendzo 2003).

Todos los docentes deben tener la oportunidad de experimentar positivamente lo que significa aprender y entender algo científicamente... Sentir que contribuyen a la formulación de problemas y definición de las etapas y medios posibles para dilucidarlos, les llevará a adquirir mayor confianza y certeza de que pueden realizar su propio camino... Aprender a aprender es crucial para continuar leyendo, aprendiendo y estudiando a medida que aparezcan las necesidades y las oportunidades (Ministerio de Educación, 2001).

Historia de la investigación y la práctica pedagógica

Sólo ha habido un modelo empírico y validado que ha relacionado efectivamente la investigación y la práctica educativa. Es el llamado modelo IDDA, cuyo momento de auge se sitúa en torno a los años sesenta y principios de los setenta. Recordemos que, en esa década, conocida como la del optimismo pedagógico, se pensaba que, con conocimientos, recursos y un poco de política en el nivel de la escuela y del sistema educativo se podría conseguir que la educación desempeñara un importante papel en la redistribución social. De esta manera, la investigación jugaba un papel fundamental en la mejora de la educación que contribuyera a un cambio social. El modelo IDDA tomaba su nombre de las fases que comprende: Investigación-Desarrollo-Difusión-Adopción (p.e. Have-lock, 1969; House, 1979). Con él se buscaba el cambio educativo mediante la elaboración y difusión de materiales ejemplares, surgidos de la investigación, que equipos de profesores universitarios y psicólogos habían elaborado y que debían ser aplicados por los docentes.

El resultado de la aplicación masiva de ese modelo fue un rotundo fracaso. Este rotundo fracaso generó que se rompiera la relación entre investigación y práctica de una forma radical. Desde ese momento, investigación e innovación han seguido caminos diferentes, sino enfrentados entre sí, sí de espaldas la una de la otra. A partir de entonces, los prácticos, más pragmáticos como no podía ser de otra forma, se percataron de la importancia del centro docente como eje central de los procesos de cambio. Y se comenzaron a proponer modelos en los que la investigación no jugaba papel alguno. Así, tras este modelo de enfoque Técnico-Científico, se impuso el enfoque Cultural y, tras él, el Socio-Político. Sin embargo, simplificando, en todos ellos el origen del proceso de cambio era su propio diagnóstico, la autoreflexión de las dificultades percibidas. Es decir, en ninguno se consideró la inves-

tigación educativa como una fuente para el cambio. Sólo recientemente se empiezan a valorar los resultados de la investigación como una “presión externa” para el cambio educativo. Desde la investigación, en una postura mucho más soñadora, se defendían por cinco modelos de relación entre investigación y práctica (Edwards, 2000; Burkhardt y Schoenfeld, 2003; Saunders, 2007).

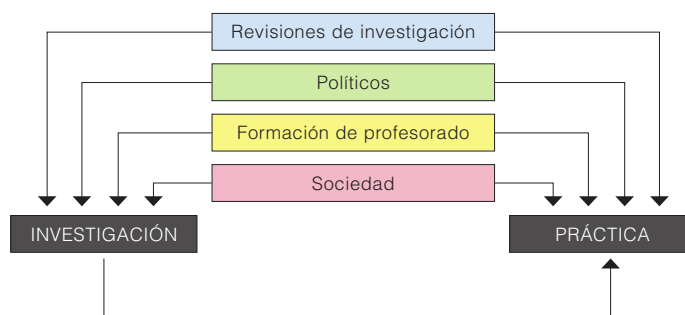
Estos modelos “puros” se combinan entre sí formando un entrelazado de propuestas. Así, por ejemplo, el Strategic Education Research Program (SERP), desarrollado por el estadounidense National Research Council (NRC) sigue un modelo que combina la utilización de las revisiones de investigación para acercar la investigación a la formación del profesorado y a la toma de decisiones políticas (Willinsky, 2001). En el gráfico 1 se muestra su propuesta.

Gráfico 1.
El modelo de traducción de la investigación del SERP



Parece claro que ninguno de los cinco modelos señalados ha logrado que la investigación impacte realmente en la práctica educativa, ninguno de ellos ha hecho que la educación sea un ámbito basado en evidencias científicas. Un sencillo análisis nos hace percatarnos que todos ellos siguen un planteamiento análogo: consideran que el investigador asume en exclusiva el papel de generador de conocimiento, y el docente el rol consumidor y el administrador y político, en el mejor de los casos, el rol de mediador (gráfico 2) (Atkinson, 2000).

Gráfico 2.
Panorámica general de los modelos tradicionales de relación entre investigación y práctica



Metodología:

Se han contemplado documentos científicos en los que incluyen estudios que ofrecen resultados sobre alguna o varias de las siguientes variables: pedagogía, evidencia, práctica, docente y ciencia. Dichos resultados corresponden al período posterior inmediato al inicio de la documentación y no se han incorporado medidas correspondientes a períodos de seguimiento más extensos, debido a que las medidas a medio y largo plazo no eran homogéneas en el conjunto de los estudios. En los casos que ofrecen resultados separados para un subconjunto de variables de investigación mixta se puede decir que la evaluación o los procesos de los mismos son considerados de mayor calidad, se han seleccionado para la presente revisión los resultados de estos últimos y no la totalidad de los mismos (Cooper, 2010).

Los estudios incluidos se identifican a partir de unos criterios definidos de inclusión que contemplan aspectos metodológicos, población y situación estudiada, año e idioma de publicación, país donde se realiza el estudio y objetivos de la intervención. Se debe tener en cuenta que es muy probable que algunos de los estudios originales han sido incluidos en más de un meta-análisis, se analizaron un total de 70 artículos no referidos directamente del título de investigación. Posteriormente, las palabras clave elegidas se introdujeron en las respectivas áreas de búsqueda de cada una de las páginas web de documentos científicos y/o revistas (Erion, 2006).

Los artículos encontrados fueron clasificados y analizados atendiendo a seis dimensiones. La primera de ellas es el número de artículos encontrados en cada una de las revistas, pues esta información permite situar de manera rápida, global y precisa cada uno de los artículos, y consecuentemente, muestra el espacio que cada revista ha dedicado a las publicaciones sobre la práctica basada en evidencias. La segunda dimensión utilizada fue la de los descriptores: Pedagogía basada en evidencias, Práctica basada en evidencias, Ciencia y Educación. En tercer lugar, fueron clasificados atendiendo al año de publicación. En cuarto lugar, se categorizaron en función el enfoque

temático del artículo, probablemente el parámetro de mayor importancia en el presente estudio. En quinto lugar, se analizó el tipo agente al que se hace alusión en cada artículo. La última dimensión analizada fue el idioma (Rothstein y Hopewell, 2009).

Es necesario volver a señalar que este trabajo se trata un estudio descriptivo, que se limita a exponer y reflejar los datos extraídos de los artículos encontrados de forma cuantitativa y objetiva (Lipsey y Wilson, 2001).

Los criterios abordados para la realización de este estudio fueron:

a. Describir el perfil de las publicaciones realizadas (tipo de estudio, revista donde fue publicada, país, idioma, año de publicación, población de estudio, etc.); b. Identificar la productividad académica por año entre 2000 y 2017; c. Determinar el lugar de procedencia de los autores e instituciones donde se llevan a cabo los estudios; d. Distinguir el número de publicaciones por revista y su origen, tipo de indexación y número de artículos publicados en el periodo estudiado; e. Mostrar los artículos y autores más citados por otros a partir de los sistemas de información Google Scholar, Publish or Perish o Redalyc.

Específicamente, se seleccionó un conjunto de publicaciones en el periodo 1990 -2017, ya que no existen muchos documentos de investigación que contengan las variables de pedagogía y evidencias en un mismo contexto y los pocos que se encontraron representa un momento importante en términos de los avances de las Prácticas Basadas en Evidencia.

Posteriormente, se accedió a las bases de datos y se realizó la búsqueda a partir de las opciones de “búsqueda avanzada”, que provee el sistema, con el fin de obtener los trabajos publicados en el tema, para lo cual se realizaron múltiples pruebas que permitieron perfeccionar la indagación. Esta se realizó siguiendo los pasos que se describen a continuación:

- ▶ Se digitaron las palabras para realizar la búsqueda, así: en el primer campo de búsqueda la palabra “Pedagogía” seguido del booleano “OR”; en el segundo campo, la palabra “Docencia” seguido del booleano “AND”, en el tercer

campo la palabra “Basada” seguido del booleano “AND”, y en el cuarto campo de búsqueda la palabra “Evidencias”.

- ▶ Se utilizó la herramienta búsqueda SmartText8 del panel “modos y ampliadores de búsqueda”, sugerido por el sistema.
- ▶ Se limitaron los resultados a: texto completo; tipo de documento: artículo; fecha de publicación: desde enero de 1990 hasta diciembre de 2017; idioma: español y texto completo en PDF.
- ▶ Para obtener una muestra más precisa y representativa de los trabajos publicados, se limitó a un conjunto de descriptores que abarcaban con mayor precisión los intereses del estudio.
- ▶ Para la realización de los análisis correspondientes, se organizó la información de cada artículo en una matriz en un archivo Excel (.XLS) que contiene los criterios de análisis y de sistematización pertinentes. La sistematización de la información se desarrolló a partir de la lectura detallada de cada artículo.

El análisis cuantitativo de la información se realizó con el software Statistical Package for the Social Science (SPSS) versión 23.0.

Análisis de contenido cualitativo

Siguiendo como referente conceptual de un análisis de contenido cualitativo a Gómez (2000) se

propusieron y ejecutaron los siguientes pasos:

Análisis previo o la lectura de documentos. Se recopiló el conjunto de artículos en formato PDF con el fin de analizarlos, organizarlos y proceder a la realización de su lectura. Esta revisión se hizo con el objetivo de adquirir una visión general del material recogido y aproximarse a los contenidos, y visualizar las posibles unidades de análisis o categorías (L'Écuyer, 1985, citado por Gómez, 2000).

