

Pedagogía y didáctica en la formación del educador físico



Torres García Fernando (coordinador)

**Gilberto Daniel Cruz Vega
Juan Alberto Lujan Albiter
Jorge Noé Ramírez Corona
Jonathan Rivera Guerrero
Jorge Eduardo Rizo Valentín**



**PAIDEPRÁXICO
EDITORES**

Pedagogía y didáctica en la formación del educador físico

Torres García Fernando (coordinador)

Gilberto Daniel Cruz Vega

Juan Alberto Lujan Albiter

Jorge Noé Ramírez Corona

Jonathan Rivera Guerrero

Jorge Eduardo Rizo Valentín

Julio/ 2026

Consejo editorial

Dra. Myriam García Piedras

Escuela Superior de Economía. Instituto Politécnico Nacional. México

Dra. Nelly Carolina Treviño Treviño

UEM Universidad España y México. Catedrática UNIR

Dra. Karina García Juárez

Universidad Intercontinental

Dr. Eusebio Olvera Reyes

Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga

Mtro. Jair Vilchis Jardón

Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco

Dr. Daniel Oviedo Sotelo

Instituto Nacional de Educación Superior (INAES), Paraguay

Dra. Beleni Salete Grando

Universidade Federal de Matto Grosso, Brasil

Pedagogía y didáctica en la formación del educador físico

Torres García Fernando (coordinador)

Gilberto Daniel Cruz Vega

Juan Alberto Lujan Albiter

Jorge Noé Ramírez Corona

Jonathan Rivera Guerrero

Jorge Eduardo Rizo Valentín



México 2026

Pedagogía y didáctica en la formación del educador físico
Fernando Torres García.

Tema: Estudio y enseñanza de la educación – Pedagogía y didáctica en la formación del educador físico	
Materia: 370.7	Tipo de Contenido: Libros Universitarios
CLASIFICACIÓN THEMA: JNMT - Formación del profesorado	
QDT –	
IDIOMAS	
Español	

Esta obra se publica tras un dictamen de “doble enmascaramiento” o “doble ciego”, según los criterios editoriales respectivos y vigentes.

Pedagogía y didáctica en la formación del educador físico © 2026 by Fernando Torres García is licensed under Creative Commons Attribution NonCommercial 4.0 International. To view a copy of this license, visit: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



Primera edición: julio del 2026

D.R. Ó 2026

Se prohíbe su reproducción total o parcial por cualquier medio

sin autorización de sus autores o el editor.

Paidepráxico editores

Tlalpan, Ciudad de México, CP. 14250.

paidepraxicosc@gmail.com

ISBN: 978-970-96005-2-0

Diseño y diagramación: Luis Hernández Chávez

Portada: Luis Hernández Chávez

Impreso en México / *Printed in Mexico*

Índice

Presentación

Pág. 9

**Reflexionar en la planificación escolar,
una tarea pendiente** Pág. 13

Jorge Eduardo Rizo Valentín

**Aprender a decidir en la práctica: el
Aprendizaje Basado en Problemas en
la formación inicial del educador físico** Pág. 43

Jorge Noé Ramírez Corona

**La evaluación en la educación física,
una visión holística** Pág. 97

Juan Alberto Lujan Albiter

Pedagogías y formación en el campo de la educación física Pág. 127

Fernando Torres García

Perspectivas en el abordaje de la motricidad en la Educación Física Pág. 153

Gilberto Daniel Cruz Vega

La interpretación de la educación física desde la mirada de la política mexicana Pág. 177

Jonathan Rivera Guerrero

Presentación

El trabajo que se presenta es producto del Grupo de Investigación *Prácticas docente y corporales en el campo de la educación física* inscrito en el Área de Investigación y posgrado de la ESEF CDMX que está integrado por los autores de los trabajos que aquí se presentan. El grupo se conforma en septiembre de 2025 y tiene como propósito realizar investigación en el campo de la Educación Física, un campo donde actúan muchos actores con una diversidad de visiones y planteamientos, sobre la misma. A ello hay que añadir las corrientes que están presentes, algunas de ellas con una fuerte presencia y otras ocupando un espacio menor, estas corrientes son: la educación física deportiva, educación psicomotriz, la expresión corporal, educación física de base y la sociomotricidad, es muy probable que haya quien considere que hay más corrientes, al respecto considero que en el campo de lo educativo son las más importantes.

Una tarea prioritaria del grupo es *pensar la educación física*, partimos de la idea que reflexionar sobre el campo es fundamental, para dar cuenta de nuestras prácticas, creencias, didácticas y planteamientos teóricos. Esto ha dado la posibilidad de publicar trabajos, participar en eventos académicos (congresos, coloquios, mesas de discusión) y con ello impactar en nuestra práctica docente que realizamos en la institución.

El libro lo componen seis textos:

El primero es de Jorge Eduardo Rizo Valentín con el trabajo *Reflexionar en la Planificación Escolar, una tarea pendiente* en el plantea que, la planificación va a desempeñar un papel

determinante en el trabajo cotidiano del docente tanto en el aula como en los patios escolares. Y, que, pese a que existen documentos, guías, libros y materiales de apoyo, para elaborar la planificación ésta continúa teniendo problemas para su elaboración y su ejecución. El autor considera que “Planificar debe concebirse como una herramienta que facilite, oriente y clarifique tanto la intervención docente como el propio proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante”. Sin duda todo docente que elabore sus planificaciones teniendo en cuenta los diversos aspectos que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje, estará en mejores posibilidades de realizar una mejor intervención pedagógica. El segundo trabajo es de Jorge Noé Ramírez Corona con el trabajo *Aprender a decidir en la práctica: el Aprendizaje Basado en Problemas en la formación inicial del Educador Físico* en él, el autor nos presenta una investigación realizada en la ESEF CDMX donde se desempeña como profesor, una investigación mixta que desde su perspectiva es una vía que permite una mejor aproximación a las problemáticas que se presentan de manera cotidiana en las escuelas. Al articular los datos cuantitativos que obtuvo de sus instrumentos con la tarea interpretativa del investigador. El autor expresa que “el presente trabajo reconoce el valor de ambos enfoques para indagar las percepciones de los estudiantes de quinto semestre en torno al Aprendizaje Basado en Problemas (ABPr), una metodología activa que cobra relevancia en los planteamientos actuales de la educación”.

El tercer trabajo es de Juan Alberto Lujan Albiter denominado *La evaluación en la educación física, una visión holística*. Parte de la idea que la evaluación es vital en toda organización social, en sus inicios bastaba con realizar comparaciones y valoraciones que permitieran tomar decisiones, con el paso del tiempo esta fue adquiriendo una dimensión netamente técnica, los procesos evaluativos tienen en la cuantificación

su razón de ser. Ante ello el autor expresa que “el presente documento analiza críticamente la evaluación desde su origen hasta la implementación contemporánea en educación física poniendo especial atención a las tensiones que emergen y proponiendo elementos para su resignificación.”

El cuarto trabajo es de Fernando Torres García y lleva por título *Pedagogías y formación en el campo de la educación física* en él, el autor presenta una reflexión sobre la educación física, sobre sus componentes pedagógico-didácticos, sus subcampos y la competencia motriz apoyándose en la pedagogía. Ya que ella nos permite nos dirá el autor: pensar, revelar y exponer las pedagogías que han estado presentes en la educación y formación de las generaciones jóvenes. Desde la pedagogía espartana caracterizada como una pedagogía del rigor hasta los planteamientos de la pedagogía de la caricia, dos pedagogías diametralmente opuestas, la primera que sigue estando presente y la segunda que sería un referente al que los profesores y formadores de estos debieran hacerla suya.

El quinto trabajo es de Gilberto Daniel Cruz Vega con el título *Revisión de algunos enfoques que abordan la motricidad en educación física*, en él explica que en el desarrollo histórico de la educación física el movimiento y la diversidad en que los sujetos se mueven, tienen un vínculo ineludible, el texto surge como un avance del proyecto de investigación denominado Estado del conocimiento sobre la motricidad en México. El presente nos dice el autor tiene “la finalidad de revisar de manera general las perspectivas desde las cuales se han abordado la categoría motricidad”. Para ello recurre a varios de los autores representativos en el campo de la educación física, el mismo autor comenta que es un primer avance por lo que no debe considerarse una revisión exhaustiva. El último trabajo es de Jonathan Rivera Guerrero denominado *La interpretación de la Educación Física desde la mirada*

de la política mexicana parte de la idea de que la política es el espacio de producción simbólica que tiene una incidencia crucial en la vida social, su influencia en la vida de las instituciones e incluyendo por supuesto a las educativas. Es un hecho que los discursos que emanan de la política marcan los destinos del país y de aquellos aspectos que son esenciales o estratégicos, a los cuales les dará prioridad y los que pasaran a tener un papel secundario. Lo anterior para dar cuenta de cómo a la Educación Física se le “reconoce de forma implícita como una parte esencial y prioritaria para el logro del desarrollo integral del sujeto, pero es esta misma circunstancia la que la relega a una posición subordinada dentro del campo de la educación”. Para ello muestra como la presencia de la educación física es relegada ante los conceptos de cultura física, activación física y/o deporte.

Un primer libro de este Grupo de Investigación en donde como queda de manifiesto se presentan temas que consideramos abordan aspectos teóricos y de la práctica docente, de los formadores de los futuros educadores físicos que tienen la intención de reflexionar sobre el campo, los ponemos a su consideración para analizarlos, discutirlos y hacer las observaciones críticas que consideren pertinentes los lectores.

Reflexionar en la Planificación Escolar, una tarea pendiente

Jorge Eduardo Rizo Valentín¹

Introducción.

La conceptualización constituye un problema recurrente cuando se intenta explicar o fundamentar las decisiones que se toman cotidianamente al planificar una sesión, una secuencia de aprendizaje o una unidad didáctica. La planificación desempeña un papel determinante en la actuación docente tanto en el aula como en los espacios escolares abiertos. No obstante, pese a la existencia de documentos normativos, guías de intervención docente y diversos materiales de apoyo didáctico, la planificación continúa siendo problemática, tanto en su proceso de construcción como en su ejecución. Esta dificultad se relaciona no solo con la comprensión teórica de los enfoques pedagógicos, sino también con la capacidad de los docentes para articular contextos escolares y estrategias didácticas coherentes que orienten de manera efectiva el aprendizaje de los alumnos.

Este documento se desarrolló mediante una metodología de carácter teórico-reflexiva, sustentada en el análisis documental de literatura especializada sobre planificación escolar, práctica reflexiva, gestión educativa, mediación pedagógica e innovación educativa. Responde a una secuencia temática que transita de lo general a lo particular. En un

¹ Lic. en Educación Física, especialista en competencias docentes y maestría en Educación Básica, Catedrático de la ESEF CDMX en nivel licenciatura y maestría.

primer momento se analiza la planificación escolar desde una perspectiva crítica, enfatizando su función pedagógica frente a su uso predominantemente administrativo. Posteriormente, se abordan los fundamentos teóricos relacionados con la responsabilidad docente, la gestión escolar, la innovación educativa y la práctica reflexiva, recuperando los aportes de diversos autores que permiten comprender la planificación como un proceso de construcción profesional. Finalmente, el documento presenta una propuesta metodológica de unidad didáctica contextualizada en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), con el propósito de ofrecer un referente práctico que articule los fundamentos teóricos previamente desarrollados. Esta estructura busca favorecer una comprensión progresiva del fenómeno estudiado y establecer un diálogo permanente entre la teoría, la reflexión crítica y la práctica docente.

Del cumplimiento administrativo de la planeación.

En el ejercicio cotidiano de la docencia, la planificación se configura como una de las preocupaciones permanentes, ya que depende en gran medida su actuación práctica ante el alumnado y el cumplimiento de los requerimientos institucionales en tiempos establecidos. No obstante, en el contexto escolar actual, la planificación tiende a utilizarse como un mecanismo de control y cumplimiento administrativo, obligando a los docentes a ajustarse a formatos rígidos que, en ocasiones, no responden a los procesos de aprendizaje (PDA) promovidos por la Nueva Escuela Mexicana ni a las necesidades reales de niños, niñas y adolescentes. Esta situación puede convertir la planeación en una carga burocrática más que en una herramienta de orientación pedagógica, por lo que se vuelve necesario promover formatos flexibles que permitan su adaptación a los contextos educativos.

A ello se suma que los docentes no solo organizan la enseñanza, sino que también asume responsabilidades de carácter socioeducativo que forman parte de la tarea escolar contemporánea, lo que implica atender conflictos entre estudiantes, problemáticas socioemocionales e incluso situaciones familiares. Estas funciones, vinculadas a lo que Michael Fullan y Andy Hargreaves (1996) denominan responsabilidades de «asistencia social», demandan tiempo y energía profesional, incidiendo directamente en la eficacia de las actividades planificadas y en las posibilidades reales de concreción del trabajo docente.

El resultado de esta presión es que muchos docentes terminan reproduciendo planeaciones anteriores, copiando actividades encontradas en internet o incluso adquiriendo materiales preelaborados, vaciándolos de todo sentido pedagógico. Esto no solo afecta la calidad educativa, sino que contribuye a una desprofesionalización encubierta del rol docente. Un aspecto preocupante es la adquisición de planeaciones por medio del internet, primero por una acción de ayuda para la generación de ideas sobre las actividades, luego se convierte en un ahorro de tiempo, evitando la reflexión sobre la mediación del aprendizaje pragmático.

La planificación suele ser evaluada por la dirección escolar o por el apoyo técnico pedagógico; sin embargo, diversos autores advierten que, en numerosos contextos educativos, este proceso se limita a la revisión del cumplimiento documental, privilegiando el control administrativo sobre el acompañamiento pedagógico. De acuerdo con Andy Hargreaves y Michael Fullan (2014), las prácticas de supervisión centradas en el cumplimiento de requisitos reducen las oportunidades de aprendizaje profesional y limitan la mejora continua de la enseñanza. En estas condiciones, la planeación pierde su sentido como herramienta para fortalecer la práctica docente y se reduce a un requisito meramente administrativo

La evaluación de la planificación debería concebirse como un proceso formativo orientado a la mejora continua, sustentado en criterios explícitos, rúbricas analíticas e incluso aproximaciones de carácter etnográfico que permitan comprender el contexto, las decisiones pedagógicas y la intencionalidad del docente. Sin embargo, en la práctica, suele prevalecer la comparación entre planeaciones como criterio predominante, lo que resulta un enfoque limitado, poco equitativo y escasamente pertinente, especialmente para docentes en formación o para quienes se desempeñan en contextos educativos distintos.