Preparación del material. Los artículos se agruparon por unidades temáticas, específicamente clasificados según las características metodológicas del estudio o enfoque de investigación utilizado; Selección de la unidad de análisis. Se propusieron las unidades de análisis que permitieran al investigador hallar en los contenidos las evidencias necesarias para clasificarlos en estudios que contienen los criterios de la PBE

Explotación de los resultados (análisis cualitativo). Etapa compuesta por dos momentos. El primero correspondió al tratamiento de los datos por parte del investigador, allí se realizó una revisión y selección preliminar de los trabajos que tuvieran o evidenciaran los criterios que establece la PBE, a partir de las unidades de análisis establecidas. En un segundo momento, con el conjunto de artículos seleccionados preliminarmente, el investigador atendiendo a los criterios de validez del proceso de la investigación (pertinencia, representatividad, homogeneidad, exhaustividad, y univocación) seleccionó los estudios.

Resultados

Resultados generales del estudio bibliométrico

Se encontraron 80 publicaciones (tablas 3 y 4), todas referidas a artículos científicos publicados y validados. Estos artículos aparecen dispersos en un total de 4 bases de datos diferentes.

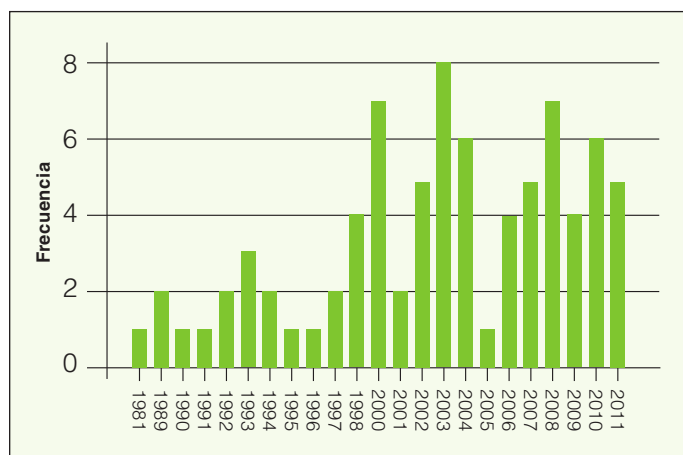
Tabla 3.
Resumen estudio bibliométrico sobre artículos documentados.

Indicador	Valor
Periodo estudiado	1981 – 2011
Número de artículos	80
Número de autores	133

En la gráfica 1 se presenta el número de artículos publicados por año, a partir de 1981. La mayor producción de artículos por año entre 2000 (7 artículos) y 2003 (8 artículos). Como se observa, el interés por el tema parece haber tenido un mayor incremento en el número de publicaciones desde el año 2000. A partir de entonces se observa una relativa dispersión hasta el año 2011, con un conjunto mayor de publicaciones (60 artículos) en comparación con los primeros años del estudio (20 artículos en 19 años).

Resultados cuantitativos del estudio bibliométrico

Gráfico 1.
Artículos por año de publicación



Según el análisis cuantitativo de la producción en documentos científicos a nivel mundial en el periodo de 1996 a 2015 (imagen 1 y gráfica 2), se encontraron los siguientes resultados: en primer lugar, Estados Unidos con 2 973 705 documentos científicos publicados, seguido por Reino Unido con 851 600 documentos y en tercer lugar Alemania con 709 308 documentos.

Imagen 1.
Países con mayor producción científica en el mundo 1996 – 2015

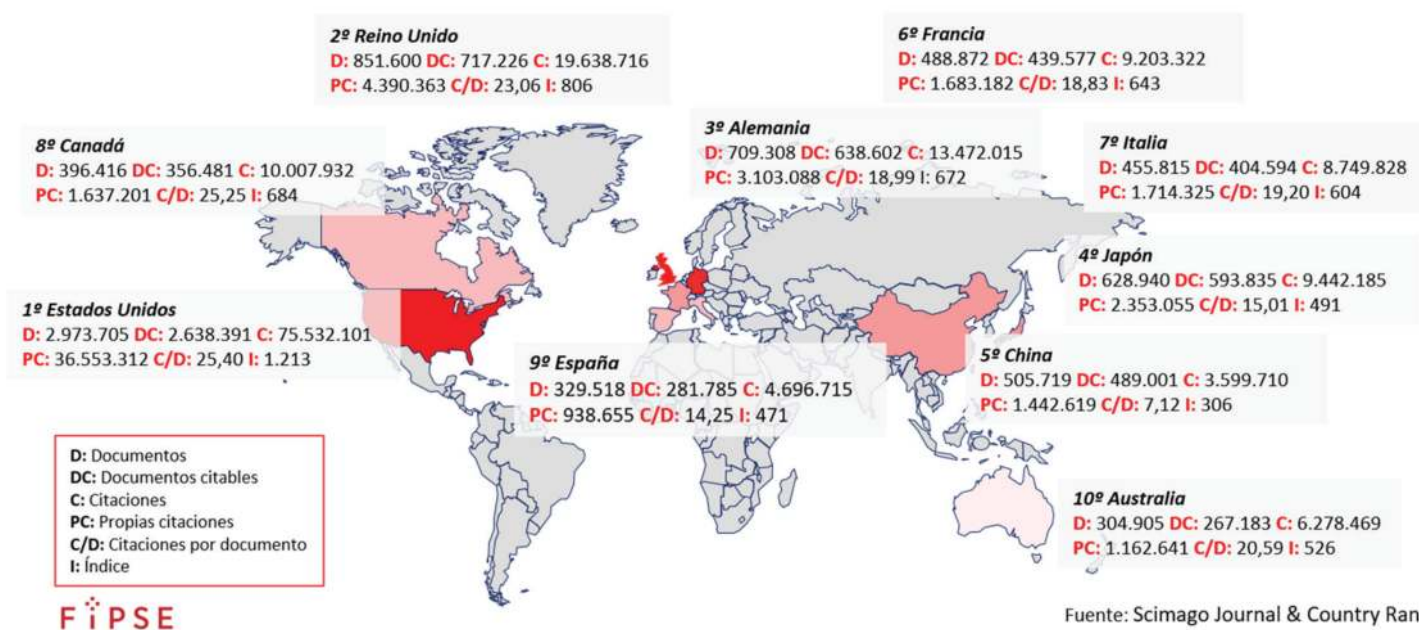
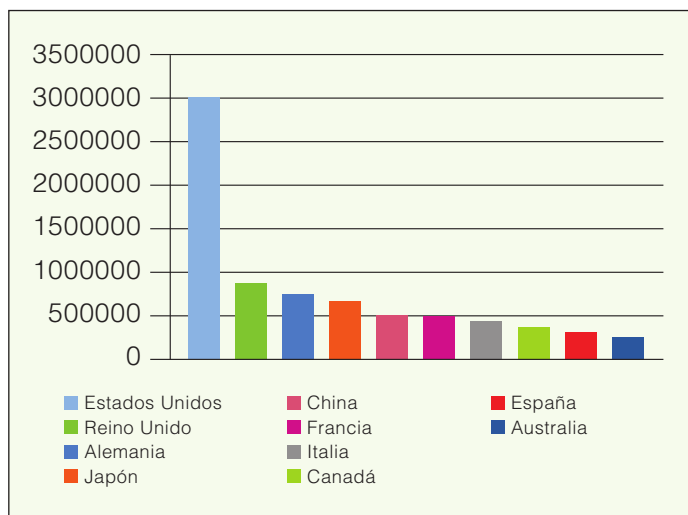
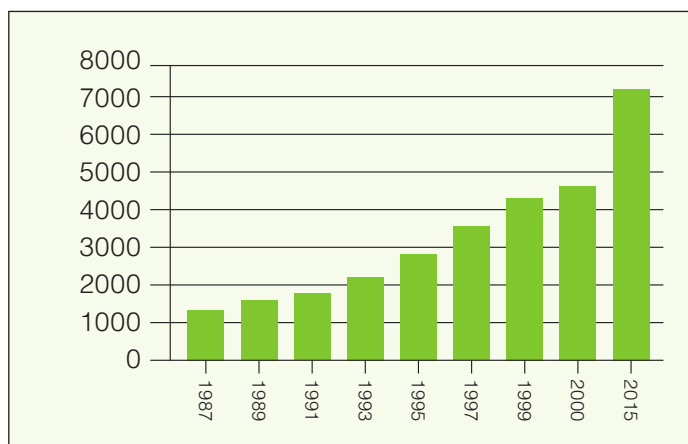


Gráfico 2.
Países con mayor producción científica en el mundo 1996 – 2015



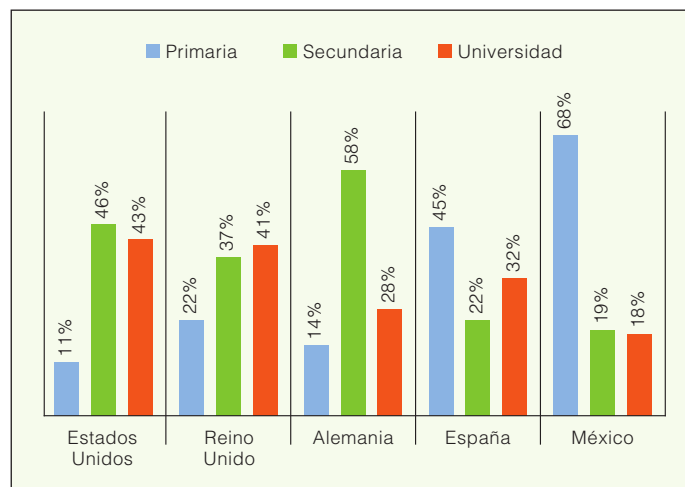
De acuerdo al análisis de la producción científica de México se observa un total de producción de 19, 932 en el periodo de 1996 – 2015 (Gráfica 3), comparado con el primer lugar a nivel mundial en publicaciones, Estados Unidos que es de 2, 973, 705 en el mismo periodo (imagen 1 y gráfica 2), encontrando una diferencia 2, 953, 773 publicaciones científicas; Pero es de gran relevancia reconocer el incremento propio del país en el periodo de 1987 a 1997 se publicaron 13, 000 artículos y en el periodo de 1999 a 2015 se publicaron 16, 350 artículos; mostrando solo un aumento de 3, 350 en 15 años.

Gráfico 3.
Producción científica de México 1987 – 2015



Posterior a la evaluación de la cantidad de artículos científicos publicados en cada país, se realizó un análisis cuantitativo del nivel económico de su población en los censos realizados en el año 2015 (Gráfica 4), países con amplia cantidad de publicaciones científicas como Estados Unidos (imagen 1 y gráfica 2) con 2 973 705 tiene una población con nivel máximo de estudios en primaria 11%, secundaria 46% y universidad con 43% y México con una producción científica de 19, 932 (Gráfica 3) tiene una población con un nivel máximo de estudios en primaria 63%, secundaria 19% y universidad 18%.