El acompañamiento por parte del personal directivo o asesor técnico pedagógico debe estar basado en el diálogo, la búsqueda conjunta de estrategias, el intercambio de experiencias y la experimentación pedagógica. Lo anterior implica transitar de un modelo de supervisión vertical, centrado en el control y la verificación administrativa, hacia un modelo de colaboración horizontal, en el que la experiencia, el conocimiento situado y la capacidad de reflexión del docente sean reconocidos como elementos esenciales para la transformación de la práctica educativa (Bolívar, 2010). En este contexto, el docente requiere articular una práctica reflexiva con una estructura metodológica que otorgue sentido y coherencia a la planificación escolar. Para ello, es indispensable que la planificación se sustente en el análisis del contexto sociocultural, el diagnóstico de las necesidades e intereses del grupo y la definición de metas pedagógicas acordes con las características del alumnado.

Cuando la dirección escolar o el apoyo técnico pedagógico recurre al discurso de « buscar más estrategias » descalifica la planeación presentada, suele evidenciar que aún no se cuenta con fundamentos suficientes para ofrecer un acompañamiento pedagógico sólido. ¿Cuántas veces se ha escuchado la indicación: *¿Maestra o maestro, debe buscar más estrate-*

gias educativas para sus alumnos? Transformar la perspectiva del acompañamiento directivo hacia un enfoque de reconstrucción pedagógica de la planeación —elemento primordial de la labor docente— implica adentrarse en lógicas profesionales más reflexivas y superar las dinámicas de fragmentación, M. Fullan y A. Hargreaves (1999) consideran que los grupos «balcanizados» como aquellas micro sociedades que se conforman por afinidad de creencias, actitudes y similitudes en la práctica docente y en la institución. Que aún persisten en muchas escuelas, limita la construcción de culturas profesionales colaborativas, obstaculiza el intercambio pedagógico y reduce las posibilidades de generar procesos colectivos de reflexión y mejora de la práctica docente.

Conviene entonces preguntarse: ¿cuál debería ser el criterio para evaluar una planeación escolar? Aunque existen diversos instrumentos para hacerlo, como rúbricas, listas de cotejo o guías de observación, evaluar una planeación no debería reducirse a verificar el cumplimiento de un formato ni a compararla con la de docentes de mayor experiencia. Este tipo de prácticas deja de lado aspectos fundamentales, como el contexto en el que se desarrolla la enseñanza, las características del grupo y el momento profesional que vive cada docente. Por ello, este trabajo propone que la evaluación de la planeación se centre en su pertinencia y coherencia; es decir, en valorar si responde a las necesidades reales de los estudiantes, si existe correspondencia entre el diagnóstico, los propósitos de aprendizaje, las estrategias didácticas y la evaluación, y si constituye una herramienta que orienta la toma de decisiones pedagógicas.

Hablemos entonces de la responsabilidad docente

En diferentes momentos, la planeación se vuelve un conflicto emocional y profesional porque demandará tiempo adicional de la vida social del docente. Si bien es cierto que no dejará de construir mentalmente actividades relaciona-

das con el contenido o el aprendizaje, estas no tendrán un impacto significativo en su práctica ni en los alumnos si el docente reflexiona de manera efímera o esquematiza su impacto educativo y la construcción misma de la planeación bajo aspectos de cumplimiento de forma administrativa o circunstancial.

El docente deberá incorporar en el proceso de construcción de la planeación la mediación pedagógica como un elemento que oriente la organización de experiencias de aprendizaje significativas. En este sentido, la comunicación constituye un componente esencial de la mediación, ya que favorece el diálogo, la construcción compartida de significados y el desarrollo de habilidades comunicativas entre docentes y estudiantes. Como señala Michael Cole (1989, citado en Labarrere, 2008), la mediación implica una interacción sustentada en significados compartidos que se construyen en contextos socioculturales específicos, de modo que el aprendizaje adquiere sentido cuando el estudiante puede apropiarse del conocimiento desde su propia realidad.

Lo que se requiere, es brindar a los alumnos aprendizajes para la vida, buscando una integración de los mismos a la sociedad, el docente del presente, es en todo sentido el mediador que favorece el aprendizaje, que estimula el desarrollo de sus conocimientos, también reproduce el conocimiento del currículo del programa de estudios tomando en cuenta la mediación pedagógica “en la cual el sujeto se reconoce en la interacción como sujeto cultural activo que se recrea con aquello que la cultura le ofrece” (M. Cole, 1989, en Labarrere, 2008, p.128). El docente debe contemplar en todo momento que el contenido a enseñar es claro, primero para él; es en todo sentido la acción de analizar el ¿por qué? del contenido, y ¿cómo? va a favorecer en el aprendizaje de los alumnos, explicar en medida de lo posible a los alumnos lo que va a aprender y para que les va a funcionar.

En la actualidad, la enseñanza será orientada para que los estudiantes desarrollen aprendizajes con sentido y utilidad para la vida, favoreciendo su participación activa en la sociedad. En este contexto, el docente asume el papel de mediador del aprendizaje, al diseñar experiencias que promuevan la construcción de conocimientos y el desarrollo integral de los estudiantes. Esta labor implica trascender la transmisión de los contenidos del currículo para incorporar la mediación pedagógica como un principio orientador de la práctica docente. Desde esta perspectiva, el estudiante participa activamente en la construcción del conocimiento, ya que la mediación constituye un proceso “en la cual el sujeto se reconoce en la interacción como sujeto cultural activo que se recrea con aquello que la cultura le ofrece” (Cole, 1989, como se citó en Labarrere, 2008, p. 128). En consecuencia, el docente debe analizar con claridad el sentido del contenido que pretende enseñar, comprender por qué es relevante y cómo contribuirá al aprendizaje de sus estudiantes. Asimismo, es indispensable comunicar a los alumnos qué aprenderán, por qué es importante y de qué manera ese conocimiento podrá ser aplicado en distintos contextos de su vida.

El objetivo de la mediación pedagógica es la transformación, desencadenar o promover procesos de reestructuración en la personalidad, o en los sujetos (individuales y colectivos). Por tanto, la mediación se define también por sus motivaciones, sus objetivos y consecuencias (Labarrere, 2008). La transformación y la mediación están relacionadas a la actualización y al acervo cultural, familiar y social del propio docente en el que se desenvuelven, llevando valores y hábitos desde casa hacia la práctica, por este motivo la diferencia de la práctica docente con relación a esa actividad genérica (la praxis), consiste en considerar la participación teleológica y cognoscitiva humana en la transformación de

la realidad, es decir, la introducción de la conciencia y la racionalidad de los cambios provocados y con propósitos bien definidos (Sacristán, 1998). Ahora las prácticas educativas van más allá de la labor en el patio, comprender al alumno como un ser compuesto de aprendizajes que den sentido y orientación a las necesidades de aprendizaje prioriza en todo sentido los contenidos a abordar en su vida académica y cultural.

Vygotsky (1979) define a la mediación como un hecho completamente natural, que constituye el núcleo de los procesos sociales y culturales, exige una concientización de la acción que realiza el alumno para fomentar el aprendizaje partiendo de una necesidad de comunicación y aprendizaje del contexto, así el mediador puede transformar la estrategia de enseñanza. En este sentido el docente tendrá que retomar temas de relevancia social y contenidos de las asignaturas vistas como una oportunidad de crecimiento en el alumno, deberá conocer y reconocer a su contexto como la principal fuente de conocimiento para emitir valores sociales y democráticos, participar en actividades culturales y deportivas intentando ser un motivante para que los alumnos se contagien de una identidad social, cultural y educativa.

El cambio de percepción del docente ante la planeación surge, en gran medida, de un proceso de reflexión personal y profesional. Este trabajo sostiene que resignificar la planeación exige que el docente analice el sentido de su práctica, reconozca las razones que orientan su labor educativa y reflexione sobre el impacto de su intervención en la formación de los estudiantes. A partir de este ejercicio reflexivo, la planeación deja de concebirse como una obligación administrativa y adquiere un carácter formativo, al convertirse en una herramienta que orienta decisiones pedagógicas contextualizadas e intencionadas. En consecuencia, la planificación debe asumirse como un referente para

organizar, desarrollar y evaluar la enseñanza, fortaleciendo la autonomía profesional del docente y su capacidad para responder a las necesidades de su contexto escolar.

La gestión escolar: aporte a la planeación y la práctica docente

En la contemporaneidad aún no hay certezas de cómo desarrollar situaciones de gestión en una institución, dependerá de la corresponsabilidad social, ética de cada docente, así como “afrontar riesgos en el tiempo que duré la transición del cambio” (Chacón, 2014, p.156). La gestión se debe ver como corresponsabilidad compartida por los miembros de la organización donde los objetivos sean parte del funcionamiento integrado y no ser solo objetivos personales, siempre existen circunstancias para trascender y poderlas desarrollar ya que de eso depende el aprendizaje de los alumnos.

Tener en mente un modelo de gestión escolar supone evaluar sobre la excelencia educativa que impera en cada institución y que de acuerdo las normativas establecidas habrá que tomar en cuenta tres dimensiones que suponen el proceso de la gestión, uno de ellos es “la *institucional y política (normatividad, finanzas, leyes, vinculación social, programas educativos)*. La segunda supone una *escolar y administrativa (procesos de enseñanza)* y por último la *pedagógica curricular (diseño institucional, objetivos de aprendizaje)*” (Elizondo, 2003, p.32) cabe destacar que las dimensiones deben cumplir un entramado en el proceso para identificar el tipo de sistema que se espera o quiere la escuela acorde a las necesidades de la comunidad escolar.

En el caso del *colectivo* deberá ubicar a la escuela como un espacio de relevancia social y conocimiento para promover la pertenencia a la escuela y motivar a que los alumnos asistan a un espacio de convivencia sana. Además de compartir experiencias y casos de éxito en materia educativa para mejorar los procesos de enseñanza, compartir planeaciones

para adecuar y sistematizar las acciones propias del aprendizaje ya que la escuela deberá buscar:

“mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños en un marco de inclusión y equidad, a través de la ampliación y uso eficiente del tiempo y el fortalecimiento de procesos de gestión escolar, buscando garantizar el desarrollo de competencias para la vida, el avance gradual en el logro del perfil de egreso de la Educación Básica, la incorporación de nuevos materiales educativos y la mejora de las prácticas de enseñanza” (SEP, 2019, p. 5).

El uso del tiempo escolar debería representar una ventaja al generar mayores oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, muchos alumnos permanecen cerca de 40 horas semanales en la escuela, institución que para los tutores funciona más como apoyo en el cuidado que como complemento educativo. En este contexto, las culturas institucionales y organizativas orientan su gestión según objetivos históricos, sociales y políticos que han configurado el sistema educativo del país.

Las instituciones requieren de una *gestión* progresiva (evita caer en el fundamentalismo). Se encuentra inmersa en la “cultura institucional que cada una de las instituciones educativas llega a sostener” (Cejas, 2000, p.216). Hablar de gestión es tener en cuenta que los procesos deben ser permanentes y de continuidad que “está influenciada y mediada por el discurso de las políticas educativas, por sus cambios, retos y exigencias y, por su aplicación en los contextos locales, regionales y nacionales” (Álvarez & Ceceña, 2013, p.4). Los procesos de gestión son el conjunto de acciones de planeamiento, organización, dirección de la ejecución, control y evaluación necesarios para el eficiente desarrollo de la acción educativa.

Gestionar significa avanzar y obtener una motivación por la profesionalización en un proceso permanente buscando “una calidad educativa en los centros escolares donde inclusive la plantilla docente tome decisiones en colectivo con el fin de alcanzar objetivos comunes” (Rico, 2016, p.59). Esta toma de decisiones implica una corresponsabilidad en la exploración de procesos adecuados donde existan objetivos, planeación, **comunidad** y sea completamente cualitativa. Para el docente o directivo gestor y líder de cambio es importante identificar y enfrentar realidades precisamente porque el cambio en la forma de pensar o actuar podrían ocasionar semejanzas y diferencias entre el colectivo docente y a su vez caer en la incertidumbre. Unir saberes para afrontar los desafíos de la educación y de la sociedad deberá ser tarea de todos aquellos que quieran reunir esfuerzos. Aprovechar las potencialidades del colectivo y entender que están juntos en este devenir de posibilidades de transformación en la práctica socioeducativa.

En México el Instituto Nacional para la Evaluación en la Educación (INEE) propuso en su documento *políticas públicas para mejorar la gestión escolar* donde mencionaban que uno de los principales ejes para la eficacia de la gestión era la creación de comunidades escolares que tomen sus propias decisiones (INEE, 2014, p.3) para mejorar los procesos, estas comunidades serán nombradas comunidades profesionales de aprendizaje.

La escuela en red concebida como una comunidad de aprendizaje debe generar ambientes de convivencia escolar para la construcción del conocimiento además de involucrar a los padres de familia de forma activa. Como organización red debe ser vista desde su propia funcionalidad en el marco social y, por tanto, desde los “*modos sociales*” (Castells, 2000) en la manera en la que entretengan sus conocimientos con el fin de informar sobre un proceso de cambio social. Para

poner en marcha los Proyectos Educativos Institucionales en cada centro educativo nos permite darle sentido a cada uno de estos procesos y buscar que se cumplan de la mejor manera posible.

La acción de transmitir información y promover prácticas aparentemente innovadoras en el aula o en los patios escolares no garantiza, por sí misma, la construcción de conocimiento. Cuando estas acciones se reducen a la circulación de información, la escuela corre el riesgo de convertirse en una sociedad de información (Castells, 2000) y no de conocimiento. En consecuencia, la preocupación central debería orientarse hacia el aprendizaje significativo del alumnado, promoviendo procesos en los que participe la comunidad educativa y se favorezca una auténtica construcción colectiva del conocimiento.

Innovación educativa en la planificación

Hablando de prácticas innovadoras o de la *innovación educativa* debemos tomar en cuenta diferentes situaciones. La tecnología revolucionó las practicas humanas en todos los aspectos y precisamente cuando se establecen puntos de creación creemos que la tecnología es el principal medio para innovar, debemos aprender que la innovación constituye un proceso de ingresar algo nuevo dentro de una realidad educativa preexistente para cambiar, transformar o mejorar dicha realidad (Mendiola & Escamilla, 2018, p. 24). Se ubica dentro de los conceptos que poco a poco se atañen en educación debido a la proliferación de métodos de enseñanza y aprendizaje que se fundamentan en otros métodos por excelencia perdurables, tal es el caso del aprendizaje basado en problemas que existe hace más de cuarenta años.

La innovación se debe al acto de crear y difundir nuevas herramientas educativas, prácticas institucionales, organizacionales en la búsqueda de soluciones a los problemas planteados en el ámbito educativo. Provocar cambios en la

forma de concebir el contenido desde el docente (mediación pedagógica) pasando por los facilitadores de aprendizaje (estrategias didácticas) para que los aprendizajes sean pragmáticos. Para que un proyecto escolar sea innovador y tenga éxito debe pasar por diferentes aspectos donde el gestor del conocimiento, trabajador red, comunidad de aprendizaje profesional o docente proporcione altas expectativas acuñadas de la realidad que él pudo observar en el contexto donde se desarrollan:

- 1 Las actividades innovadoras deben involucrar a diversas personas de la comunidad escolar, que sean justas y equitativas para toda la sociedad educativa.
- 2 Deben existir metas, objetivos, medidas para institucionalizarla. Las respuestas ante un problema socioeducativo deben perdurar ya que podríamos caer en el fundamentalismo.
- 3 Proceso de adopción de la estrategia. La cultura escolar, la comunidad profesional debe sentirse dentro de esta estrategia y ser vistos como los impulsores de esta transformación.
- 4 Las etapas de implementación deberán llevar su respectivo proceso de evaluación.
- 5 Identificar algunos factores que afectan la institucionalización de la estrategia innovadora. Habrá áreas de oportunidad que tendrán que ser previstas en el mejor de los casos o tener una propuesta de soluciones concretas. (Escamilla, 2018)

La innovación educativa deberá buscar ese equilibrio en la autogestión, el conocimiento, el trabajo en equipo ya que los métodos de enseñanza cubrirán necesidades de la sociedad, ubicará ciertas áreas de oportunidad sobre las políticas públicas y utilizará la colaboración social de las comunidades de aprendizaje evaluando la permeabilidad de dicho proyecto educativo. Cuando se establecen estrategias de tra-

bajo dentro del ámbito educativo se deben priorizar los objetivos institucionales. La gestión vista desde el campo de la educación como el esfuerzo de un conjunto de actores que se reúnen y organizan alrededor de un objetivo compartido y las maneras para garantizar su realización e intervención para la mejora educativa.

Un docente que gestiona conocimientos necesita tomar decisiones seguro de enfrentar riesgos y que la propia escuela se conciba como una organización orientada intencionalmente, organizada sistemáticamente y técnicamente donde cumpla con funciones instructivas, formativas y sociales (Antúnez, 1998) en este sentido el trabajo colaborativo entre docentes supone una fuente de intercambio de experiencias vista como una unión de saberes para enfrentar y atender los problemas socioeducativos que se presentan.

La Secretaría de Educación Pública, a través del Plan de Estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, plantea una transformación de la planificación escolar al reconocer que la enseñanza debe construirse desde las características y necesidades de cada comunidad educativa. En este marco, la planeación deja de concebirse como el cumplimiento de un formato uniforme y se entiende como un proceso de análisis, contextualización y toma de decisiones pedagógicas que parte del programa sintético y se concreta en el programa analítico, elaborado de manera colegiada por el colectivo docente para responder a las particularidades del contexto escolar a través del codiseño y los planos didácticos que corresponden a los ejes articuladores. Esta perspectiva fortalece la corresponsabilidad entre los actores educativos, promueve el trabajo colaborativo y reconoce a la comunidad como un espacio de construcción compartida del aprendizaje.

Desde esta lógica, la gestión de la planeación no se limita a organizar contenidos, sino que incorpora procesos de reflexión, codiseño e innovación didáctica que permiten adecuar las estrategias de enseñanza a las realidades de los estudiantes y favorecer una educación pertinente, inclusiva y con sentido social.

Reflexión docente y tarea reflexiva

La tarea reflexiva surge como la necesidad de identificar las distintas dimensiones en las que el docente desarrolla su práctica profesional. Sin duda, constituye una “tarea extenuante e infinita que requiere de precisión, madurez y de comprender que la realidad observada” (Zemelman, 2011, p.47), pues implica analizar la complejidad de los contextos educativos desde una perspectiva crítica. En este sentido, la reflexión permite al docente reconocer los espacios en los que interviene, comprender las condiciones que influyen en su práctica y asumir una postura consciente frente a las decisiones pedagógicas que orientan su actuación profesional. La docencia reflexiva o mejor dicho la práctica docente reflexiva según Zeichner K. y D. Liston (1993) promueven esta práctica mediante las contribuciones de J. Dewey (1938) y D. Schön (1983) como una forma extensiva de crear espacios de reflexión (p.3) para la solución de problemas.

La práctica reflexiva es una “metodología de formación que tiene como elemento principal partir de las experiencias de cada persona en su contexto, así como la reflexión sobre la propia práctica” (Zeichner, 1993, p.5). Es en consecuencia un ir y venir entre el saber teórico y la experiencia personal y profesional para la transformación.

Ser un docente reflexivo contribuye al desarrollo de una actitud abierta y honesta frente a la propia práctica profesional. Desde esta perspectiva, el docente se cuestiona las razones que orientan sus acciones pedagógicas y las consecuencias que estas generan, asumiendo responsabilidad sobre los re-

sultados obtenidos. En este sentido, John Dewey, citado en Kenneth Zeichner (1993), sostiene que los docentes que no reflexionan sobre sus formas de enseñar y aprender suelen reproducir problemáticas en su práctica sin cuestionarlas, buscando soluciones inmediatas que, con frecuencia, resultan poco eficientes.

Para enfrentar estos cambios Dewey (1933) recomienda tener tres actitudes básicas ante la enseñanza reflexiva, una de ellas es la mente abierta, la responsabilidad y honestidad “los maestros que tienen la mente abierta constantemente examinan las razones que fundamentan como natural, correcto y se ocupan de buscar elementos que demuestre lo contrario” (Zeichner, 1993, p.4) se requiere de valentía y compromiso para entender que los cambios son circunstanciales y se requiere aceptar las necesidades de la sociedad cambiante, la forma de aprender, la forma de enseñar y la perspectiva que tenemos de la educación.

En consecuencia, las prácticas reflexivas que se desarrollan en los centros escolares también se transforman conforme cambian los desafíos socioeducativos. La reflexión compartida entre docentes favorece el análisis de las problemáticas que emergen en la práctica cotidiana y genera oportunidades para construir alternativas de mejora a partir del intercambio de experiencias y del aprendizaje profesional colaborativo.

D. Schön (1983) argumenta que la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores y que la perspectiva técnica no es la adecuada para la gestión de la problemática del aula escolar; describe tres grandes rasgos de la práctica profesional reflexiva ya que concibe a los docentes como “un profesional reflexivo que analiza su praxis” (Schön, 1983, p.5) y me parece que es de suma importancia ubicar los tres momentos que nos representa en la vida cotidiana escolar.

El autor menciona que hay un conocimiento en la acción, como algo tácito como un saber proposicional. Plantea que durante esta acción también existe un saber en la acción, resolver el problema en el momento, innumerables cosas pueden suceder durante una jornada escolar, los docentes titulares resuelven acciones que van fuera del alcance de la propia planeación si vienen con alimento, si traen los materiales, cuántos alumnos asistieron, si habrá clase de educación física, etc.

No es incorrecto resolver el problema sin un sustento teórico, lo incorrecto sería no tomarse el tiempo de reflexión posterior para en futuras ocasiones saber cómo actuar en el quehacer cotidiano.

La reflexión en y durante la acción, propicia un carácter crítico de una problemática concreta; el docente en el aula atiende diversas necesidades de los alumnos. Lo rescatable de esta acción es comprender que el docente tiene en mente algunas referencias teóricas, sin embargo, el mismo problema hace que tenga poco tiempo para poder desarrollar aspectos teóricos- técnicos y solucionar al mismo tiempo la acción de la reflexión en y durante la acción se dará después de lo sucedido. Una memoria que el docente adquirirá dependiendo la aceptación del error para corregirlo con mayor asertividad o de forma teórica cuando se tenga que resolver de nuevo un conflicto.

Y por último la reflexión sobre la acción que no es más que un análisis efectuado sobre los procesos y características de la acción que singularmente voy mencionando tanto en casa o con sus compañeros de trabajo para obtener mejores resultados durante el proceso y la reflexión es la que permite hacer la sinapsis de creer que es lo correcto y lo que es correcto para mejorar nuestra función social y educativa en el quehacer docente. La función social del docente en la escuela clarifica en todo momento al acompañamiento del

alumno, un alumno que se identifica con su docente podrá tener un acercamiento significativo a la motivación por seguir aprendiendo, por seguir en la escuela.

Para ello, no hay otro camino que rescatar, en cada una de nuestras lecciones, el valor humano del conocimiento. El docente debe tener en cuenta siempre otro cuestionamiento del por qué enseñar, preocupados por desentrañar la estructura de la realidad que nos corresponde vivir. Sobre todo, hacer que el alumno se sienta parte de la estructura de las actividades, si lo queremos ver de una forma tangible, tendríamos que hacer sentir al alumno cómodo y feliz en la escuela porque quizá sea el único espacio donde él se identifique y recrea su identidad, el único espacio donde podrá ser valorado como un ser que enseña y propone, quizá el único espacio donde es escuchado.

Se deben permitir, preguntarle al alumno ¿Cómo se siente?, sonreír, incluso emitiendo oraciones de afectividad y pertenencia *¡qué bueno que llegaste a la escuela, te estaba esperando!* Para que el alumno se sienta en un ambiente de protección y afecto, motivado a seguir permaneciendo en la escuela aprendiendo.

Por lo que la tarea reflexiva debe ser un aspecto que debe estar presente en todo momento de la práctica educativa porque es un medio para crear conocimiento. Cuando pienso en ¿qué es ser docente?, lo primero que llega a la mente es ¿por qué se elige esta profesión?, por convicción, por vocación o por equivocación.

La Unidad Didáctica como estrategia para concretar la planeación en la Nueva Escuela Mexicana

La planificación didáctica en la NEM parte del reconocimiento de la autonomía profesional del docente para diseñar propuestas de enseñanza pertinentes a las características de su contexto, se construye a partir del Programa Analítico, el cual recupera los planteamientos del Programa

Sintético, los Campos Formativos, los ejes articuladores y las necesidades de la comunidad escolar. Desde esta perspectiva, la planeación deja de responder a formatos únicos o prescriptivos y se convierte en un proceso de reflexión, contextualización y codiseño que busca garantizar aprendizajes con sentido para los estudiantes.

La unidad didáctica no constituye un formato obligatorio, sino una estrategia metodológica que permite organizar y dar coherencia a las decisiones pedagógicas derivadas de la planeación. Su utilidad radica en estructurar secuencias de aprendizaje articuladas con los propósitos formativos, los contenidos, las estrategias didácticas y la evaluación, sin perder de vista las características del alumnado y del contexto.

Como señala Blasco (2005), la unidad didáctica posibilita organizar la intervención docente en torno a objetivos claros y procesos de enseñanza flexibles, capaces de ajustarse a las necesidades que surgen durante el desarrollo del trabajo en el aula.

En consecuencia, la unidad didáctica debe entenderse como una herramienta de concreción curricular y no como un esquema rígido de planificación. Su diseño parte de los acuerdos construidos en el Programa Analítico y se adapta continuamente mediante la observación, la evaluación y la reflexión sobre la práctica (Schön, 1983). Esto permite que las secuencias de aprendizaje respondan a problemas relevantes para la comunidad, promuevan la integración de los Campos Formativos y favorezcan el desarrollo de los ejes articuladores propuestos por la NEM.

Parte del currículo, de las necesidades y de las características del alumnado, y contiene una secuencia ordenada de actividades, materiales, recursos, formas de evaluación y, sobre todo, intenciones formativas claras. Por ello, la U.D. puede entenderse como “el conjunto de sesiones organiza-

das en torno a un núcleo, tema o eje organizador que desarrollan los profesores durante un tiempo determinado en sus aulas”, como señala M. Blasco (2005, p. 2). Todo parte, en gran medida, de un tema o eje a desarrollar que puede ir mediándose con el tiempo; incluso es posible detenerse, reajustar o profundizar para enfatizar aquellos contenidos en los que se busca un mayor impacto formativo.

Las situaciones de aprendizaje que se integran en estas unidades deben responder a problemas reales o simulados que despierten el interés del alumnado. Son momentos, espacios y ambientes organizados por el docente en los que se ejecuta una serie de actividades de aprendizaje, evaluación y enseñanza que estimulan la construcción de aprendizajes significativos y propician el desarrollo de competencias mediante la resolución de problemas de la vida cotidiana, como plantea Frida Díaz Barriga (2013).

La unidad se estructura fundamentalmente a partir de la definición de cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo), así como de un conjunto de referentes asociados a preguntas básicas: ¿qué enseñar? (propósitos y contenidos), ¿cuándo enseñar? (secuencia ordenada de actividades y contenidos), ¿con qué enseñar? (materiales y recursos didácticos) y ¿cómo evaluar? (criterios e instrumentos), entre otros aspectos relevantes.



Figura 1. Modelo de Unidad Didáctica y procesos de reflexión D. (Schön, 1983).

Dado que las posibilidades de actuación docente son amplias -especialmente cuando se parte de un currículo abierto y flexible-, es posible diseñar y desarrollar situaciones de aprendizaje considerando premisas prescriptivas básicas, así como las características del entorno, del alumnado y del propio docente. Además, la U.D. permite una revisión constante de las estrategias pedagógicas, retomando actividades que en su momento no resultaron significativas, corrigiendo

el rumbo de la enseñanza y profundizando en los contenidos más relevantes según la respuesta del grupo. Esto la convierte en un recurso abierto, dinámico y adaptable a las necesidades del proceso educativo.

Con base en los principios de la Nueva Escuela Mexicana, se propone un modelo de unidad didáctica que articula el Programa Analítico, los Campos Formativos, los ejes articuladores y las secuencias de aprendizaje en un instrumento flexible de planificación. La propuesta busca fortalecer la autonomía profesional del docente al ofrecer un referente metodológico que facilite la contextualización, el codiseño y la reflexión permanente sobre la práctica educativa.

Propuesta de unidad didáctica y secuencia a partir del plano didáctico de la educación física en la NEM.