Gráfico 4.
Nivel académico de la población.



Resultados cualitativos del estudio bibliométrico

Como se mencionó previamente en la metodología, el segundo momento del estudio se centra en determinar cuál es la evidencia empírica acerca de la eficiencia y eficacia de la Pedagogía Basada en Evidencias (PBE), es decir, aquellos documentos que pudiesen ejemplificar los planteamientos de la PBE, para determinar cómo el uso de este tipo de metodologías aporta al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la tabla 5 se presentan los objetivos metodológicos generales de una muestra de 81 artículos, a partir de la metodología de análisis de contenido cualitativo propuesto para el estudio.

Tabla 5.
Objetivos metodológicos de la PBE

Objetivos metodológicos de la PBE	Cantidad de documentos en los que se menciona
Conocer el modo de evaluar el rendimiento de los cambios introducidos	30 (37.5%)
Promover el uso de la investigación como forma adquisición de conocimiento	22 (27.5%)
Capacitar para la toma de decisiones	15 (18.75%)
Conocer los instrumentos disponibles para obtener respuestas relevantes	7 (8.75%)
Capacitar en la formulación de preguntas útiles que puedan ser contestadas	6 (7.5%)

Una gran parte del profesorado muestra una oposición al uso de la ciencia en la enseñanza. Utilizando términos comunes y como media social para la defensa de los antiguos sistemas de docencia. "A mí me funciona...", "mi experiencia dice que...", "esto ha funcionado siempre..." son argumentos en los que la mayoría de los estudios coinciden (Andrews, S. V. 1989; Bausela Herreras, E. 2004). Esto no es un tema *baladí*. Como bien se explica en los estudios referidos. En este estudio, *The impact of teaching experience*, por King R. J. (2010) quien menciona que la experiencia no es tan buena consejera pues en su estudio longitudinal se puede observar que la calidad docente mejora con la experiencia, pero que lo hace cada vez menos a medida que pasan los años. Es decir, que tener algo de experiencia es importante. Tener mucha experiencia no lo es tanto (empirismo).

Según los estudios de los que se han recogido sus apreciaciones, se puede mencionar de la existencia de algunas barreras para la utilización de la investigación en educación, tales como:

La investigación es percibida como irrelevante, inútil y demasiado teórica; ausencia de confianza en los resultados de la investigación; falta de tiempo por parte de los docentes y un acceso muy limitado a la literatura de investigación; existen problemas por parte de los docentes para comprender el lenguaje y las estadísticas de los informes de investigación; los

docentes tienen mucha más confianza en otras fuentes de información que en la investigación; existe una fuerte resistencia al cambio por parte de los docentes, resistencia que más que individual es del centro en su conjunto, por tener estructuras rígidas que limitan los procesos de cambio.

Entre los elementos facilitadores de esta utilización se encuentran:

La realización de investigaciones sobre temas que importan a los implicados y donde se incluyen ejemplos y aplicaciones de los resultados; la existencia de buenas relaciones entre investigadores y prácticos; que los docentes estén o hayan estado implicados en un proceso de investigación; que los docentes y administradores tengan formación sobre investigación educativa; que el conocimiento, los resultados e implicaciones de la investigación estén centrados en el conjunto de la escuela, no en el profesor o el aula individual, dado que es la escuela la unidad básica del cambio.

Discusión

A partir de la revisión de documentos científicos a través del estudio bibliométrico y los análisis cualitativos, se evidenció que la investigación en el campo de la pedagogía es un tema vigente y de sumo interés entre los trabajos de investigación que actualmente se publican en las revistas científicas (Betegón, et al., 2012; Martín y Serrano, 2009; Miranda, Santos y Stipcich, 2010; Narciss, Proske y Koerndle, 2007). Se perfila, así como un área en expansión, con una curva creciente en el número de publicaciones, debido, al gran interés que ha despertado la incorporación de estos ambientes en los escenarios educativos.

Es de sumo interés la participación y contribución que la educación superior muestra sobre el tema (Ardila, 2011). Sin embargo, se observa que en la educación básica, en el país y sobre todo en idioma español, se requiere de la publicación de investigaciones en el campo de los ambientes de la Pedagogía Basada en Evidencias (PBE) que presenten evidencias de

carácter cuantitativo o cualitativo que validen los resultados. En particular, se observa la poca presencia de estudios que den cuenta del diseño y la validación de estrategias pedagógicas y métodos de enseñanza que estén sustentados en documentos científicos o en la propia investigación y estadística del profesor sobre su población, y que propendan por un desarrollo más eficiente de los aprendizajes de los estudiantes.

Reafirmando lo mencionado en el marco teórico, los estudios que se proyecten en este campo deben incluir metodologías de investigación rigurosas, así como instrumentos fiables y validados que permitan dar cuenta de la eficacia y la eficiencia de las estrategias implementadas en sus grupos de estudiantes, docentes o administrativos. Lo anterior, con el propósito de divulgar ampliamente estas experiencias y poderlas aplicar en otros contextos, siendo este uno de los objetivos fundamentales de la PBE (Davies, 1999; Hargreaves, 1996; Moran y Malott, 2004). Por consiguiente, este tipo de estudios y su correspondiente socialización pueden aportar no solo en términos de conocimiento, sino a las posibilidades de que otros se apropien de novedosas formas de enseñanza utilizando la PBE (Collebechi y Imperatore, 2004; Osuna y Abarca, 2013).

CONCLUSIONES

Es necesario remarcar que la utilización de la información científica, e incluso la realización de la misma es una herramienta básica para la mejora de metodologías pragmáticas en los diversos escenarios de decisiones relacionados con la gestión y la práctica educativa. A la par el contar con personal docente y administrativo capacitado para la evaluación de la evidencia científica permite tomar decisiones en los diferentes niveles de práctica profesional y esto garantizaría que los procesos de toma de decisiones estarían fundamentados en la experiencia profesional y científica de docentes en los distintos niveles de educación, en múltiples

contextos, mediante la fundamentación de la investigación y la evaluación; lo que supone le permitirá a la educación de nuestras poblaciones específicas el avanzar hacia un sistema educativo más racional, cuyos elementos se configuran en torno a la cultura de la Pedagogía Basada en Evidencias y la evaluación.

La aplicación de los conceptos y métodos que facilitan la documentación, interpretación y aplicación de la evidencia científica debería formar parte de la actividad diaria de los docentes en sus distintos niveles académicos, del personal administrativo en las tomas de decisiones y de los programas de formación profesional continua. Realizar un Banco de Evidencias y documentos científicos funcionales, por instituciones, podría responder a una pregunta o a muchas de las cuales no se ha logrado llevar a cabo. Desde el trabajo colectivo y la recolección correspondiente se facilitaría la información a los docentes de las evidencias científicas que se van acumulando a partir de las investigaciones y experiencias que se vayan realizando para facilitar la toma de decisiones para así orientar y consolidar los procesos de innovación educativa, especialmente, en estos momentos, en el ámbito de la Pedagogía Basada en Evidencias.

No obstante, es necesario la apropiación y la difusión amplia de la utilización y realización de documentación científica como método de mejora para la enseñanza – aprendizaje, pues estos están debidamente probados a través de investigaciones rigurosas, y no son dependientes de variables que con frecuencia no es posible controlar. Sin embargo, existe la esperanza de que estas variables propias del docente, la práctica profesional y el ejercicio administrativo se conjuguen para que la Pedagogía Basada en Evidencias y la producción científica pedagógica obtenga una verdadera certificación fruto de un uso amplio y diverso.

La aplicación en campo de la Pedagogía Basada en Evidencia no está exenta de limitaciones y tensiones conceptuales. En el ámbito educativo, la principal limitación surge de la ausencia de evidencia científica y el desinterés por parte del cuerpo docente y sobre todo administrativo, el futuro del éxito de la innovación debería pasar por las estrategias de evaluación basadas en la evidencia científica con el objetivo de mejorar la equidad, la eficiencia y la calidad de la atención educativa. No cabe ninguna duda, supongo, en aceptar que decidir desde el conocimiento es mejor que hacerlo desde la ignorancia.

Pero es necesario como formadores de la sociedad del futuro implementar practicas realistas y apegadas a la necesidad de nuestras poblaciones estudiantiles, dejando de lado los idealismos de programas educativos creados desde un punto de vista muy general y poco asertivo en el ejercicio diario dentro de las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrews, S. V. (1989)**, "Changing Research Perspectives. A critical study of Elliot Eisner", *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 4, núm. 2, pp. 106-125.
- Argüelles, D., N. Nagles (2007)**. Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo. Colombia: Alfaomega.
- Atkinson, E. (2000)**. In defence of ideas, or why "what works" is not enough. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), pp. 317-30.
- Barnes, Kuhn, Merton**: Estudios sobre Sociología de la Ciencia, Madrid: Alianza Editorial, 1980.
- Bausela Herreras, E. (2004)**, "La docencia a través de la investigación-acción", *Revista Iberoamericana de Educación*, sección "De los lectores"
- Black, M.:** Inducción y probabilidad, Madrid: Cátedra, 1979.
- Boudot, M.:** Lógica inductiva y probabilidad, Madrid, 1979.
- Burkhardt, H. y Schoenfeld, A. H. (2003)** Improving educational research: Toward a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), pp. 3-14.
- Carretero M. (2001)**. Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique.
- Cooper, H. (2010)**. Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Edwards, T. (2000)**. 'All the Evidence Shows ...': reasonable expectations of educational research. *Oxford Review of Education*, 26(3-4), pp. 299-311.
- Erion, J. (2006)**. Parent tutoring: A meta-analysis. *Education and Treatment of Children*, 29, 79-106.
- Flavell, J. H. (1976)**. Metacognitive aspects of problem solving. En: L. B. Resnik (ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Glaser, R. (1994)**. Learning theory and instruction. En: G. D'Ydewalle, P. Eelen y B. Bertelson (eds.). *International perspectives on psychological science*. (Vol. 2) NJ: Erlbaum.
- Hammersley, M. (2004)**. Some questions about evidence-based practice in education. En G. Thomas y R. Pring (eds.) *Evidence-Based Practice in Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hammersley, M. (2007)**. Educational research and evidence-based practice. Thousand Oaks, C.A.: Sage.
- Hargreaves, D.H. (1996)**. Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects (Annual Lecture). London: Teacher Training Agency.
- Klimovsky, Gregorio (1995)**. Las desventuras del conocimiento científico. a-Z editora.
- Lipsey, M.W. y Wilson, D.B. (2001)**. Practical meta-analysis. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Magendzo, A. (2003)**. Transversalidad y curriculum. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación (2001)**. Programas de estudio de biología. Cuarto Año Medio
- Rothstein, H.R. y Hopewell, S. (2009)**. Grey literature. En H. Cooper, L.V. Hedges y J.C. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis* 2ª ed. (pp. 103-125). Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Saunders, L. (Ed.). (2007)**. Educational research and policy-making: Exploring the border country between research and policy. London: Routledge
- Slavin, R. E. (2002)**. Evidence-based education policies: transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), pp. 15-21.
- Slavin, R. E. (2008)**. Perspectives on evidence-based research in education: What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, 37(1), pp. 5-14. US Department of Education (2002). Strategic Plan for 2002-2007.
- Whitty, G. (2006)**. Education(al) research and education policy making: Is conflict inevitable? *British Educational Research Journal*, 32(2), pp. 159-176.
- Willinsky, J. (2001)**. The Strategic Education Research Program and the Public Value of Research. *Educational Researcher*, 30(1), pp. 5-14.



LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA: UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA

*THE DIDACTIC SEQUENCES IN PHYSICAL EDUCATION:
AN INTEGRATING PERSPECTIVE*

Celia L. Juárez Camacho

*Estudiante de la Maestría en Educación. Escuela Experimental
de El Fuerte extensión Mazatlán.*

J. Silvano Hernández Mosqueda

*Docente e investigador en la Maestría en Educación. Escuela
Experimental de El Fuerte extensión Mazatlán.*

RESUMEN

Las prácticas docentes se orientan de acuerdo a una metodología establecida por el profesorado, considerando una secuencia didáctica. Este plan de actividades organizado de acuerdo a una serie de metas de aprendizaje establecidas en el currículo, es el elemento central en la planeación del docente. Es por ello que se requieren nuevos elementos pedagógicos y didácticos que permiten generar experiencias de aprendizaje a partir de secuencias didácticas innovadoras centradas en el alumno, la resolución de problemas y la gestión del conocimiento. Se realizó un análisis documental con el propósito de generar una propuesta metodológica, que integre elementos claves en una secuencia didáctica en el campo de la educación física en educación básica. Para recabar la información se empleó la técnica de análisis la cartografía conceptual, y se tomaron como base fuentes primarias y secundarias recuperadas de google académico y Redalyc. Los resultados muestran la necesidad de articular actividades que ayude a resolver problemas del contexto relacionados con la salud, el cuidado del cuerpo, la alimentación y la sana convivencia, lo cual implica un cambio significativo en la manera de visualizar la educación física en el aula. Se sugiere implementar investigaciones empíricas con el fin de determinar el impacto de una secuencia didáctica en las sesiones de educación física y responder a los retos que plantea tanto el sistema educativo como nuestra sociedad.

Palabras claves: planeación didáctica, socioformación, situación problema, metas de aprendizaje, estrategias de intervención.

ABSTRACT

The teaching practices are oriented according to a methodology established by the teaching staff, considering a didactic sequence. This plan of activities organized according to a series of learning goals established in the curriculum, is the central element in the teacher's planning. That is why new pedagogical and didactic elements are required that allow for the generation of learning experiences based on innovative didactic sequences focused on the student, problem solving and knowledge management. A documentary analysis was carried out with the purpose of generating a methodological proposal that integrates key elements in a didactic sequence in the field of physical education in basic education. To gather the information, conceptual mapping was used as an analytical technique, and primary and secondary sources recovered from academic google and Redalyc were taken as a basis. The results show the need to articulate activities that help solve problems in the context related to health, body care, nutrition and healthy coexistence, which implies a significant change in the way of visualizing physical education in the classroom. It is suggested to implement empirical research in order to determine the impact of a didactic sequence in physical education sessions and to respond to the challenges posed by both the education system and our society.

Key Words: didactic planning, socioformation, problem situation, learning goals, intervention strategies.

INTRODUCCIÓN

Es evidente que la educación que reciben los ciudadanos es parte importante en la transformación política, cultural, social y económica de un país. Para que esto sea una realidad, los gobiernos y diferentes organismos internacionales han implementado evaluaciones nacionales e internacionales que buscan mejorar la calidad en el aprendizaje de los alumnos mediante el análisis de los resultados que estos obtienen en dichas evaluaciones. Actualmente, en el caso mexicano, se impulsa una reforma que moderniza el Sistema Educativo para contar con niños y jóvenes con mayores oportunidades.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) impulsada en la primera década del siglo XXI reconoce, como punto de partida, una proyección de lo que es el país y lo que se busca que sea a futuro, mediante el esfuerzo educativo, y asume que la Educación Básica sienta las bases de lo que los mexicanos buscan entregar a sus hijos; no cualquier México sino el mejor posible. (Plan de estudios, 2011). A partir de la RIEB, en el 2017 el gobierno mexicano da a conocer el Nuevo Modelo Educativo, el cual tiene como fin último impulsar una educación de calidad con equidad donde se pongan los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes en el centro de todos los esfuerzos educativos. (Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, 2017)

El contexto social actual y los cambios que se avecinan en el futuro cercano nos plantean el reto de pasar del énfasis en la transmisión de contenidos y el cumplimiento lineal de los programas educativos, a un nuevo papel docente, que conlleva la generación de situaciones significativas a partir de problemas del contexto, con el fin de que los estudiantes aprendan lo que requieren para su autorrealización, resuelvan problemas en su vida cotidiana y su participación en la sociedad sea más activa y reflexiva. (Tobón, 2010)

Para lograr lo anterior, la escuela pone en el centro los aprendizajes de los alumnos, por lo cual,

los docentes deben generar procesos de aprendizaje en donde se promueva la evaluación formativa o del aprendizaje, la gestión de nuevos conocimientos a partir de análisis crítica y reflexivo de la información; incluye además, la colaboración como estilo de trabajo entre estudiantes y docentes. Todo ello forma parte de los retos que enfrentan docentes y directivos frente a una sociedad que exige resultados en la formación de las nuevas generaciones. En términos pedagógicos, es importante contar con enfoques que orienten el diseño de las secuencias didácticas, ya que esto marca el rumbo de las estrategias que se implementan en el aula. Desde el enfoque socioformativo, un enfoque latinoamericano centrado en formar para la sociedad del conocimiento mediante la resolución de problemas, la colaboración y la metacognición (Tobón, 2015), las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. (Tobón, 2010)

En el marco del nuevo modelo educativo 2017 y los programas de educación física, se avanza hacia la definición de un enfoque pedagógico a partir de una orientación sistémica e integral de la motricidad que permita reconocer al alumno y los distintos factores que inciden en su desarrollo (cognitivos, motrices, actitudinales, sociales entre otros). Planear mediante secuencias didácticas posiciona al docente de educación física como un innovador a la vez que potencia el aprendizaje de sus alumnos, mejora su desempeño y





a través de la autoevaluación le permite medir el nivel de aprendizaje que lleve a los alumnos a resolver problemas del contexto (UNESCO, Educación Física de calidad). (Guía para los responsables políticos, 2015). Sin embargo, el cambio en el enfoque de la educación física requiere un proceso de reflexión y análisis de las prácticas anteriores en este campo, en ocasiones el profesorado de esta asignatura no encuentra la relación entre las metas establecidas en los programas y su contexto escolar.

Desde la cartografía conceptual, el estudio documental de secuencias didácticas en educación física es importante, porque es necesario generar cambios y nuevos mecanismos para la transformación de las prácticas tradicionalistas, y así brindar una educación de calidad. Sin embargo, la información que se tiene sobre secuencias didácticas en educación física es escasa o dispersa y se hace indispensable contar con los elementos clave que integren sus características, tipos y metodología por lo cual se tiene la necesidad de realizar un estudio sistemático sobre los avances en este campo que sirva de apoyo a los docentes en su proceso de formación y transformación, así como para fortalecer la investigación en el área de la educación física especialmente en lo que concierne a la planificación, lo cual implica un reto tanto para las comunidades investigativas y especializadas en el tema como para el sistema educativo nacional.

Considerando lo anterior el presente estudio tuvo como propósito hacer un análisis documental del concepto secuencia didáctica en educación física, las características que posee y la metodología que caracteriza esta estrategia en el marco de los retos que

posee la planificación por competencias.

Metodología

Tipo de Estudio

Se hizo un estudio documental enfocado en aclarar el concepto “Secuencia didáctica” y su aplicación en el campo de la Educación Física. El estudio documental comprendió la búsqueda, organización y análisis de un conjunto de documentos para responder una o varias preguntas sobre el tema (Pinto & Gálvez, 1996). En el presente estudio se analizaron una serie de documentos en torno al tema de “secuencias didáctica” centrados en la perspectiva de la sociedad del conocimiento y como un elemento clave en la formación de los ciudadanos en el campo de la educación física, con apoyo de la herramienta “Google Académico” y Redalyc. Se buscó esencialmente:

- ▶ Identificar y organizar la información que había en torno al concepto de secuencia didáctica.
- ▶ Comprender la información siguiendo determinados lineamientos o ejes.
- ▶ Determinar los ejes claves del concepto a partir de la información encontrada.
- ▶ Identificar posibles vacíos en el desarrollo teórico del concepto.
- ▶ Proponer mejoras en la construcción del concepto.
- ▶ Sistematizar ejemplos concretos de aplicación del concepto para lograr una mejor comprensión.

Técnica de Análisis

Para realizar el análisis conceptual se aplicó la cartografía conceptual propuesta por (Tobón, 2004, 2015a). Es una estrategia para sistematizar, construir, comunicar y aprender conceptos académicos altamente relevantes, tomando como base fuentes primarias y secundarias siguiendo ocho ejes. Los cuáles se describen en la tabla 1.