Escuela	Cct	Educación Física	Modalidad	Temporalidad
Docente			Grado y Grupo	
Enfoque:		Eje Articulador:	C a m p o Formativo	
Nombre De La Unidad O Proyecto		Metodologías Activas	Secuencia	1

DES - CRIP - CIÓN DE LA SE - CUEN - CIA	<i>En esta unidad se busca favorecer la diversificación de los patrones básicos de movimiento donde padres de familia, invitados y alumnos ubicarán y construirán un aprendizaje a partir de sus experiencias motrices donde el alumno explorara movimientos y desplazamientos referentes a los PBM ante un contexto lúdico y de aprendizaje social a través de los grupos interactivos de educación física</i>
Contenidos	
Proceso De Desarrollo Del Aprendizaje	
Metodología Activa Por Fase	
Estilos De Enseñanza	
Estrategias Didácticas	
Recursos Didácticos	
Instrumentos de Evaluación	
Adecuaciones Curriculares	
Observaciones Generales / Cambios En La Propuesta	

SECUENCIA DE APRENDIZAJE/ CODISEÑO	
SESIÓN	ACTIVIDADES
FECHA	ADECUACIÓN MORFOFUNCIONAL ✓ Iniciales (ambiente de aprendizaje). MEDULAR (PUEDES INCLUIR LAS FASES SEGÚN METODOLOGÍA ACTIVA) ✓ Desarrollo (conocimiento, información desarrollo de habilidades/ competencias) ✓ Cierre, tarea que permite visualizar lo transcurrido en la clase, sirve para la evaluación de la misma.

La planificación como herramienta de transformación profesional

Cambiar la percepción del docente hacia la planificación requiere un proceso de introspección. Es necesario que se pregunte por el sentido de su práctica: ¿Qué lo llevó a esta profesión? ¿Qué quiere lograr con su trabajo? ¿Qué lo motiva a seguir enseñando? Responder estas preguntas permite resignificar la planificación como una herramienta de reflexión y no como una carga administrativa.

Para Viciania (como se citó en Blasco, M. 2005)

“La planificación es la función reflexiva que realiza el docente con la intención de organizar flexible sistemáticamente los contenidos previstos en los diseños curriculares de educación física y la

intervención didáctica, en función de los objetivos, para prever, justificadamente, un plan de actuación eficaz.” (2002 p.5).

Esta función reflexiva estará encaminada a identificarla como el principal medio teórico de la práctica docente, ya que sintetiza la intención educativa, los métodos, los valores y el conocimiento del docente a partir de ambientes de aprendizaje propicios. ¿Cómo crear ambientes de aprendizaje favorables? La enseñanza y el aprendizaje deben ser vistos desde la perspectiva de la cultura general de la sociedad y de sus relaciones con las normas del salón de clases (Bradsford, 2007), es importante la interacción entre los alumnos cuando algún tema no ha quedado claro y que en muchas ocasiones prefieren hacerlo así antes de acercarse con el docente. No es necesario que sea solo en el aula escolar donde los alumnos y docentes se sientan «conectados» existen dentro de su entorno escolar áreas que les permitirán la interacción del aprendizaje social y significativo.

El docente debe darle la importancia necesaria a su labor ya que considero que es una actividad social que enriquece como persona, que aprende y convive con sus alumnos para crear ambientes de aprendizaje significativos “en los que se valore la heterogeneidad de los estudiantes y fomente su participación y motivada, promoviendo el trabajo colaborativo con empatía y respeto. Asimismo, deben construir proyectos colaborativos basados en problemáticas reales de su contexto, e interrelacionar asignaturas, áreas de conocimiento...” (SEP, 2017, p. 144). En todo momento la acción educativa pondera al estudiante y su aprendizaje como el centro del proceso educativo partiendo de un aprendizaje previo y del contexto donde se desarrollan para generar motivación por seguir aprendiendo y continuar en la escuela.

Reflexiones finales

La planificación escolar constituye mucho más que un instrumento para organizar contenidos, tiempos y actividades; representa un ejercicio intelectual y ético mediante el cual el docente interpreta su contexto, fundamenta sus decisiones pedagógicas y proyecta intencionalmente los aprendizajes que espera favorecer.

Planificar implica articular el conocimiento disciplinar con la comprensión de las necesidades del alumnado, reconociendo que toda decisión didáctica responde a una realidad educativa específica y, por ello, requiere ser continuamente analizada, ajustada y reconstruida desde la práctica reflexiva.

En el caso del docente de Educación Física, la planificación adquiere un significado aún más relevante, pues su intervención pedagógica trasciende el desarrollo de habilidades motrices para contribuir a la formación integral de niñas, niños y adolescentes. La diversidad de escenarios, las condiciones materiales, la heterogeneidad de los grupos y las características del movimiento humano demandan una planificación flexible, contextualizada y abierta al cambio. Desde esta perspectiva, el educador físico deja de ser un ejecutor de actividades previamente establecidas para convertirse en un profesional que interpreta, adapta, innova y toma decisiones fundamentadas en beneficio del aprendizaje de sus estudiantes.

Asumir la planificación desde la reflexión profesional significa reconocer que ningún formato, por sí mismo, garantiza una enseñanza de calidad. Lo que verdaderamente otorga sentido a la planificación es la capacidad del docente para justificar qué enseñar, cómo hacerlo, con qué recursos, bajo qué condiciones y con qué propósitos formativos.

Por ello, reducir la planificación a un requisito administrativo implica vaciarla de su esencia pedagógica y limitar su

potencial como herramienta de transformación educativa. En contraste, cuando se convierte en un proceso permanente de análisis, diálogo y reflexión sobre la práctica, fortalece la autonomía docente, favorece el aprendizaje profesional y genera mejores oportunidades para responder a las necesidades de los estudiantes y de la comunidad escolar.

En definitiva, la planificación continúa siendo una tarea pendiente, no porque falten formatos o lineamientos institucionales, sino porque aún persiste el desafío de resignificarla como un proceso de construcción profesional. En el caso del docente de Educación Física, planificar supone pensar pedagógicamente el movimiento, anticipar experiencias de aprendizaje con sentido y asumir una actitud reflexiva que permita transformar continuamente su práctica. En esa medida, la planificación deja de ser un documento para convertirse en la expresión de un docente que aprende, investiga, innova y se transforma junto con sus estudiantes.

Referencias

- Blasco, J., & Mengual, A. (2005, 20 de octubre). *Tema 1. La programación de aula y su lugar en el DCB CV*. Universidad de Alicante. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/8094/2/Tema%201.%20La%20programación%20de%20aula%20y%20su%20lugar%20en%20el%20DCB%20CV.pdf>
- Bolívar, A. (2010). *La dirección escolar en Europa: Tendencias actuales*. Ediciones Aljibe.
- Bransford, J. D. (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. Secretaría de Educación Pública.
- Chacón, M. (2014). Gestión educativa del siglo XXI bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2), 150–161. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/19054>
- Díaz Barriga, F. (2002). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Díaz, A. (2013). Secuencias de aprendizaje: ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 11–33. <https://www.re-dalyc.org/pdf/567/56729527002.pdf>
- Elizondo, A. (2003). *La nueva escuela: Dirección, liderazgo y gestión escolar*. Paidós.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Frade, L. (2008). *Evaluación por competencias* (2.^a ed.). Inteligencia Educativa.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *La escuela que quere-*

mos: *Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Amorrortu.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Ediciones Morata.
- Labarrere, A. (2008). Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica. *SUMMA Psicológica UST*, 5(2), 87–96. <https://biblat.unam.mx/hevila/SummapsicologicaUST/2008/vol5/no2/8.pdf>
- Sacristán, J. G. (1998). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* (8.^a ed.). Morata.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase correspondiente*. <https://libros.conaliteg.gob.mx>
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Aprender a decidir en la práctica: el aprendizaje basado en problemas en la formación inicial del educador físico

Jorge Noé Ramírez Corona¹

Introducción

En el marco de la tradición interpretativa, la investigación con enfoque mixto se ha consolidado como una vía pertinente para aproximarse a las problemáticas que se viven cotidianamente en las escuelas. Esta perspectiva metodológica permite comprender la complejidad de los fenómenos educativos al articular el análisis de datos cuantitativos con la profundidad interpretativa de la información cualitativa. En este sentido, el presente trabajo reconoce el valor de ambos enfoques para indagar las percepciones de los estudiantes de quinto semestre en torno al Aprendizaje Basado en Problemas (ABPr), una metodología activa que cobra relevancia en los planteamientos actuales de la educación.

En las instituciones de educación superior coexiste una gran diversidad de actores, prácticas, normas y dinámicas que las vuelven espacios sociales profundamente complejos. Comprender lo que ocurre al interior de estos contextos exige una mirada analítica y sensible que permita identificar cómo se construyen las experiencias formativas. En particular, el perfil de egreso del estudiante normalista de la

1 Lic. en Política y Gestión Social (UAM-X), Lic. en Educación Física (ESEF), Maestría en Educación Básica (ESEF) y Doctorado en Educación (INAEC). Experiencia en Educación Básica y en Educación Especial. Actualmente labora en la Escuela Superior de Educación Física CDMX en el Área de Investigación.

Escuela Superior de Educación Física (ESEF) demanda un dominio sólido de contenidos disciplinares, así como de saberes que le posibiliten intervenir de manera pertinente en escenarios educativos y laborales caracterizados por estructuras organizativas, dinámicas institucionales y prácticas pedagógicas diversas. En este marco, el conocimiento y la apropiación de las metodologías activas promovidas por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se convierten en un componente clave para la formación de profesionales capaces de responder a los desafíos que plantea la realidad educativa contemporánea.

La implementación del enfoque humanista de la NEM ha impulsado la incorporación de metodologías activas orientadas a favorecer aprendizajes significativos en la educación básica. Entre ellas, el trabajo por proyectos de distinta índole ha adquirido especial relevancia, no obstante, su aplicación ha supuesto un reto importante para la Educación Física, en especial, de los docentes de educación física en formación, específicamente para esta investigación se trabajó con los que pertenecen a la generación 2023-2027, mismos que se encontraban en el 6° semestre de la Licenciatura en Educación Física en la ESEF, quienes expresan incertidumbre respecto a su comprensión e implementación en contextos reales de enseñanza. Esta situación plantea un desafío formativo clave: ¿cómo podríamos consolidar estas metodologías durante la formación inicial del futuro docente de Educación Física para que éstas se traduzcan en aprendizajes significativos y transferibles a la práctica profesional?

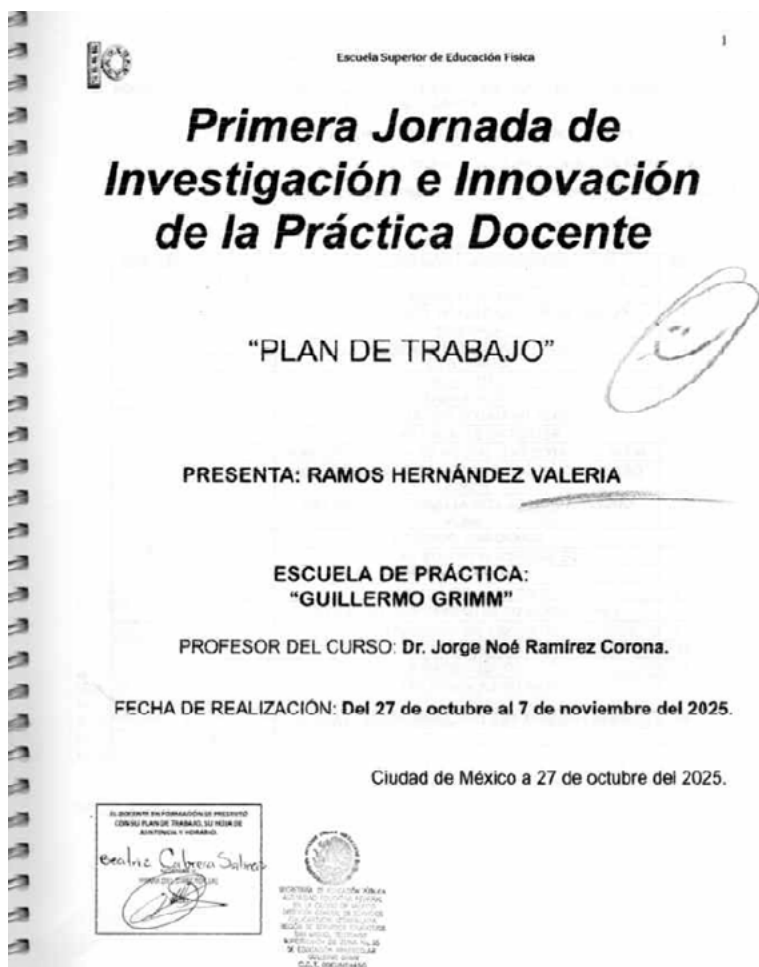
Con el propósito de comprender y explicar la problemática identificada, resulta fundamental realizar una revisión sistemática de literatura especializada y actualizada que permita construir un estado del arte sólido, capaz de sustentar teórica y metodológicamente la presente investigación. Este proceso posibilita reconocer los principales aportes científi-

cos relacionados con el objeto de estudio, así como identificar vacíos de conocimiento que justifiquen la pertinencia de la investigación.

La problemática que da origen a este estudio emergió a partir de la observación sistemática realizada durante las visitas de seguimiento a los docentes en formación en sus jornadas de práctica profesional. Como parte de este proceso, se revisaron las Guías de Observación (véase Figura 1) elaboradas por los estudiantes, documentos en los que registraron experiencias, situaciones observadas y reflexiones derivadas de su intervención en los contextos escolares.

Figura 1.

Plan de trabajo de docentes en formación del curso Investigación e innovación de la práctica docente.



Nota: Portada del plan de trabajo en la 1ª jornada de prácticas del ciclo escolar 2025-2026 para estudiantes de quinto semestre de la LEF.

Posteriormente, se efectuó un análisis detallado de las narrativas contenidas en dichos documentos, prestando es-

pecial atención a las problemáticas identificadas por los estudiantes de manera escrita (véase Figura 2). De forma complementaria, se recuperaron y documentaron sus testimonios orales mediante una bitácora de registro personal elaborada a partir de las exposiciones realizadas al concluir sus jornadas de práctica. Estas exposiciones se desarrollaron con base en un análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas), lo que permitió profundizar en la interpretación de las experiencias vividas en los escenarios educativos.

Figura 2.

Autoevaluación de la práctica docente.