Tabla 1.
Eje de la cartografía conceptual sobre el término “secuencia didáctica”

Eje de análisis	Pregunta central	Componentes
1. Noción	¿Cuál es la etimología del concepto de secuencia didáctica, su desarrollo histórico y la definición actual?	Etimología del término o de los términos. ▶ Desarrollo histórico del concepto. ▶ Definición actual.
2. Categorización	¿A qué clase mayor pertenece el concepto de secuencia didáctica?	Clase inmediata: definición y características. ▶ Clase que sigue: definición y características.
3. Caracterización	¿Cuáles son las características centrales del concepto de secuencia didáctica?	▶ Características claves del concepto teniendo en cuenta la noción y la categorización. ▶ Explicación de cada característica.
4. Diferenciación	¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto de secuencia didáctica?	▶ Descripción de los conceptos similares y cercanos con los cuales se tiende a confundir el concepto central. ▶ Definición de cada concepto. ▶ Diferencias puntuales con el concepto central.
5. Clasificación	¿En qué subclases o tipos se clasifica el concepto de secuencia didáctica?	▶ Establecimiento de los criterios para establecer las subclases. ▶ Descripción de cada subclase.
6. Vinculación	¿Cómo se vincula el concepto de secuencia didáctica con determinadas teorías, procesos sociales culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?	▶ Se describen uno o varios enfoques o teorías que brinden contribuciones a la comprensión, construcción y aplicación del concepto. ▶ Se explican las contribuciones de esos enfoques. ▶ Los enfoques o teorías tienen que ser diferentes a lo expuesto en la categorización.
7. Metodología	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje del concepto de secuencia didáctica?	Pasos o elementos generales para aplicar el concepto.
8. Ejemplificación	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto de secuencia didáctica?	▶ Ejemplo concreto que ilustre la aplicación del concepto y aborde los pasos de la metodología. ▶ El ejemplo debe contener detalles del contexto.

Fuente: Tobón (2015)⁹

La cartografía conceptual provee de preguntas orientadoras para facilitar la búsqueda, la organización y el análisis del conocimiento en torno al concepto desarrollado. Los componentes describen los elementos que se deberán considerar para dar respuesta a las preguntas orientadoras.

Fases del Estudio

El estudio conceptual se llevó a cabo siguiendo las siguientes fases:

Fase 1. Búsqueda de fuentes primarias y secundarias. Se hizo un análisis de la literatura académica sobre el tema de secuencia didáctica en Google Académico para establecer cada uno

de los ejes clave de la cartografía conceptual que deben estar en condiciones de aportar una visión integradora y metodológica a los docentes y directivos de las instituciones educativas.

Fase 2. Selección de las fuentes pertinentes al estudio. Se seleccionaron las fuentes con base en criterios de pertinencia, congruencia y practicidad, así como de acuerdo a los requerimientos observados en cada uno de los ejes de la cartografía conceptual, para su abordaje de manera sistemática.

Fase 3. Realización del análisis mediante la cartografía. Se desarrollaron los ejes clave de la cartografía conceptual considerando los aportes de la bibliografía revisada y las experiencias generadas con base en los principales referentes temáticos.

Fase 4. Revisión y mejora a partir de la consulta por expertos en el tema. Se presentó el estudio a dos expertos en secuencias didácticas y se tuvieron en cuenta sus sugerencias.

Documentos Analizados

La investigación documental se realizó utilizando las palabras clave “secuencia didáctica y educación física” mediante la búsqueda a través de Google Académico y Redalyc.

Cada documento debió cumplir los siguientes criterios para ser seleccionado:

1. Abordar las palabras claves.
2. Enfocarse en la socioformación en la línea propuesta por (Tobón, 2001, 2002, 2015a).
3. Tener autor, año y responsable de la edición (editorial, centro de investigación, universidad o revista).

En la tabla 2 se presentan los documentos que cumplieron los tres criterios. En total fueron analizados 37 documentos.

Tabla 2.
Documentos claves seleccionados
para el estudio conceptual

Tipo de documento	País	Referencia	Temas
Libro	Madrid	Aebli, H. (1998)	Concepto de secuencia didáctica.
Libro	España	Carlos González Arévalo. (2010)	Concepto de secuencia didáctica
Revista	México	Díaz, A. (2013)	Líneas de secuencia didáctica
Revista	México	Frade, R. L. (2010)	Planeación por competencias
Libro	México	Frade, L. (2009)	Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. Glosario de términos.

Libro	España	Giné, N., Parcerisa, A., Llena, A., Paris, E., & Quinquer, D. (2006)	Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa. fundamentos y aplicación
Diccionario	España	RAE. (2017)	Conceptos de secuencia y didáctica
Revista	México	Rodríguez, V. (2014)	La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica
Libro	Argentina	Rodríguez, C.E. (2013)	Didácticas ciencias económicas reflexión,
Libro	Colombia	Tobón, S. (2001)	Aprender a emprender: un enfoque curricular.
Libro	Colombia	Tobón, S. (2002)	Modelo pedagógico basado en competencias.
Libro	España	Tobón, S. (2004)	Cartografía conceptual.
Libro	México	Tobón, S., Pimienta, J. & García, J. (2010)	Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias
Revista	México	Tobón, S., González, L., Nambo, J. S., y Vazquez, J. M. V. (2015)	La socioformación un estudio Conceptual
Libro	España	Zavala, V. (2008)	La práctica educativa, Cómo enseñar. Las variables que configuran la práctica educativa
Revista	Argentina	Brosseau, G. (2015)	Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas
Revista	España	Bunk, G.P. (1994)	La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA

Revista	México	Camacho A. & Aguirre M. (2001)	<i>Situación didáctica del concepto de límite infinito.</i>
Revista	Argentina	Díaz, X. (2005)	<i>Impacto de la reforma educativa chilena en las prácticas pedagógicas de educación física nivel básico.</i>
Revista	España	Díaz, A. (2013)	<i>Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?</i>
Libro	España	Díaz, J. (1994)	<i>El currículum de la Educación Física en la Reforma Educativa</i>
Revista	Argentina	Durán, M & Garces, L. (2015)	<i>Escúchame. El desafío del docente frente a las nuevas tecnologías.</i>
Revista	España	Fernández-Cruz, F. J., & Fernández-Díaz, M. J. (2016)	<i>Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales.</i>
Libro	Argentina	Fregona, D. (2007)	<i>Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas.</i>
Libro	España	González, C. & Lleixá, T. (2010)	<i>Didáctica de la educación Física.</i>
Revista	México	Hernández, J. S., Tobón, S., González, L., y Guzmán, C. (2015)	<i>Evaluación socioformativa y rendimiento académico en un programa de posgrado en línea.</i>
Libro	España	Morin, E. (1996)	<i>Introducción al pensamiento complejo.</i>
Revista	España	Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M. J. (2016)	<i>Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso.</i>

Revista	México	Ortiz, M., Vicedo, A., González, S., & Recino, U. (2016)	<i>Las múltiples definiciones del término «competencia» y la aplicabilidad de su enfoque en ciencias médicas.</i>
Libro	España	Pinto & Gálvez. (1996)	<i>Análisis documental de contenido. Procesamiento de información.</i>
Revista	Argentina	Pozo, P. (2009)	<i>Retos que el profesor de Educación física debe plantearse desde la perspectiva de la salud</i>
Revista	Argentina	Rosales, A. (2002)	<i>La planificación de aula/patio en educación física.</i>
Revista	Colombia	Salinas, M. (2010)	<i>Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas.</i>
Libro	México	DOF. (2011)	<i>Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Diario Oficial de la Federación. SEP.</i>
Libro	México	SEP. (2017)	<i>Aprendizajes clave para la educación integral. Planes y programas de estudio para la educación básica.</i>
Repositorio	Argentina	Sladogna, G. M. (2000)	<i>La recentralización del diseño curricular. El perfil profesional y la definición de competencias profesionales.</i>
Revista	Francia	UNESCO. (2015)	<i>Investing in teachers is investing in learning.</i>
Revista	Francia	UNESCO. (1987)	<i>La interdisciplinarietà en la enseñanza.</i>

Resultados

A continuación se describen los resultados del estudio sistematizado, a partir del ordenamiento, reflexión crítica, evaluación, análisis e interpretación (Carvajal, 2004), en torno a la secuencia didáctica empleando las ocho categorías de la cartografía conceptual.

Noción *¿Cuál es la etimología de secuencia didáctica, su desarrollo histórico y la definición actual?*

El término secuencia didáctica fue formulado inicialmente por Hilda Taba en 1974 y posteriormente por (Díaz - Barriga, 1984, 1996). Secuencia didáctica se compone de dos palabras: "Secuencia" que significa serie o sucesión de cosas que guardan entre sí cierta relación, y "didáctica" que de acuerdo con la RAE (2017) significa perteneciente o relativo a la didáctica o a la enseñanza, propio, adecuado o con buenas condiciones para enseñar o instruir.

Al referirse a secuencia didáctica (Díaz - Barriga, 2013), (Rodríguez, 2014), (Zavala, 2008) (Tobón, Pimienta, & García, 2010), (Rodríguez, (2013), (Frade, 2009), hacen alusión a las actividades de aprendizaje y evaluación con un orden para conseguir la mejora de los aprendizajes de los alumnos, a través de diversos materiales didácticos. En ella se contemplan elementos dependiendo de la asignatura, el nivel educativo, así como los tipos de contenidos a desarrollar en la etapa que se aplica.

De acuerdo con (Reyez, 2014) son periodos de actuación que globalizados por la enseñanza determinan las actividades de los alumnos. Para la reforma educativa de 2012 se le considera como transversalidad, innovación e intervención.

Categorización *¿A qué o clase inmediatamente mayor pertenece la secuencia didáctica?*

Desde la educación física la secuencia didáctica ha tenido diferentes formas de apreciarse. (Lucea,

1994) la menciona como una estrategia didáctica que da un orden o forma a la programación de los contenidos, bloques temáticos, unidades didácticas o aprendizajes tomando en cuenta los espacios, recursos y temporalidad de aplicación, así como la evaluación, y responde a la pregunta de ¿cuándo enseñar? en los componentes del currículo. (González, 2010) Menciona que como propuestas prácticas deben contribuir a la autorregulación y orientados a la consecución de objetivos. El énfasis o la intencionalidad educativa deben dirigir la gestión de la secuencia y del tiempo que se invierte en la secuencia.

La elaboración de una secuencia didáctica se encuentra inscrita en el marco de un proceso de planeación dinámica, donde todos los factores de la planeación se afectan entre sí.

A continuación algunos autores hacen referencia de la planeación dinámica de la siguiente manera:

Para (Lucea, 1994) planificar hace referencia a un proceso mucho más amplio que abarca no solo los conceptos didácticos o metodológicos del propio proceso de enseñanza aprendizaje, sino que incluye y contempla todo el conjunto de acciones y decisiones presentes en el contexto escolar (p.17).

Planificar y evaluar en el proceso de intervención de la Educación Física es primordial. Son acciones que permiten constatar cómo el docente organiza su labor, cómo motiva la realización de las acciones motrices y desempeños de los estudiantes, y cómo verifica los logros alcanzados para concretar las intenciones pedagógicas y enfoque de esta área.

Este proceso pedagógico, parte de las necesidades individuales y colectivas de los participantes, buscando generar estrategias de acuerdo a las diferencias y ritmos de aprendizajes de los estudiantes, permitiéndoles participar en actividades significativas.

Existe una estrecha relación entre la planificación y la secuencia didáctica, se puede decir que la primera implica a la segunda para el desarrollo del proceso educativo. (Giné, 2006) menciona "precisamente su presencia en las relaciones educativas en muchas ocasiones implícitas, pero presencia al fin y al cabo es lo que hace posible tomarla como un elemen-



to articulador clave de la acción educativa, tanto para planificar como para analizar la práctica”

Caracterización *¿Cuáles son las características o elementos centrales que le dan identidad al concepto secuencia didáctica?*

En (Tobón, 2010) se menciona que se caracterizan por un marcado énfasis en la socioformación integral y el proyecto ético de vida, la resolución de problemas significativos situados, la articulación de las actividades en torno a esos problemas, el proceso metacognitivo y la evaluación por medio de niveles de dominio en matrices (rúbrica).

Otras características son:

- 1. Flexibilidad.** Se pueden modificar actividades relativas al proceso de enseñanza aprendizaje, los recursos y materiales dependiendo de las necesidades del contexto educativo, con ello se evita la improvisación e invita a la reflexión constante.
- 2. Integradoras porque interpelan la construcción del conocimiento.** Permite organizar los conteni-

dos escolares y las actividades relativas al proceso completo de enseñanza aprendizaje, desarrolla el pensamiento creador del individuo, emplea la investigación como principio didáctico.

- 3.** Parten de un problema del contexto (situación didáctica) contribuyen a la formación del educando ubicando el aprendizaje en resolver problemáticas del contexto, que reflejen una interpretación del mundo muy apegado a su realidad.
- 4. Contextualizadas porque al programar la secuencia didáctica en educación física por ejemplo:** se toma en cuenta las características del lugar, el espacio (cancha), recursos (horarios para atender al grupo), materiales con los que se cuentan, así como las potencialidades motrices, necesidades de aprendizajes, edad, intereses y motivaciones de los alumnos.
- 5. Interdisciplinarios:** Definiendo interdisciplinariedad como encuentro y la cooperación entre dos o más disciplinas, cada una de ellas contribuyendo (a nivel teórico o de investigación empírica) con sus esquemas conceptuales propios, su manera de definir los problemas y sus métodos de análisis. (UNESCO. "La interdisciplinariedad en la enseñanza", 1987).

A través de las secuencias didácticas se implica la interacción de varias disciplinas, por medio de las cuáles se busca lograr la meta de un nuevo conocimiento. Como ejemplo tenemos la relación de la educación física con otras asignaturas (SEP, 2009) en las cuáles se aprecia la manera de contribuir al aprendizaje del alumno:

- ▶ **En español.** Mejorar las formas de comunicación. La utilización de circuitos motores, gymkhanas, juegos sensoriales y formas jugadas, entre otros, desencadenan un sentimiento de ser competente,...generar alternativas para convivir de una mejor manera, a partir de la utilización constante del lenguaje como forma básica para llegar a acuerdos.
- ▶ **En matemáticas.** Significado y uso de los números. En este aspecto se ponen a prueba las nociones básicas del símbolo en el niño, ante ello, la utilización del juego sensorial y posteriormente el simbólico, permite en él la posibilidad de incorporar a sus experiencias lúdicas la capacidad de asociar estas nociones abstractas.
- ▶ **En historia.** Los juegos de ayer y hoy. La identidad se descubre cuando se aprende a relacionar el pasado con el presente, categorías temporales que se ven favorecidas al participar en juegos tradicionales y autóctonas. A partir de las cuales se fomenta conocer el origen e historia de éstos (investigación, narración y lectura) para consolidar los aprendizajes.
- ▶ **En geografía.** Espacios geográficos y mapas. A través de la utilización de rallys, cacerías extrañas y juegos cooperativos en la sesión, los alumnos dibujan mapas y croquis que les permita ubicarse en el espacio-tiempo, además de reconocer características específicas del lugar donde viven, de su escuela y de otros contextos.
- ▶ **En ciencias naturales.** Cultura para la prevención. Atendida en tres sentidos: evitar realizar actividades o ejercicios contraindicados que

pueden dañar físicamente; fomentar hábitos de higiene y buena alimentación como medida preventiva contra las enfermedades, y localizar situaciones de riesgo en la práctica de los juegos.

- ▶ **En cívica y ética.** Manejo y resolución de conflictos. La enseñanza de valores considera para hacer que el niño desarrolle aspectos éticos, participe en colectivo y en la construcción de reglas. Se utilizan juegos modificados, cooperativos, iniciación deportiva y formas jugadas, en donde el alumno valora la importancia de respetar a sus compañeros, resolver conflictos a través del diálogo y la toma de acuerdos. (SEP, Programas de Estudio. Sexto grado. Educación Básica Primaria, 2009)

Diferenciación *¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia la secuencia didáctica?*

Por lo regular se tiende a confundir la secuencia didáctica con la situación didáctica. Por esto, a continuación se muestra en la tabla 4 la diferencia entre estos conceptos.

Tabla 4.
Diferencias entre el concepto “secuencia didáctica” y la “situación didáctica”

	Situación didáctica	Secuencia didáctica
Definición	“La situación es, entonces, un entorno del alumno, diseñado y manipulado por el docente, que la considera una herramienta”...“Es todo el entorno del alumno, incluidos el docente y el sistema educativo” (Broseau, G., 2007).	Las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo. (Díaz, A. 2013).
Características	“La teoría de las Situaciones Didácticas se concibe, ahora, como una red de conceptos, métodos de investigación y protocolos de experimentación que se apoyan sobre todo en una metodología de investigación llamada ingeniería didáctica” (Camacho A.& Aguirre M., 2001)	Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. (Tobón, Pimienta, & García, 2010; González, 2010)

Fuente: elaboración propia

Estableciendo una diferencia de acuerdo con (Tobón, Pimienta, & García, 2010) “la secuencia didáctica es el orden en el que se llevarán a cabo las actividades en la situación. Una secuencia didáctica, que siempre debe dirigirse a una situación didáctica, es decir, una situación de aprendizaje que requiere ser animada conjuntamente con los estudiantes para contribuir al logro de las competencias.

División o clasificación ¿En qué subclases o tipos se divide la secuencia didáctica?

En la conformación de la propuesta de secuencia didáctica (Tobón, Pimienta, & García, 2010), y (Díaz, 2013), (Giné, 2006) coinciden en actividades: de inicio, desarrollo y cierre. En la tabla 5 se muestran los elementos de diferentes tipos de secuencias según algunos autores.

Tabla 5.
Tipos de secuencia didáctica.

Rodríguez (2013) maneja tres tipos de secuencias.	
Secuencia de carácter expositivo - receptivo	► Es una secuencia muy simple que trabaja casi exclusivamente los contenidos conceptuales, con prevalencia del método deductivo. Configurada por una estrategia rectilínea en lo metodológico, con aplicación de técnica individual. a) Exposición por parte del docente. b) Estudio (aprendizaje) de la lección. c) Exposición. d) Calificación.
Secuencia Simplificativa	► Su metodología consiste en estructurar cada clase siguiendo estos cuatro pasos (es decir, cada clase se trata como una unidad didáctica); considerada por el autor con fuerte influencia piagetiana, excesivamente esquemática y el mérito de simplificar la labor del docente. 1. Promoción o aparición del conflicto cognitivo. (Técnica individual, motivadora, presentando una situación problemática) Actividad del alumno: lectura de un artículo periodístico. 2. Recuperación de conocimientos previos (Técnica individual, de indagación; por ejemplo: interrogación dialógica.) Actividad: el docente transcribe en el pizarrón los principales conceptos abordados en el artículo y cuestiona a los alumnos sobre aspectos que requieren mayor profundidad conceptual. 3. Presentación del nuevo contenido. (Técnica individual, expositiva, a través de tratamiento propedéutico recurrente y ejemplificación) Actividad: los alumnos toman apuntes del tema. 4. Ubicación en el esquema cognitivo del nuevo conocimiento. (Técnica grupal, recapitulación y cierre por preguntas) Actividad: los alumnos responden preguntas y elaboraran un esquema conceptual del tema. (Esta estructura metodológica se repetirá sucesivamente) ► Su metodología consiste en estructurar cada clase siguiendo estos cuatro pasos (es decir, cada clase se trata como una unidad didáctica); considerada por el autor con fuerte influencia piagetiana, excesivamente esquemática y el mérito de simplificar la labor del docente.
Secuencia de Aprendizaje por descubrimiento	► Esta tercera secuencia es más compleja y elaborada en sus actividades; intenta en el comienzo motivar los alumnos a través de la presentación de un tema de interés o actualidad; al animarlos a expresar sus opiniones se refuerza dicho componente a la par que se trabaja lo actitudinal. Incluye los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se propicia el aprendizaje por descubrimiento. Inicia la secuencia desde lo inductivo, y luego consolida los contenidos desarrollados desde lo deductivo. a) Presentación de una situación o problema. b) Diálogo y contraste de opiniones. c) Búsqueda de soluciones. d) Exposición del concepto y algoritmo. e) Generalización y aplicación. f) Ejercitación. g) Prueba y evaluación. ► Puede alternarse en su desarrollo técnicas individuales y grupales, y resulta casi siempre favorable hacerlo, ya que se propician cambios en el ritmo de la clase, manteniendo el nivel de motivación.