25

Escuela Superior de Educación Física

Autoevaluación de mi práctica docente

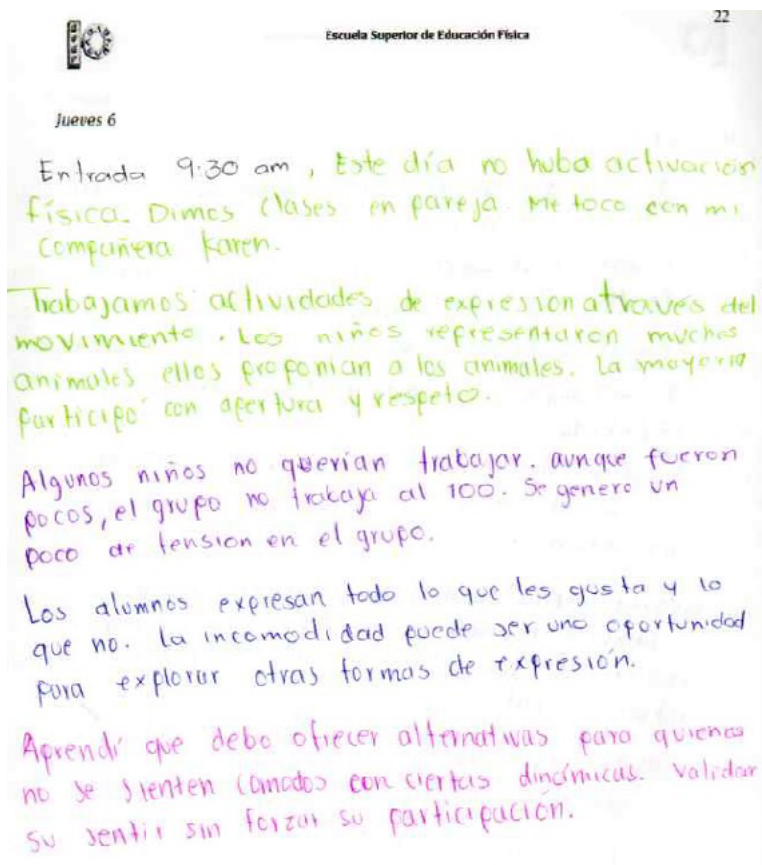
Debilidades	Aprendizajes obtenidos
-Ansiedad ante el nivel -Mi falta de experiencia en preescolar para realizar actividades -De alguna manera la interacción y comunicación con mi equipo	Como aprendizaje me llevo un amargo sabor por parte de mi relación con mi equipo, por parte de mi interacción con los alumnos me hizo feliz trabajar con preescolar pero desde mi punto de vista es el nivel que más se me dificulta por la poca experiencia
Áreas de oportunidad	Retos para la siguiente jornada
-Mi manejo y elección de actividades -Variantes para las actividades -Manejo de mi voz -Estrategias para mantener la atención de los alumnos	-Mejorar la comunicación como equipo así como la interacción -Tener en mi caso actividades más dinámicas y "explosivas"

Nota: En el cuadro se pueden analizar problemáticas como la ansiedad, manejo adecuado de la voz, selección de actividades acordes al nivel, falta de comunicación asertiva con los propios compañeros de equipo, manejo de más estrategias didácticas, mayor experiencia y dominio en el nivel. Los participantes de este proceso fueron estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Física de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF), durante el ciclo escolar 2025–2026. La información obtenida permitió

desarrollar un análisis cualitativo centrado en el discurso escrito (véase Figura 3) y oral de los docentes en formación, con el fin de comprender las percepciones, conocimientos y experiencias que construyeron en torno a su práctica profesional.

Figura 3.

Diario del docente en formación (Guía de Trabajo, pág. 22). Jueves 6 de noviembre de 2025.



Nota: En este diario los docentes en formación hicieron y una narrativa y trabajaron el análisis del discurso a través de la identificación por colores acciones positivas o aprendizajes en verde, problemáticas en morado, reflexiones sobre lo ocurrido en azul y reflexiones sobre su actuar en naranja. En esta narrativa, por ejemplo, se puede apreciar que los alumnos de ese grupo no tenían disposición para trabajar y esto generó tensiones.

Para el análisis de la información se establecieron categorías que orientaron la interpretación de los datos, entre las que destacan: conocimiento sobre metodologías activas de aprendizaje, experiencias derivadas de la observación en jornadas de práctica, identificación de problemáticas en los contextos escolares, valoración de la preparación académica recibida en la ESEF y disposición hacia el conocimiento del (ABPr). Estas categorías permitieron organizar la información de manera sistemática y generar una comprensión más profunda de las necesidades formativas y los desafíos que enfrentan los futuros profesionales de la educación física en su proceso de formación inicial.

A partir de este análisis cualitativo y documental referido en los trabajos de los alumnos, se abre la oportunidad de fortalecer de manera significativa la formación inicial en la licenciatura y dar mayor coherencia al trayecto formativo, así como al Perfil de Egreso del estudiantado, incorporando el ABPr como una metodología clave. Esta propuesta permite acompañar a los docentes en formación en el reconocimiento y análisis crítico de las situaciones problemáticas que enfrentan en contextos reales, así como en la construcción reflexiva de alternativas de intervención que favorezcan decisiones pedagógicas más conscientes, fundamentadas y situadas.

El ABPr como Fundamento para una Formación Docente Reflexiva

Durante la formación inicial en la (LEF), el abordaje del ABPr es limitado, lo que genera un conocimiento superficial de esta metodología. Una posible hipótesis radica en que hace falta una mayor difusión sobre esta metodología al profesorado formador con la finalidad de ampliar el conocimiento y dominio; otra podría ser que se privilegia otros medios y estrategias acordes con la naturaleza predominantemente práctica de la licenciatura y aunque no es una obli-

gación profesional dominar el ABPr, en el Anexo 9, Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Física a través de múltiples menciones y se esclarece como una necesidad formativa en el Trayecto 3. Práctica profesional y saber pedagógico (SEP, 2022, p.27).

Sin embargo, tanto los docentes en servicio como los estudiantes en formación enfrentan problemáticas constantes antes (planificación), durante (resolución de problemas) y después de su práctica profesional (reflexión sobre su actuar). La falta de familiaridad con metodologías activas como el ABPr limita la búsqueda sistemática de soluciones y, en consecuencia, la toma de decisiones pedagógicas oportunas puede verse comprometida.

Siendo así, el interés por este tema se refuerza a partir de la experiencia de estudiantes de la ESEF, tanto del Plan 2002 como del Plan 2022, quienes en su momento expresaron en sus Guías de observación, exposiciones y análisis FODA; dificultades antes, durante y después de su asistencia a las prácticas en escuelas de educación básica relacionadas con dinámicas organizacionales, actitudes de rechazo e incluso prepotencia por parte de algunos actores escolares, así como actitudes de desinterés del propio practicante.

Entre el mes de julio a septiembre de 2025 se realizó una búsqueda en los repositorios de sitios web de revistas indexadas como Redalyc y ScIELO, pero prácticamente no se encontraron artículos relacionados con el ABPr y educación física, únicamente había un artículo llamado “El aprendizaje basado en problemas en la asignatura de didáctica de la educación física” (Méndez Urresta et al., 2019, p. 360), lo cual da cuenta que es un tema vigente pero poco explorado particularmente desde el área de la Educación Física.

Asimismo, el Anexo 9 (SEP, 2022) establece que el ABPr “demanda del estudiantado normalista investigación y análisis crítico de las situaciones complejas que lo componen y del papel de los actores involucrados...” (p. 8).

En el contexto educativo actual, la labor docente exige ir más allá de la transmisión de contenidos y orientarse hacia el diseño de estrategias metodológicas que acompañen de manera efectiva los procesos formativos del estudiantado. Paineán (2012, p. 163) subraya que “tan importante como la solución del problema es el proceso que implica el desarrollar todas las habilidades que ya hemos reseñado.”

En este sentido, durante la formación educativa resulta fundamental promover propuestas que permitan a los estudiantes enfrentarse a problemáticas reales, situadas en su contexto, a través de procesos de indagación que favorezcan la comprensión, la toma de decisiones y la resolución de situaciones concretas. Desde esta perspectiva, como señala Casa (2019), dichas estrategias no solo proporcionan herramientas para actuar de manera pertinente ante los desafíos del entorno, sino que también fortalecen la motivación del estudiante para continuar aprendiendo de forma autónoma y significativa.

Desde una perspectiva internacional, Delors (1994) sostiene que el desarrollo de competencias implica aprender haciendo, mientras que la UNESCO (2021, párr. 9) enfatiza la dimensión ética y relacional del aprendizaje, invitando a reflexionar sobre la interdependencia y la responsabilidad educativa.

Según Díaz-Barriga (2006), el Aprendizaje Basado en Problemas se configura como una estrategia metodológica de carácter práctico que impulsa el aprendizaje activo a partir de un enfoque multidisciplinario. Esta metodología se orienta tanto a la investigación como a la resolución de problemáticas directamente relacionadas con el contexto de los

estudiantes, situando sus experiencias y necesidades en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este marco, el eje de la instrucción no se encuentra en los contenidos que el docente desea transmitir, sino en las situaciones problema que actúan como detonantes del aprendizaje.

Dichas situaciones se vinculan con contextos reales y promueven la participación del estudiantado, favoreciendo el trabajo académico colaborativo. En este proceso, el docente asume un papel distinto al tradicional, ya que funge como instigador, tutor o facilitador del aprendizaje y diseñador instruccional del aprendizaje. A partir del análisis sistemático de los problemas planteados y de la toma de decisiones que de ello se deriva, los estudiantes fortalecen el desarrollo de habilidades complejas, al mismo tiempo que incorporan nueva información mediante procesos de aprendizaje autodirigido. Esta dinámica permite que el conocimiento se construya de manera significativa y situada, respondiendo a las demandas reales del entorno educativo.

En este sentido es posible analizar que diversos autores coinciden en el potencial del ABPr para promover el aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico (Ayala M. y Ayala S., 2018; Villalobos, s.f.; Ávila y Olivares, 2016; como se citó en Casa, 2019, p. 112). Díaz-Barriga (2006) complementa esta visión al destacar su carácter interdisciplinario y situado.

La Teoría del Aprendizaje Situado plantea una comprensión del aprendizaje distinta a la visión tradicional centrada en la adquisición individual de contenidos, al reconocer que el conocimiento se construye de manera significativa dentro de contextos sociales concretos. Bajo este enfoque, el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico que adquiere significado a través de la participación activa de los estudiantes en su contexto social y cultural. De este modo, el conocimiento no se construye de manera aislada,

sino mediante la interacción constante con las personas, las experiencias y las situaciones que forman parte de su realidad cotidiana. El contexto cotidiano otorga sentido a los saberes, ya que estos emergen de situaciones reales y prácticas compartidas. En este marco, el trabajo colaborativo adquiere un papel central, pues el aprendizaje se fortalece mediante la interacción entre pares y la tutoría docente que comparten objetivos y responsabilidades comunes. Lave y Wenger (1991) explican este proceso a partir de las comunidades de práctica, entendidas como espacios donde el conocimiento se construye colectivamente a través de la participación activa. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se construye de manera conjunta a través de la participación activa de los estudiantes en comunidades de práctica. En este proceso, cada integrante contribuye al desarrollo del conocimiento colectivo mientras fortalece sus propias capacidades para comprender, analizar y actuar sobre la realidad. En consecuencia, se reconoce que la formación no depende exclusivamente de la enseñanza del docente, sino también de la capacidad de los estudiantes para investigar, dialogar, intercambiar experiencias y generar nuevos aprendizajes a partir de su interacción con otros y con los contextos en los que participan.

En conjunto, estas posturas permiten comprender el ABPr no solo como una metodología, sino como una postura pedagógica transformadora que favorece la reflexión crítica, la autonomía y la reconstrucción de la práctica docente (Hernández y Moreno, 2021).

Enfoque Metodológico

Este diseño metodológico no solo busca describir una realidad, sino intervenir pedagógicamente en la formación docente, promoviendo procesos de reflexión crítica, metacognición y mejora continua de la práctica, en congruencia con el perfil de egreso del Plan de Estudios 2022 de la LEF.

La investigación adopta un enfoque mixto, de carácter documental y de campo, sustentado en los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2010). Esta elección responde a la necesidad de comprender el fenómeno desde una doble perspectiva: cuantitativa, para identificar tendencias generales en el conocimiento e interés por el ABPr; y cualitativa, para profundizar en las experiencias, narrativas y significados construidos por los estudiantes en su práctica docente.

Tal como señalan Hernández y Mendoza (2008), los métodos mixtos permiten integrar datos empíricos y discursivos para generar metainferencias que enriquecen la comprensión del objeto de estudio (citado en Hernández et al., 2010, p. 534). En el caso de esta investigación el análisis de los datos buscó brindar una explicación de la percepción del estudiantado con respecto a esta metodología activa con la finalidad de valorar la trascendencia que puede tener en su formación.

Diseño y Participantes

Se recopiló información con una muestra representativa con el total de los siete grupos (301, 302, 303, 304, 305, 306 y 307) de tercer año de la Licenciatura en Educación Física (particularmente de 5° semestre que tuvieran una matrícula vigente durante el primer semestre del ciclo escolar 2025–2026 en la ESEF).

Instrumentos y Procedimientos

El principal instrumento utilizado fue un **cuestionario exploratorio digital** (Google Forms) compuesto por 16 preguntas mixtas (abiertas y cerradas), previamente validado por opinión de expertos y piloteado para garantizar claridad y pertinencia previo al momento de su implementación para la recopilación de la información. La aplicación de dicho instrumento se realizó posterior a la primera jornada de prácticas, específicamente en la semana del 17 al 21 noviembre de 2025.

El instrumento utilizado tuvo como propósito identificar y analizar los conocimientos, experiencias, percepciones y necesidades formativas de los estudiantes en relación con las metodologías activas de aprendizaje, particularmente el (ABPr). Asimismo, busca recuperar información sobre las experiencias vividas durante las jornadas de práctica, las problemáticas observadas en los contextos escolares y el nivel de preparación que los futuros docentes consideran poseer para afrontar los desafíos presentes en la educación básica. La información obtenida permitió valorar la pertinencia de incorporar y fortalecer el conocimiento del ABPr dentro de los procesos de formación inicial docente, contribuyendo al desarrollo de competencias profesionales orientadas al análisis, la toma de decisiones y la resolución de problemas en escenarios reales de intervención educativa.