Fuente: elaboración propia

Tobón (2009a, 2010) y Pimienta y Enríquez (2009)	
Secuencia didáctica desde el enfoque socioformativo de las competencias	► Se caracteriza por un marcado énfasis en la socioformación integral y el proyecto ético de vida, la resolución de problemas significativos situados, la articulación de las actividades en torno a esos problemas, el proceso metacognitivo y la evaluación por medio de niveles de dominio en matrices (rúbricas) Situación problema del contexto: Problema relevante del contexto por medio del cual se busca la información. Competencias a formar: Se describe la competencia a formar. Actividades de aprendizaje y evaluación: Se indican las actividades con el docente y las actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes. Evaluación: Se establecen los criterios y evidencias para orientar la evaluación del aprendizaje, así como la ponderación respectiva. Se anexan las matrices de evaluación Recursos: Se establecen los materiales educativos requeridos para la secuencia didáctica, así como los espacios físicos y los equipos. Proceso metacognitivo: Se describen las principales sugerencias para que el estudiante reflexione y se autorregule en el proceso de aprendizaje.
Díaz, A. (2013) P. 1- 3.	
Secuencia didáctica dentro de la planificación.	Asignatura: Unidad temática o ubicación del programa dentro del curso general: Tema general: ► Contenidos: ► Duración de la secuencia y número de sesiones previstas: ► Nombre del profesor que elaboró la secuencia: ► Finalidad, propósitos u objetivos: ► Si el profesor lo considera, elección de un problema, caso o proyecto: Orientaciones generales para la evaluación: estructura y criterios de valoración del portafolio de evidencias; lineamiento para la resolución y uso de los exámenes: ► Se sugiere buscar responder a los siguientes principios: vinculación contenido-realidad; vinculación contenido conocimientos y experiencias de los alumnos; uso de las Apps y recursos de la red; obtención de evidencias de aprendizaje. ► Líneas de secuencias: ► Actividades de apertura: ► Actividades de desarrollo: ► Actividades de cierre: ► Evidencias de aprendizaje (En su caso evidencias del problema o proyecto, evidencias que se integran a portafolio) ► Recursos: bibliográficos; hemerográficos y cibergráficos. ► En la conformación de esta propuesta de actividades subyace simultáneamente una perspectiva de evaluación formativa, la que permite retroalimentar el proceso mediante la observación de los avances, retos y dificultades que presentan los alumnos en su trabajo, como de evaluación sumativa, la que ofrece evidencias de aprendizaje, en el mismo camino de aprender.

Fuente: elaboración propia

Vinculación ¿Cómo se vinculan las secuencias didácticas con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?

La secuencia didáctica se vincula con el pensamiento complejo, pues favorecen un proceso educativo, ya que para aplicarse llevan una correlación entre el logro de los objetivos y las actividades articuladas coherentemente, esto permite compartir un hilo conductor que posibilite a los estudiantes el logro de aprendizajes. De acuerdo a (Morín, 2003), "El pensamiento complejo aspira a un conocimiento multidimensional". La idea de la complejidad incluye la

imperfeción porque incluye la incertidumbre y el reconocimiento de lo irreductible.

En las sesiones de educación física los cambios y adaptaciones son diversos tomando en cuenta la representación que el alumno tienen de su realidad corporal, cognitivo, afectivo y emocional, para que de esta forma los contenidos propuestos en el curriculum se ajusten de la mejor manera posible a las necesidades del alumno. Para esto (Rosales, 2002) menciona que "la enseñanza requiere de un plan de acción, o sea una propuesta pedagógica del docente, que permite organizar las secuencias didácticas que deberán ser utilizadas con la suficiente flexibilización para su adecuación permanente". Considerando este referen-

te y desde el pensamiento complejo las actividades que se programan en la secuencia didáctica al ser flexibles buscan de forma interrelacionada el logro de aprendizajes marcados en el programa y aquellos que van más allá como el bienestar individual, social, de la especie humana y del ambiente para afrontar los retos del mundo actual.

Metodología *¿Cuáles son los elementos metodológico mínimos que implica el concepto de Secuencia didáctica?*

Con base en la revisión documental los ejes mínimos para aplicar las secuencias didácticas en educación física se muestran en la tabla 6.

Tabla 6.
Metodología de la secuencia didáctica en educación física.

Elemento metodológico	Descripción
a) Identificación de la secuencia	Se establece el número y título del bloque, nombre de la escuela, nivel, grado, nombre del docente, número de secuencia y sesiones, Intención pedagógica de la secuencia.
b) Metas de aprendizaje (competencias)	Se menciona el nombre de la competencia a desarrollar, intención pedagógica.
c) Problema del contexto o aprendizaje esperado	Se establece el aprendizaje esperado, o si es por proyecto, se menciona la situación problema.
d) Actividades	Se describen las actividades de inicio, desarrollo y cierre, que bien pueden estar dentro de una sesión o en el transcurso de las sesiones que abarca la secuencia.
e) Proceso de evaluación	Se especifican las evaluaciones que se aplicaran así como los instrumentos.
f) Recursos	Mencionar tiempo y materiales que se utilizarán.

Fuente: elaboración propia

Ejemplificación *¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto secuencia didáctica?*

A continuación, se ejemplifica una secuencia didáctica en la asignatura de Educación Física (ver tabla 7).

Tabla 7.

Elemento metodológico	Descripción
a) Identificación de la secuencia	Bloque IV "Explorando mi postura". Escuela Primaria Renato Vega Amador Segundo Grado. Profesor: HAGZ. Intención pedagógica: Que el alumno exprese cómo cambia su postura y respiración a través de vivencias en el juego y la importancia para la salud.
b) Metas de aprendizaje (competencias) Aprendizajes esperados	Manifestación global de la corporeidad. Expresa la importancia de la respiración y la postura para prevenir problemas de salud en su vida diaria.
c) Problema del contexto	Necesidad: los alumnos muestran rasgos de fatiga y dificultades con la respiración al realizar movimientos corporales durante el recreo, por lo que ingresan al salón agitados y con falta de oxigenación. Propósito: identificar las dificultades que tienen al tener prácticas de respiración inadecuadas, así como concientizarlos de la importancia de cuidar su postura corporal.
d) Actividades	▶ Sesión 1. Inicio: Presentación de la clase. (Intención pedagógica) Rescate de conocimientos previos sobre el tercer aprendizaje esperado. 1ª evaluación Mediante cuestionamientos. ▶ Se pide revisar su respiración de este momento tocan el cuello lado izquierdo con dedos de su mano derecha y cuentan las pulsaciones de un minuto (antes de iniciar la actividad) Se pone el cuerpo a tono para las actividades. (Calentamiento) ▶ Luego realizar inhalaciones y exhalaciones (2 a 3 repeticiones), con desplazamientos por el área, primero caminar, trotar y correr durante 3 minutos, se realiza los ejercicios indicando inhalar oxígeno por la nariz y exhalar por la boca. Docente realiza de nuevo cuestionamiento:

	¿Cómo es tu respiración ahora? se pide se toquen de nuevo el cuello durante un minuto para que puedan comparar. ¿Son más rápidos tus pulsaciones o igual? ¿Por qué creen que son más rápidas? Se registra en lista de cotejo. ▶ Enseguida se les habla de la siguiente actividad donde pondrán en práctica diferentes patrones de movimiento así como la respiración y control de la misma. Circuito de estaciones con actividades cooperativas que implican (1- lanzar como el boliche, 2- lanzar y encestar, 3- lanzar y derribar, 4- lanzar y cachar, 5- jalar). Docente hace correcciones en un tiempo prudente si están realizando la actividad diferente a como se les planteo. Se realizan inhalaciones y exhalaciones al concluir el tiempo en cada estación. Se motiva la propuesta de los alumnos para cambiar los patrones de movimientos en cada estación. ¿Qué movimientos se te complicaron en estas actividades? Se aplica segunda evaluación. Mediante cuestionamientos. ▶ Cierre: Docente aborda el tema de nuevo sobre la importancia de una postura y control de la respiración para la salud así como la cooperación para lograr los objetivos. A través de las preguntas ¿Cómo lograste controlar tu respiración? ¿Te sentiste mejor después de realizar inhalaciones y exhalaciones? ¿Mejoró tu postura en las actividades? ¿Qué pasó cuando modificaste los ejercicios incorrectos? ¿Mejoró la postura?
e) Proceso de evaluación	▶ 1ª evaluación: Los estudiantes elaboran un breve ensayo dando respuesta a las siguientes preguntas: ¿Por qué es importante la correcta respiración? ¿Cómo me recupero después de realizar una actividad física? ¿Por qué es importante una correcta postura? ▶ 2da evaluación: Al término de la actividad de circuito. Los estudiantes señalan en un diagrama en donde muestran: los movimientos realizados, las posturas implementadas en cada juego y su argumentación correspondiente. ▶ Lista de cotejo. Criterios: El alumno representa las posturas sugeridas en las actividades. ▶ El alumno identifica el cambio de respiración después de la actividad. ▶ El alumno expresa la importancia de la respiración correcta y favorable para la salud. ▶ El alumno reconoce la importancia de la buena postura. Escala estimativa.
f) Recursos	Patio de la escuela, pelotas, botellas recicladas, cuerdas.

Fuente: elaboración propia

Discusión

A partir del análisis documental llevado a cabo, una primera conclusión es que la elaboración de secuencias didácticas para organizar la educación representa un elemento favorecedor.

De acuerdo con la (UNESCO, 2015) mediante la secuencia didáctica los profesores de educación física exponen a los jóvenes a una serie de experiencias que les permiten desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios para aprovechar todas las oportunidades que existen hoy y dar forma a nuevas formas de ciudadanía global, esto representa una oportunidad para desarrollar las aptitudes necesarias para tener éxito en el siglo XXI (Contreras, 1986). La efectividad de la clase de educación física solo se puede lograr cuando se planifica y ejecuta en forma de sistema, estableciéndose un estrecho vínculo entre cada uno de sus componentes.

La importancia que tiene planificar acciones elaborando secuencias didácticas con un orden o hilo conductor que permitan dar coherencia y continuidad a las propuestas educativas (Vaca, 2005).

Además, las características de las secuencias didácticas dependen de las perspectivas de los paradigmas o modelos educativos. En el actual enfoque por competencias ya no se propone que los estudiantes aprendan determinados contenidos sino que desarrollen competencias para desenvolverse en la vida. (Tobón, 2010).