Con previo diálogo, acuerdo y autorización de los docentes de distintos cursos que tenían clase con alguno de estos grupos permitieron la aplicación del formulario en el horario establecido, en donde el tiempo aproximado en que respondían los estudiantes variaba entre los 5 y 10 minutos a razón de que el instrumento fue diseñado para una aplicación expedita debido a que al realizar investigación se requirió un recurso de sencilla aplicación, accesible y con información breve, además de concreta que le permitiera al estudiante responderlo de una manera ágil y fiable, por ello se consideró:

Instrucciones: breves y sencillas.

Anonimato: para dar confianza y libertad al alumno de externar su opinión.

Cuatro preguntas para conocer el perfil del alumno:

1. Género: para identificar el nivel de participación.
2. Rango de edad: para identificar por quinquenios a los grupos de estudiantes que respondieron y su concentración.

3. Si cuentan con estudios de nivel superior concluidos o truncos: para identificar posibles variables dadas las experiencias que influyen en la toma de decisiones.
4. Grupo actual: para identificar el nivel de participación de cada grupo con el fin de contar con una muestra equiparable de los alumnos que actualmente están cursando el 5° semestre correspondientes a la generación 2023-2027.

Doce preguntas específicas (7 de opción múltiple y 5 de casillas) elaboradas a partir de la bibliografía especializada en el tema y con base en el análisis documental de los instrumentos de trabajos de los alumnos, así como en sus intereses expresados de manera discursiva, que se encuentran distribuidas de la siguiente manera en el formulario (remítase a la Tabla 1):

Tabla 1.

Distribución de preguntas en la Sección 2.

Cantidad de Preguntas	No. pregunta en formulario	Categoría	Tipo de saber
1	1	Conocimiento sobre metodologías activas	Disciplinar
3	2, 6 y 9	Observación en Jornadas de práctica	Experiencial
3	3, 7 y 8	Identificación de problemas	Experiencial
3	4, 5 y 10	Preparación académica en la ESEF	Disciplinar y experiencial

2	11 y 12	Disposición para el conocimiento del ABPr	Disciplinar y experiencial
---	---------	---	----------------------------

Desde el enfoque cualitativo se analizaron los siguientes documentos: Guías de visita previa, Plan de trabajo de 1ª y 2ª Jornada del curso Investigación e innovación de la práctica docente, y se complementó dicha información con análisis tipo FODA, con el que expusieron y relataron sus testimonios de forma oral los estudiantes. Esto permitió triangular y analizar la información cualitativa en donde se registraron los acontecimientos más relevantes.

Se contempló la socialización, publicación y difusión de resultados con la comunidad docente y estudiantil para generar espacios de discusión y diálogo reflexivo sobre los alcances de la investigación.

Objeto de Estudio

El objeto de estudio de la presente investigación se centra en el Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia formativa en la Licenciatura en Educación Física, particularmente en la manera en que esta metodología es comprendida, valorada y significada. Interesa analizar cómo el ABPr se posiciona (o no) como una herramienta pedagógica que permite a los futuros docentes enfrentar situaciones reales del contexto escolar, identificar problemáticas complejas y construir alternativas de solución desde una perspectiva reflexiva y situada.

El estudio pone atención en los procesos formativos que se movilizan cuando los estudiantes interactúan con situaciones problema vinculadas a su práctica profesional, considerando las tensiones, decisiones y aprendizajes que emergen en estos escenarios. Desde esta mirada, el objeto abarca las formas en que los estudiantes integran saberes de la formación profesional (procedentes de las ciencias de la educación

y la pedagogía), disciplinarios (corresponden a diferentes disciplinas pero pueden transmitirse en distintos niveles, instituciones y con propósitos diversos), curriculares (presentados en programas y alineados con las instituciones escolares) y experienciales (fuera del control institucional, son los más poderosos y significativos por su estrecha relación con la vida cotidiana) (Tardif, 2004), desarrollan capacidades de análisis crítico y resignifican su rol docente en formación, en congruencia con las demandas del contexto educativo actual y con el perfil de egreso establecido en el Plan de Estudios 2022 de la LEF.

Investigación en el Campo

El escenario en el cual se realizó la investigación fue en la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) con estudiantes de la generación 2023-2027, se consideraron grupos de quinto y sexto semestre (al momento de hacer la investigación es durante el ciclo escolar 2025-2026) respectivamente debido a que son estudiantes que cuentan con los saberes desarrollados por Tardif (2004) pero que aún no se encuentran en prácticas intensivas a razón de continuar longitudinalmente esta investigación el próximo ciclo escolar cuando ellos adquieran mayor experiencia en su intervención docente. Por otra parte, se procuró cuidar la participación de ambos sexos y teniendo el cuidado en el uso del lenguaje inclusivo para aquellas personas que no quisieron definir su género en el formulario.

De un total de 242 estudiantes de quinto semestre se recopilamos un total de 185 respuestas (76.4%) por parte de los alumnos participantes en la aplicación del formulario que se llevó a cabo en la tercer semana de noviembre de 2025 como se comentó anteriormente, con la abundante información que arrojó el formulario permitió estructurar un informe final de investigación en términos cuantitativos para poder realizar el análisis de dicha información con la

finalidad de interpretar los resultados en términos cualitativos y procurar explicar la importancia que tiene el conocimiento del ABPr.

Durante el ciclo escolar 2024-2025 nació el interés de esta investigación por distintas manifestaciones y expresiones (descritas en sus guías de observación) de los alumnos del grupo 306 en el curso *Niños y Adolescentes en Situación de Vulnerabilidad*, y en *Educación Física Inclusiva* en donde acudieron a prácticas en los Centros de Atención Múltiple (CAM) que pertenecen a la modalidad de Educación Especial, debido a que externaron dificultades relacionadas con los contenidos disciplinares, por ejemplo, al momento de elaborar una planificación para esta modalidad educativa, en la parte experiencial, desafíos al momento de implementar actividades y estrategias didácticas que en otros niveles educativos funcionaban pero en este contexto resultaba difícil adaptar, algunas problemáticas en la convivencia con directivos o docentes por el trato en el que observaban incongruencias entre la práctica (simulación) que realizaban algunos docentes y lo que a ellos se les exigía (puntualidad, dirección y coordinación actividades, participación en activaciones físicas, etc.). En cuanto a los alumnos del grupo 307 de quinto semestre del curso Investigación e Innovación de la Práctica Docente (IIPD) durante el primer semestre del ciclo escolar 2025-2026, se observaron e identificaron algunos problemas en la organización y convivencia entre equipos de práctica, otros relacionados con la falta de dominio y mayor diversificación de actividades, así como estrategias didácticas en el nivel preescolar, otros con dificultades para la elaboración de planificaciones (con mayor soporte descriptivo y argumentativo), instrumentos de evaluación acordes con los contenidos, Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) y congruentes con las actividades y momentos para su aplicación; así como en las relaciones interpersonales y comunicación para resol-

ver distintas situaciones (gestión, permisos, autorización de proyectos, etc.) con actores educativos del plantel.

En los ciclos escolares antes comentados y tras el regreso de los alumnos a la ESEF (después de su jornada de observación y práctica docente) se analizaron sus guías de observación, planes de trabajo, análisis FODA del grupo 306 (ciclo escolar 2024-2025) y del grupo 307 (ciclo escolar 2025-2026) para identificar de manera cualitativa hechos o problemas relevantes, mismos que permitieron elaborar las categorías teóricas del formulario que funcionó para obtener información de carácter cuantitativo con la finalidad de analizarla.

Análisis de Datos

¿Cuál es tu sexo? Elige una opción.
185 respuestas

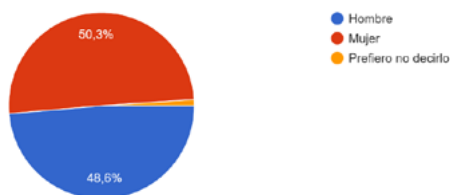


Figura 4.

Sección 1. Pregunta 1.

Como se puede apreciar en el gráfico, existe una participación equilibrada entre sexos, lo que permite interpretar similitud en proporcionalidad de los encuestados, donde el 50.3% (93) son mujeres, el 48.6% son hombres (90) y el 1.1% (2) prefirieron no responder. Dando un total de 185 participantes. Debido a la libertad y confianza que se les brindó para dar respuesta a este cuestionamiento se puede destacar que la muestra es diversa y adecuada para analizar percepciones formativas en educación física, además de que

guarda congruencia con la paridad de sexos del ingreso a la ESEF donde aproximadamente el 50% son mujeres y el otro 50% son hombres

¿Cuál es tu rango de edad actual? Elige una opción.
185 respuestas

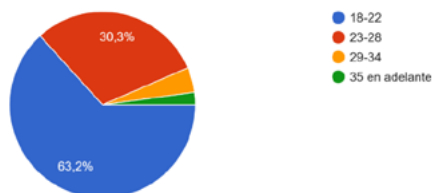


Figura 5.

Sección 1. Pregunta 2.

En la segunda pregunta de la sección 1, predomina población en edad escolar universitaria *regular*, lo que indica trayectorias formativas continuas y experiencias recientes en los distintos niveles educativos que conforman el Sistema Educativo Nacional (SEM). Como se puede apreciar las categorías de edad fueron agrupadas por quinquenios, donde el rango entre los 18 a 22 años tuvo una mayor participación con 63.2% que equivale a 117 estudiantes, seguido del rango entre los 23 a 28 años con el 30.3% (56), posterior el rango de 29 a 34 años con el 4.3% (8) y el 2.2% (4) se encuentra con 35 años o más. La población que respondió el formulario va de acuerdo con una edad universitaria promedio en México, lo cual permite interpretar que las respuestas reflejan vivencias actuales y conocimientos vigentes en el contexto escolar.

¿Tienes otra licenciatura o estudios de nivel superior trunca? Elige una opción.

185 respuestas

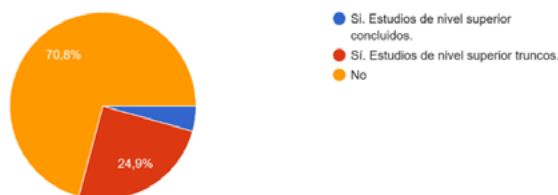


Figura 6.

Sección 1. Pregunta 3.

Del total de 185 participantes, el 70.8 % equivalente a 131 estudiantes, reportó no contar con estudios previos de nivel superior, lo que sugiere que se encuentran cursando su primera experiencia formal en educación superior. Por otra parte, el 24.9 % (46) señaló tener estudios superiores trunca, es decir, trayectorias académicas interrumpidas; mientras que el 4.3% (8) indicó haber concluido previamente una licenciatura u otro programa de nivel superior. Esta distribución evidencia una heterogeneidad moderada en las trayectorias formativas, con un predominio significativo de estudiantes que ingresan por primera vez a un campo profesional de educación superior.

Desde una perspectiva de formación docente en educación superior, estos datos permiten identificar tres perfiles de estudiantes:

Los *estudiantes sin experiencia previa en educación superior* (70.8%) suelen requerir mayor acompañamiento pedagógico, andamiaje progresivo y estrategias que favorezcan la comprensión del rol profesional docente.

Los *estudiantes con estudios trunca* (24.9%) suelen cargar experiencias previas de desvinculación académica, situación que puede relacionarse con metodologías poco significativas, escasa contextualización o modelos de enseñanza centrados en la transmisión de contenidos.

Por su parte, los *estudiantes con estudios concluidos* (4.3%), aunque representan un sector reducido, aportan capital académico previo, habilidades metacognitivas y marcos de referencia que enriquecen los procesos de aprendizaje colectivo. La composición de trayectorias académicas que muestran los datos guarda una relación directa y significativa con la pertinencia del ABPr, por las siguientes razones:

1. *Atención a la diversidad de trayectorias*: El ABPr permite integrar estudiantes con distintos niveles de experiencia académica, ya que, parte de problemas reales y contextualizados; valora el conocimiento previo, formal o informal; y facilita el aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes con mayor experiencia pueden fungir como mediadores.

2. *Prevención de la deserción y resignificación del aprendizaje*: el alto porcentaje de estudiantes con estudios truncaos (24.9%) sugiere experiencias previas de ruptura con el sistema educativo. En este aspecto el ABPr ofrece sentido y utilidad práctica al aprendizaje porque reduce la desconexión entre teoría y realidad; y favorece la permanencia y el compromiso académico.

3. *Desarrollo de autonomía y práctica reflexiva*: para estudiantes sin antecedentes universitarios (70.8%), el ABPr promueve habilidades de análisis, toma de decisiones y reflexión crítica; contribuye a la construcción progresiva de identidad profesional docente y disminuye la dependencia de modelos tradicionales centrados en el docente.

¿Cuál es tu grupo actual en la ESEF? Elige una opción.

185 respuestas

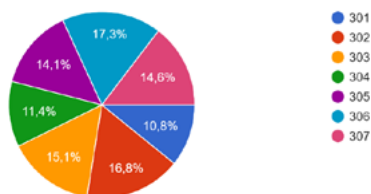


Figura 7

Sección 1. Pregunta 4.

En el gráfico se observa que la distribución porcentual de participación en el primer semestre del ciclo escolar 2025-2026 con los grupos de 5º semestre es equitativa, donde el grupo que menos respondió fue el 301 con un 10.8 % equivalente a 20 estudiantes, seguido del 304 con un 11.4% (21), después el grupo 305 con un 14.1% (26), posterior a este, el 307 con 14.6% (27), luego el grupo 303 con un 15.1% (28), enseguida el grupo 302 con un 16.8% (31) y el grupo que más participó fue el 306 con un 17.3% (32), dando un total de 185 estudiantes encuestados, lo cual permite hacer un muestreo no probabilístico por conveniencia a razón de que se trata de una técnica donde el investigador selecciona a los sujetos, en este caso al ser docente de la ESEF esto permitió mantener proximidad, disponibilidad y facilidad de acceso. Cabe destacar en esta pregunta que a veces en la labor del docente investigador es difícil encontrar los espacios para poder encuestar a los estudiantes porque se debe dialogar con otros colegas, lo cual representa tomar un tiempo cedido de su clase y por otra parte, el hecho de aplicar un formulario que requiere conexión a internet implica que el estudiante tenga disposición, un dispositivo inteligente y utilice sus propios datos para responder, lo cual, a veces no es fácil de gestionar, sin embargo, también se preparó una ver-

1. De acuerdo a la NEM, de las siguientes metodologías educativas ¿En cuál o cuáles consideras que tienes mayores conocimientos acerca de cómo implementarla(s)? Puedes elegir una o más de una opción

185 respuestas

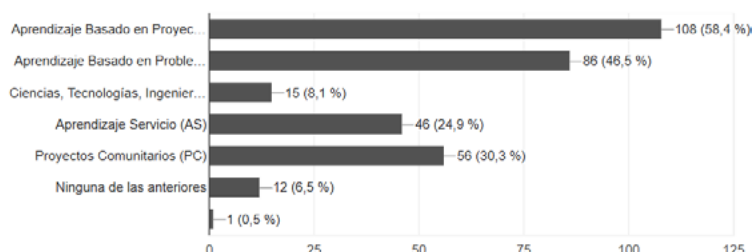


Figura 8

Sección 2. Pregunta 1.