Desde el enfoque sociformativo se caracteriza por un marcado énfasis en la socioformación integral y el proyecto ético de vida, la resolución de problemas significativos situados, la articulación de las actividades en torno a esos problemas, el proceso metacognitivo y la evaluación por medio de niveles de dominio en matrices (rúbricas).

Los retos que plantea la educación del siglo XXI exigen al docente prepararse y enfrentar con profe-

sionalización e innovación los problemas del contexto. Por ello, es importante avanzar en el terreno de la innovación de estrategias para la mejora de la calidad educativa, donde el docente de educación física encuentre opciones que permitan desarrollar sesiones que den cuenta de aprendizajes significativos para sus alumnos. La razón para encontrar esas opciones las resumimos en tres motivos:

- a) Los cambios en la tecnología se dan a pasos acelerados:** la capacitación en el uso de herramientas tecnológicas se convirtió en una necesidad y obligación para enfrentar retos del siglo XXI (Durán, 2015). “La tecnología seguirá evolucionando, y el uso de ésta es necesario y hasta obligatorio por el sentido de acceder a la información.” (p.41). Por lo tanto, el docente enfrenta desafíos al respecto como utilizar varias estrategias que le ayuden a captar el aprendizaje de los alumnos para mantener la motivación y entusiasmo por aprender como: los videos, fotos, páginas web, entre otros.
- b) Actualizar sus conocimientos con estrecha relación del programa y enfoque actual así como los métodos educativos:** el docente que se queda estancado en los métodos de aprendizaje y programas obsoletos corre el riesgo de perjudicar el desarrollo del aprendizaje de sus alumnos, un ejemplo es lo que marca el modelo educativo con respecto a los aprendizajes claves.
- c) Profesionalización docente:** aquellos maestros que se preparan, tienen habilidades para aprender por sí mismos y una actitud positiva ante las necesidades y contextos de sus alumnos, hacen la diferencia en el éxito del aprendizaje de sus estudiantes (UNESCO, 2015).

Finalmente, se pudo establecer que existen incongruencias en las secuencias registradas en la planeación del docente de educación física, en investigaciones empíricas en campo y páginas de internet nos podemos dar cuenta cómo éstas no concuerdan con lo que realmente pasa en las sesiones, muchos



docentes dicen evaluar aplicando los diferentes tipos de evaluación así como los instrumentos (listas de cotejo, las rubricas) otros no las aplican se detecta inseguridad en el tema, también se manifiesta trabajar con temas de relevancia o hábitos de salud sin encontrarse plasmado en la secuencia. Esta situación no es exclusivo de nuestro país, sino al área de educación física en forma global. En Chile, en una encuesta de autoevaluación aplicada a los docentes de educación física, se menciona una integración de objetivos fundamentales transversales, la vinculación de

las clases de educación física con otros sectores de aprendizajes, en cuanto a las formas de evaluación, manifiestan utilizar los tres tipos de evaluación, siendo la autoevaluación la más utilizada y la heteroevaluación en menor porcentaje; sin embargo al querer validar mediante salidas a campo la integración de estas prácticas no se observan en la realidad, en la conclusión se muestra que el impacto de las clases de educación física es muy bajo, a decir de (Martínez, 2009) los resultados recogidos mediante la Encuesta-Autoevaluación aplicada a los profesores, en general no coinciden con las observaciones de clases registradas en la Pauta de Observación facilitada por el Ministerio de Educación. Esto nos lleva a la reflexión sobre lo que falta por avanzar en esta asignatura.

Existe muy poca investigación acerca del tema de secuencias didácticas en educación física (Características, evaluación en las secuencias didácticas). Sobre evaluación en educación física hay un poco más pero no hacen referencia al enfoque por competencias exclusivamente. Se propone motivar nuevos estudios en el área de educación física, que aborden aspectos tales como: la evaluación desde la formación dentro de la secuencia didáctica. Vincular los hábitos saludables de la sesión con la inserción del alumno a su contexto (que los hábitos que se pretenden inculcar, puedan ser aplicables y desarrollados en su entorno) (Rosado, 2009) piensa al respecto *"parece por tanto razonable pedirle al sistema educativo, y a la Educación física en particular, que oriente parte de sus esfuerzos a promover estilos de vida saludables en la población. Ello produce un retorno social valioso y han de apoyarse las medidas que permitan que ese retorno se produzca."*

(Tobón, 2010) plantea que se requiere revisar a profundidad metodología de enseñanza y aprendizaje para asegurar la calidad educativa en diversos escenarios de formación. Aunque existen elementos metodológicos que permiten la elaboración de secuencias didácticas de educación física, hay muy poca investigación al respecto, de hecho la mayoría se enfoca en otras asignaturas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aebli, H. (1998).** Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid: Narcea.
- BROSSEAU, Guy (2007).** Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Buenos Aires: Editorial Zorzal –ISBN: 978-987-599-035-Traducción de: FREGONA, Dilma. P.17,18.
- Bunk, G.P. (1994).** La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. Revista Europea de Formación Profesional, 1; 8-14. Recuperado de: <https://goo.gl/O0Aj8u> (17-02-2016).
- Camacho A. & Aguirre M.. (2001).** Situación didáctica del concepto de límite infinito. Análisis preliminar. RELIME, 4, 3. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33540303>
- Díaz, A. (2013).** Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Comunidad de conocimiento México: UNAM.
- Díaz, A.. (2013).** Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? . Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado., 17 3, 33.
- Díaz, J. (1994).** El currículum de la Educación Física en la Reforma Educativa. España: INDE. Recuperado en: <https://books.google.com.mx>
- Díaz Martínez, X. (2005).** Impacto de la reforma educativa chilena en las prácticas pedagógicas de educación física, nivel básico. Praxis Educativa (Arg), (9).
- Durán, M & Garces, L. (2015).** Escúchame. El desafío del docente frente a las nuevas tecnologías. En Escritos en la Facultad. 109(41,42). Buenos Aires, Argentina: Palermos.
- Fernández-Cruz, F. J., & Fernández-Díaz, M. J. (2016).** Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. Comunicar, 46, 97-105. DOI <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Frade, L. (2009).** Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. México: Grafisa, S.A. de C.V..
- Fregona, D. (2007).** iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Buenos Aires, Argentina : Libros del Zorzal.
- Giné, N., Parcerisa, A., LLena, A., Paris, E., & Quinquer, D.. (2006).** Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa. fundamentos y aplicación. España: Grao..
- González, C. & Lleixá, T.. (2010).** Didáctica de la educación Física. España: Grao.
- Hernández-Mosqueda, J., & Guerrero-Rosas, G., & Tobón-Tobón, S. (2015).** Los problemas del contexto: base filosófica y pedagógica de la socioformación. Ra Ximhai, 11 (4), 125-140.
- Hernández - Mosqueda, J., & Tobón - Tobón, S., & Guerrero - Rosas, G. (2016).** Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas.

Ra Ximhai, 12 (6), 359-376.

Hernández, J. S., Tobón, S., González, L., y Guzmán, C. (2015). Evaluación socioformativa y rendimiento académico en un programa de posgrado en línea. Paradigma, XXXVI, 30-41. Recuperado de: <https://goo.gl/gWcYTx> (17-02-2016).

Morin, E. (1996). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa

Nancy McLennan, N. & Thompson, J. (2015). Educación física de calidad (EFC). Reino Unido: Ediciones UNESCO. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002313/231340s.pdf>

Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M. J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. Comunicar, 46, 57-65. DOI <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-06>

Ortiz, M., Vicedo, A., González, S., & Recino, U. (2016). Las múltiples definiciones del término «competencia» y la aplicabilidad de su enfoque en ciencias médicas. Edumecentro, 7, 20-31. Recuperado de: <http://goo.gl/09sWU3> (17-02-2016).

Pinto, M. & Gálvez, C. (1996). Análisis documental de contenido. Procesamiento de información. Vallehermoso: Síntesis.

Pozo, P. (2009). Retos que el profesor de Educación física debe plantearse desde la perspectiva de la salud. efdeportes.com, 136, 1. Recuperado en: <http://www.efdeportes.com/>

RAE. (2017). Real Academia de la Lengua. España: RAE.

Rodríguez, C.E. (2013). Didáctica de las ciencias económicas : una reflexión metodológica sobre su enseñanza. Universidad Católica Argentina. Facultad San Francisco (Mendoza), 0, 74-76. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/libros/didactica-ciencias-economicas-reflexion.Argentina. EUMED>.

Rodríguez, V. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica. Ra Ximhai, 10, p.455,456. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134027>

Rosales, A. (2002). La planificación de aula/patio en educación física, 50. Recuperado en: <http://www.efdeportes.com/>

Salinas, M. (2010). Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Revista Q, 5, 7. IDEM P.3

DOF (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.

SEP (2011). Plan de Estudios 2011.Segundo Grado. México: Educación Básica.

SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Planes y programas de estudio para la educación básica. México: SEP. p107.

Sladogna, G. M. (2000). La recentralización del diseño curricular. El perfil profesional y la definición de competencias profesionales. Proyecto INET-GTZ. Cooperación Alemana para el Desarrollo. B. Aires: Instituto Nacional de Educación Tecnológica.

Tobón, S. (2001). Aprender a emprender: un enfoque curricular. Colombia: Funorie. Tobón, S. (2002). Modelo

pedagógico basado en competencias. Medellín: Funorie. Tobón, S. (2004). Cartografía conceptual. Islas Baleares. España: Ciber educa.

Tobón, S., Pimienta, J. & García, J.. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson.

Tobón, S., González, L., Nambo, J. S., y Vazquez, J. M. V. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. Paradigma, 36(1)

UNESCO (2015). Investing in teachers is investing in learning. A prerequisite for the transformative power of education, París: UNESCO. p. 5 Recuperado en: <https://www.google.com.mx/search?q=traductor&oq=traductor&aqs=chrome..69l57j0l5.3262j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

UNESCO. (1987). La interdisciplinareidad en la enseñanza. Perspectivas, VII, 537.

Zabala, V.. (2008). La práctica educativa, Cómo enseñar. . Barcelona, España: GRAO.p 16

Recuperado en: <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>

REVISTA ELECTRÓNICA

DESAFÍOS

EDUCATIVOS

ReDeCi