En la sección 2, las respuestas de la pregunta 1 (con configuración de casillas o selección múltiple) los porcentajes representan frecuencia de mención y no una distribución excluyente, siendo así, se realizó la interpretación de las respuestas con base en la frecuencia de veces que fue elegida. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) fue elegida 108 ocasiones; el Aprendizaje Basado en Problemas (ABPr) 86; los Proyectos comunitarios 56; el Aprendizaje Servicio 46; el STEAM 15; Ninguna de las anteriores 12. Estos datos muestran de alguna manera una jerarquización de familiaridad con las distintas metodologías activas promovidas por la NEM entre el estudiantado.

1. *Predominio del Aprendizaje Basado en Proyectos:* El hecho de que casi seis de cada diez estudiantes identifiquen mayor conocimiento en el Aprendizaje Basado en Proyectos sugiere que esta metodología ha sido más recurrente en su formación inicial, porque probablemente es más accesible y estructurada, o bien, debido a que en las jornadas de práctica se les pide hacer un Proyecto o cuando va a finalizar el semestre los alumnos participan en algunos cursos en muestras pedagógicas donde relacionan los contenidos o bien

porque también se les piden proyectos integradores, siendo así, se ha trabajado, probablemente más esta metodología desde una lógica de producto final más que de problematización.

Desde la Educación Física, esto puede asociarse al conocimiento del estudiantado en la construcción y participación en proyectos educativos deportivos, eventos escolares o secuencias didácticas elaboradas en su planificación.

2. *Posicionamiento significativo del Aprendizaje Basado en Problemas (respuesta 86 veces elegida)*: Casi la mitad de los participantes reconoce tener conocimientos sobre cómo implementar el ABPr, lo cual es un dato relevante si se considera que es una metodología más compleja cognitivamente; exige habilidades de análisis, formulación de problemas y reflexión pedagógica; e implica un cambio profundo respecto al modelo tradicional.

Este porcentaje indica aparentemente un nivel intermedio de apropiación, suficiente para introducir procesos de práctica reflexiva, pero aún con margen de fortalecimiento didáctico. Sin embargo, en el estudio y tras haber aplicado el formulario se detectó que posiblemente en esta pregunta hay un sesgo importante porque hizo falta preguntarles, por ejemplo, ¿en qué consiste el ABPr? y ¿cuáles son los pasos para seguir?

3. *Metodologías con menor elección*: Los porcentajes más bajos se ubican en Proyectos comunitarios con 56 ocasiones que fue seleccionada; Aprendizaje Servicio con 46 ocasiones que fue elegida; STEAM con 15 veces votada. Estos datos sugieren que las metodologías con mayor vinculación social, interdisciplinaria o comunitaria aún no se consolidan en la formación del estudiantado de la ESEF, pese a ser una propuesta central en la NEM. Con este análisis también se puede inferir que hace falta investigar si los docentes o algún colegio ha efectuado capacitación o creado acciones para el conocimiento y uso de estas propuestas didácticas.

4. *Grupo sin apropiación metodológica declarada:* En 12 ocasiones el estudiantado respondió *ninguna de las anteriores* es una información pedagógicamente relevante, ya que evidencia

1. De acuerdo a la NEM, de las siguientes metodologías educativas ¿En cuál o cuáles consideras que tienes mayores conocimientos acerca de cómo implementarla(s)? Puedes elegir una o más de una opción

185 respuestas

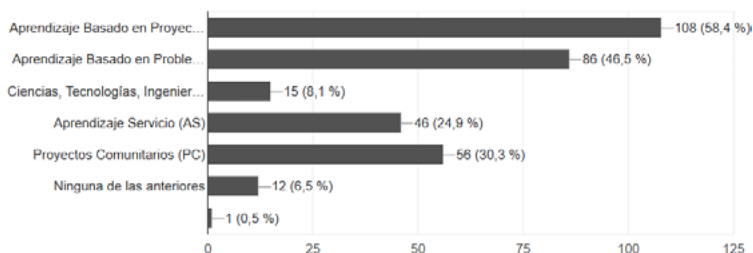


Figura 9

Sección 2. Pregunta 2.

En esta pregunta de casillas los estudiantes tenían la libertad de elegir una o más opciones, por dicha razón los porcentajes reflejan la frecuencia de interés u observación, no una distribución excluyente, en ese sentido se realiza la interpretación de las respuestas con base en la frecuencia de veces que fue elegida. A continuación, se ordenan las respuestas más seleccionadas por los estudiantes de acuerdo a sus intereses en lo que más les llama la atención observar en las jornadas: la clase de Educación Física (dinámicas, estrategias, materiales, etc.) fue seleccionada 164 ocasiones; la interacción docente–alumno 119; la interacción de los alumnos durante la jornada escolar 92; los problemas o conflictos que se suscitan 85; la comunidad, padres de familia y su interacción con la escuela con 82 votaciones, los docentes de grupo y su trabajo en el aula con 72; y la organización escolar (ceremonias, horarios, formaciones, receso, etc.) 62.

Esta información permite identificar cuatro focos de atención predominantes del estudiantado durante la práctica, estos se presentan de manera jerárquica de la mayor elección a la menor, a continuación, se expone cada uno.

El primero refiere a la centralidad de la clase de Educación Física, esta se manifiesta por el 88.6 %, (164), esto representa que prefieren observar prioritariamente la intervención didáctica directa, se interesan por estrategias, dinámicas, uso de materiales y mantienen su foco de atención en el qué y el cómo se enseña. Esto es coherente con una formación inicial donde el interés se orienta primero a la práctica visible lo cual guarda congruencia con la malla curricular del Plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Física donde el trayecto formativo *Práctica profesional y saber pedagógico* (8 cursos semestrales cada uno) se encuentra presente en toda la formación de los estudiantes normalistas.

El segundo muestra la importancia de la interacción docente–alumno, el 64.3 % (119) que observa la interacción pedagógica revela sensibilidad hacia la relación educativa, no solo al contenido. Reconocimiento del rol docente como mediador del aprendizaje. Inicio de una mirada más pedagógica y relacional. Este aspecto es clave para el desarrollo de la práctica reflexiva.

El tercero resalta la observación de dinámicas sociales y conflictos, donde casi la mitad del alumnado pone atención en interacciones entre estudiantes, representado por un 49.7% (92); y problemas o conflictos 45.9% (85). Esto indica que los estudiantes no se limitan a observar la clase *ideal*, sino que reconocen tensiones reales del contexto escolar, así como, situaciones complejas que afectan el desarrollo de la clase y que el docente debe mediar.

Por último, se reconoce la apertura al contexto escolar ampliado: 44.3% (82) relativos a comunidad y familias; 38.9% (72) docentes de grupo; y 33.5% (62) organización escolar

muestran una mirada progresivamente sistémica, aunque aún secundaria frente a la clase de EF, pero que forma parte primordial del contexto.

A través de este cuestionamiento es posible identificar el interés de los estudiantes de la ESEF principalmente por conflictos escolares (85), interacciones sociales (92) y relación docente–alumno (119). Lo anterior refleja una predisposición natural del estudiantado para detectar problemáticas auténticas, lo cual constituye el punto de partida del ABPr. El hecho de que la mayoría observe la clase de EF, pero simultáneamente atienda factores *relacionales, contextuales y organizativos* de alguna manera pone de relieve que la práctica puede transformarse de una experiencia meramente descriptiva a una experiencia analítica, característica central del ABPr.

3. Desde tu punto de vista y a partir de tu experiencia en las jornadas de práctica, ¿Cuáles son los principales problemas o dificultades que observas en las clases de Educación Física (EF)? Puedes elegir una o más de una opción.

185 respuestas

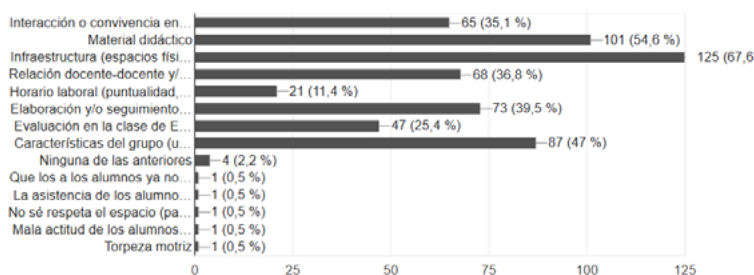


Figura 10.

Sección 2. Pregunta 3.

En esta pregunta de casillas los estudiantes tenían la libertad de elegir una o más opciones, por dicha razón los porcentajes reflejan la frecuencia de interés u observación, no una distribución excluyente, en ese sentido se realiza la interpre-

tación de las respuestas con base en la frecuencia de veces que fue elegida: infraestructura (espacios físicos y patio) el 67.6 % (equivalente a 125 ocasiones que fue elegida); material didáctico el 54.6 % (101); las características del grupo (uniforme, higiene, disposición, etc.) el 47.0 % (87); la elaboración y/o seguimiento de la planificación con un 39.5 % (73); la relación docente—docente y/o docente—autoridad el 36.8 % (68); la interacción y/o convivencia entre alumnos el 35.1 % (65); la evaluación en la clase de EF el 25.4 % (47); el horario laboral (puntualidad, trabajo por horas, asistencia) el 11.4 % (21); ninguna de las anteriores el 2.2 % (4); y otras problemáticas el 2.5 % (5) como evitar actividades complejas, baja asistencia, uso del patio para otros fines, mala actitud de algunos alumnos.

La distribución muestra una concentración de problemáticas estructurales y pedagógicas, más que administrativas, que pueden estar orientadas por el propio curso de la licenciatura.

1. *Predominio de problemáticas estructurales*: las dos dificultades más señaladas —infraestructura 67.6%, (125) y material didáctico 54.6% (101)— reflejan limitaciones de carácter material persistentes en el contexto escolar; condiciones poco favorables para una EF planificada y diversa; y dependencia del docente para adaptar y resolver situaciones imprevistas. Estas problemáticas evidencian un contexto real y no idealizado de intervención, lo cual representa un espacio desafiante para aterrizar conocimientos, habilidades y capacidades del estudiante para la resolución de diversas problemáticas.

2. *Problemas vinculados al grupo y la planificación*: casi la mitad del alumnado identifica dificultades relacionadas con características del grupo 47% (87); y planeación y seguimiento 39.5% (73), lo cual revela tensiones entre lo planeado y lo que realmente ocurre en clase, así como dificultades para la atención de la diversidad del alumnado y las estrategias

didácticas disponibles (las que se conocen y las que se dominan). Aquí emerge una necesidad clara de reflexión sobre la práctica docente y las decisiones en torno a esta.

3. *Dimensión relacional e institucional*: El 36.8% (68) asociado a la correspondencia entre docentes y autoridades, así como el 35.1% (65) referido a la convivencia entre estudiantes evidencian que las problemáticas de la Educación Física trascienden el ámbito de la clase. Estos resultados sugieren la influencia de factores vinculados con la cultura escolar, las dinámicas de interacción entre los distintos actores educativos y los procesos de gestión institucional.

4. *Evaluación y organización*: entre las problemáticas menos visibles pero más relevantes podemos observar que la evaluación con un 25.4% (47) y el horario laboral representado por el 11.4% (21) aparecen con menor frecuencia, pero con un porcentaje significativo. Su presencia señala dificultades en la valoración del aprendizaje corporal y condiciones laborales que inciden o fragmentan la continuidad pedagógica.

El ABPr parte de problemas reales, complejos y contextualizados, exactamente como los identificados por los estudiantes: falta de infraestructura y materiales; grupos heterogéneos y poco dispuestos; planeaciones que no se ajustan a la realidad escolar; y tensiones institucionales. Los datos confirman que el escenario escolar ofrece múltiples situaciones auténticas para el ABPr.

5. *Sin identificación de problemas*: El hecho de que solo 2.2 % (4) no identifique estas situaciones, refuerza la idea de que la práctica escolar es inherentemente compleja, por ello la formación docente debe centrarse en la lectura crítica de la realidad para orientar la mejora de la enseñanza, o que en su análisis aun no detecta todas las posibilidades de intervención.

4. Al ser un alumno de 3er año de la LEF, actualmente ¿cómo evaluarías que estás preparado para enfrentar los distintos problemas que pudieras tener...s escuelas de educación básica? Elige una opción.
185 respuestas

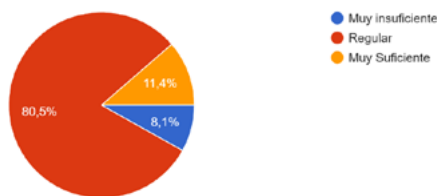


Figura 11.

Sección 2. Pregunta 4.

Al tratarse de una pregunta de opción múltiple a través de una escala tipo Likert con respuesta única, los resultados reflejan la autopercepción del nivel de preparación profesional del estudiantado, en esta pregunta se simplificaron y eliminaron las respuestas, de 5 posibles a tan solo 3 (muy suficiente, regular y muy insuficiente), para obtener una mayor rapidez en la contestación del cuestionario, cuidando la claridad. De la información obtenida se identifica en un nivel regular el 80.5% (equivalente a 149 estudiantes), muy suficiente el 11.4% (21) y muy insuficiente el 8.1% (15).

La distribución muestra una concentración marcada en la categoría intermedia. De lo anterior se puede analizar lo siguiente:

1. *Predominio de la percepción regular:* el hecho de que ocho de cada diez estudiantes se ubiquen en un nivel de preparación regular indica que reconocen haber adquirido conocimientos teóricos y experiencias prácticas básicas, pero no se sienten plenamente seguros para afrontar la complejidad del contexto escolar real.

Esta percepción es típica en procesos formativos donde existe contacto con la práctica, pero aún no se sistematiza la reflexión ni la toma de decisiones pedagógicas.

2. *Minoría con alta autoeficacia profesional*: el 11.4% que se considera muy suficientemente preparado sugiere que perciben sus trayectorias formativas mucho más sólidas o poseen experiencias previas significativas. Lo cual podría guardar una estrecha relación con la pregunta 3 de la sección 1, en donde, 8 estudiantes cuentan con estudios de nivel superior. Quienes se ubican en este porcentaje reflejan mayor confianza en sus habilidades para resolver problemas escolares, no obstante, su proporción limitada indica que la formación aún no logra generar seguridad profesional generalizada.

3. *Presencia de percepción de insuficiencia*: el 8.1% que se siente muy poco preparado es pedagógicamente relevante, porque puede reflejar inseguridad ante la práctica, lo cual puede representar dificultades para transferir la teoría a situaciones reales y advierte riesgos de frustración o desmotivación en la práctica docente que pueden culminar en deserción escolar.

5. Como futuro profesor, ¿consideras que tu formación para la atención y resolución de problemas está lo suficientemente fortalecida? o ¿es necesario mejorar algo? Puedes elegir una o más de una opción.

 Copiar

185 respuestas

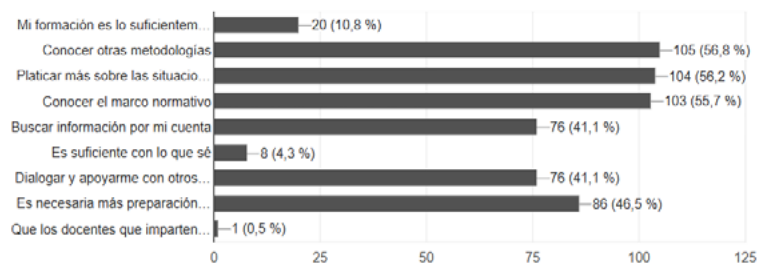


Figura 12.

Sección 2. Pregunta 5.

En esta pregunta de casillas los estudiantes tenían la libertad de elegir una o más opciones, por dicha razón los porcentajes reflejan la frecuencia de interés u observación, no una

distribución excluyente, lo que permite identificar prioridades formativas percibidas por el estudiantado a partir del número de veces que seleccionaron una o más respuestas.

Conocer otras metodologías fue elegida 105 ocasiones; platicar más sobre las situaciones que se presentan y cómo se podrían atender 104; conocer el marco normativo 103; es necesaria más preparación y apoyo de los docentes 86; buscar información por mi cuenta 76; dialogar y apoyarme con otros compañeros o docentes 76; mi formación es lo suficientemente sólida 20; es suficiente con lo que sé 8; y que los docentes que imparten los cursos sean adecuados y utilicen las metodologías apropiadas fue mencionada una ocasión.

La distribución muestra una concentración clara en opciones que demandan fortalecimiento formativo, y una presencia marginal de respuestas que indican suficiencia.

1. *Reconocimiento mayoritario de insuficiencia formativa*: el hecho de que las opciones más seleccionadas se relacionen con nuevas metodologías, análisis de situaciones reales, y conocimiento normativo, indica que la mayoría del estudiantado no considera completamente fortalecida su formación para la resolución de problemas, sino que identifica áreas claras de mejora.

2. *Necesidad de reflexión situada y acompañamiento docente*: las altas menciones a platicar más sobre situaciones reales (104), más preparación y apoyo de los docentes (86), de cierta manera evidencian una demanda de espacios formativos dialógicos, donde la experiencia práctica se analice colectivamente y con orientación pedagógica con la finalidad de construir espacios de reflexión y acciones específicas que ayuden a los estudiantes a proponer alternativas de solución.

3. *Valoración del aprendizaje autónomo y colaborativo*: aquí las opciones buscar información por mi cuenta (76) y dialogar y apoyarme con otros compañeros o docentes (76), revelan una disposición del estudiantado hacia la autonomía e in-

dagación en el aprendizaje, y el trabajo colaborativo, elementos centrales de las metodologías activas, pero se debe trabajar con ellos sobre fuentes fidedignas.

4. *Baja percepción de suficiencia formativa*: las respuestas mi formación es lo suficientemente sólida (20) y es suficiente con lo que sé (8), representan una minoría muy reducida, lo que confirma una percepción generalizada de preparación parcial o insuficiente, lo cual no necesariamente es malo porque evidencia un área de oportunidad con potencial para mejorar, además se debe considerar que el estudiante está en proceso de formación. Una persona mencionó que el perfil de los docentes y su didáctica sea congruente con la metodología que debe promover.

6. ¿Qué te gustaría hacer cuando asistes a tus jornadas de práctica? Elige una opción.
185 respuestas

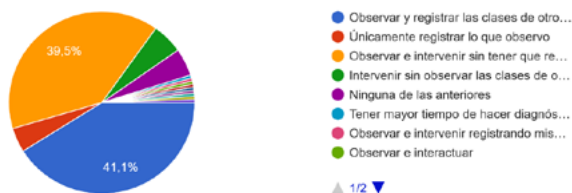


Figura 13.

Sección 2. Pregunta 6.

Los porcentajes reflejan la preferencia principal de acción formativa del estudiantado como observar y registrar las clases de otro docente con un 41.1%; observar e intervenir sin tener que registrar con un 39.5%; intervenir sin observar las clases de otro docente con un 5.4%; ninguna de las anteriores con un 4.9%; únicamente registrar lo que observo con un 4.3%; otras opiniones con un 4.8% expresaron de manera libre mayor interés en dedicar más tiempo para hacer el diagnóstico, observar e intervenir registrando difi-

cultades y soluciones, observar a compañeros con registro propio, entre otras.

La distribución muestra una concentración clara en modalidades que combinan observación e intervención, con distintos niveles de sistematización.

1. *Valoración de la observación como base formativa*: el 41.1% que prefiere observar y registrar indica que una proporción importante del estudiantado reconoce la observación como una fase clave del aprendizaje docente, valora el registro como herramienta útil para comprender la práctica y se sitúa en una etapa de aprendizaje analítico y reflexivo. De este análisis se puede desprender que muy probablemente los estudiantes que seleccionaron esta opción buscan comprender antes de actuar.

2. *Fuerte interés por la intervención directa*: el 39.5% que desea observar e intervenir sin registrar revela la existencia de una alta motivación por la acción pedagógica; necesidad de experimentar el rol docente y tiene un menor interés (o dificultad) para sistematizar la experiencia mediante registros escritos. Lo anterior sugiere una tensión entre hacer y reflexionar sobre lo hecho.

3. *Baja preferencia por la intervención sin observación*: el reducido 5.4% que opta por intervenir sin observar puede indicar que estos estudiantes no son conscientes de que actuar sin diagnóstico puede ser pedagógicamente riesgoso, mientras que el resto (mayoría) que no eligió esta respuesta reconoce que la intervención docente requiere conocimiento previo del contexto para tomar decisiones o actuar de una forma más adecuada.

4. *Demandas emergentes de práctica reflexiva*: las respuestas abiertas (4.8%) son especialmente significativas, ya que proponen más tiempo para diagnóstico, hacer un registro de dificultades y posibles soluciones, e integrar la observación, intervención y reflexión. Estas opiniones reflejan una necesidad latente de prácticas más estructuradas y reflexivas.

7. ¿Cuándo das una clase o te encuentras frente a grupo te has enfrentado a alguna problemática?
Elige una opción.
185 respuestas

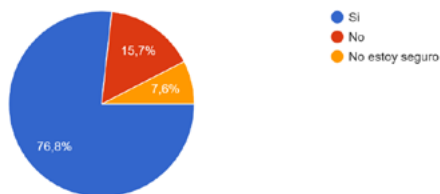


Figura 14.

Sección 2. Pregunta 7.

Los resultados reflejan la experiencia directa del estudiantado ante situaciones problemáticas reales en la práctica docente, en donde, eligieron la respuesta *Sí* el 76.8 % (142 estudiantes); seleccionaron *No* el 15.7 % (29) y prefirieron la opción no estoy seguro el 7.6 % (14).

La distribución evidencia una tendencia claramente dominante hacia la vivencia de problemáticas al dar clase o estar frente a un grupo. En línea con los porcentajes anteriores se puede analizar lo siguiente:

1. *Alta exposición a problemáticas reales:* El hecho de que más de tres cuartas partes del estudiantado afirme haberse enfrentado a problemáticas cuando da clase indica que la práctica docente temprana no es un ejercicio simulado, sino una experiencia auténtica y que los estudiantes se enfrentan a la complejidad real del contexto escolar. Estas dificultades forman parte constitutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física y de distintos tipos de saberes que deben poner en práctica en un ambiente altamente complejo y por lo que implica en cuanto a responsabilidad el actuar docente, lo que conlleva a reflexionar que la práctica es un elemento indispensable.

2. *Minoría sin reconocimiento claro de problemáticas*: el 15.7% que responde *No* y el 7.6% que manifiesta duda sugieren posibles experiencias de práctica más guiadas o controladas, así como dificultades para identificar qué se considera una *problemática* pedagógica. Es probable que haya una escasa reflexión sistemática sobre lo ocurrido en la práctica. Este grupo pone en evidencia la necesidad de marcos conceptuales y metodológicos para reconocer y analizar los problemas educativos.

3. *Conciencia incipiente de la complejidad docente*: el porcentaje de estudiantes que responde afirmativamente revela un nivel importante de conciencia profesional, ya que reconocer problemas implica asumir que la enseñanza no es lineal; identificar tensiones entre planeación y realidad, así como reconocer la necesidad de tomar decisiones pedagógicas situadas.

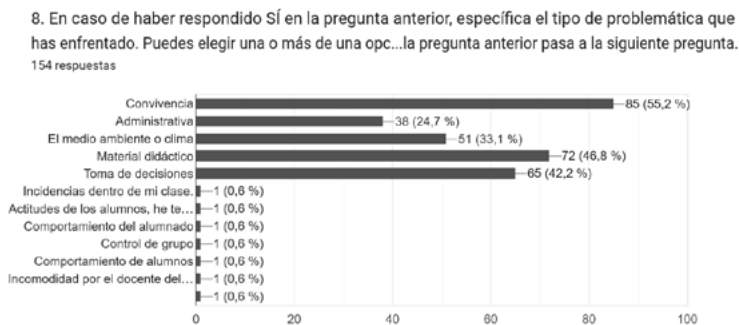


Figura 15

Sección 2. Pregunta 8

En esta pregunta de casillas los estudiantes tenían la libertad de elegir una o más opciones, por dicha razón los porcentajes reflejan la frecuencia de interés u observación, no una distribución excluyente, lo que permite identificar el tipo de

problemática más percibida por el estudiantado a partir del número de veces que seleccionaron una o más respuestas. En la pregunta 8, 154 estudiantes afirmaron haber enfrentado dificultades, en este sentido, problemas en la convivencia fue elegida 85 ocasiones; material didáctico 72; toma de decisiones 65; medio ambiente o clima 51; y administrativa 38. Además, 7 estudiantes señalaron problemáticas específicas no previstas en las opciones, tales como el control de grupo, incidencias durante la clase (no especificadas) y el comportamiento del alumnado, entre otras.

La distribución evidencia una diversidad de problemáticas, con mayor peso en los aspectos relacionales y pedagógicos. De los datos obtenidos se puede reflexionar sobre:

1. *Predominio de problemáticas de convivencia*: la convivencia aparece como la problemática más mencionada, lo que indica que las relaciones entre alumnos y el clima socioemocional influyen directamente en la clase de Educación Física; el docente enfrenta retos que van más allá de los aspectos relacionados con la práctica motriz; y se requiere intervención pedagógica, no solo disciplinaria. Esto revela una complejidad social del aula, especialmente relevante en Educación Física por su carácter corporal e interactivo, además de su principal espacio pedagógico (patio).

2. *Limitaciones materiales y contextuales*: las menciones con referencia a material didáctico (72) y medio ambiente o clima (51), ponen de manifiesto que la enseñanza de la EF ocurre en condiciones variables y muchas veces adversas, obligando al docente a adaptar actividades, improvisar recursos y tener un criterio sólido para tomar decisiones en tiempo real y muchas veces inmediatas.

3. *La toma de decisiones como problemática formativa*: el hecho de que 65 estudiantes identifiquen la toma de decisiones como un problema es altamente significativo, ya que implica conciencia de la responsabilidad docente y el marco norma-

tivo; refleja inseguridad o falta de experiencia para elegir estrategias adecuadas; y evidencia la necesidad de procesos reflexivos y acompañamiento pedagógico.

4. *Problemas administrativos y organizativos*: las 38 menciones indican que la práctica docente está atravesada por normas, tiempos y gestiones institucionales. Estas situaciones impactan directamente en la planificación, ejecución de la clase y procesos de evaluación.

9. A partir de la experiencia vivida en las jornadas de práctica ¿qué tanto consideras que has aprendido? Elige una opción.

185 respuestas

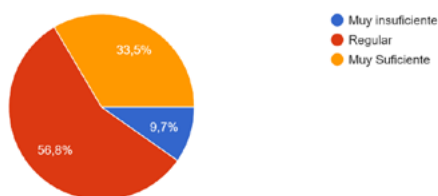


Figura 16.

Sección 2. Pregunta 9.

Esta pregunta de opción múltiple indaga la percepción subjetiva del aprendizaje derivado de la experiencia práctica en contextos reales, lo cual es un indicador clave para evaluar la pertinencia de los dispositivos formativos utilizados en la formación inicial docente.

La distribución porcentual muestra que la opción regular fue seleccionada por el 56.8%; la opción muy suficiente fue elegida por el 33.5%; y la opción muy insuficiente fue escogida por el 9.7%. En términos absolutos cerca de 105 estudiantes perciben su aprendizaje como regular; 62 lo consideran muy suficiente y 18 lo valoran como muy insuficiente. Estos datos reflejan una valoración intermedia predominante, con una proporción significativa que reconoce aprendizajes relevantes, pero también con un grupo que manifiesta

insatisfacción formativa. Derivado de la información anterior se puede interpretar lo siguiente:

1. *Predominio del aprendizaje percibido como regular*: el hecho de que más de la mitad de los estudiantes califique su aprendizaje como regular sugiere que las jornadas de práctica generen experiencias auténticas, pero no siempre se traducen en aprendizajes plenamente consolidados; existe una brecha entre la vivencia de la práctica y su análisis pedagógico profundo; y el aprendizaje puede estar ocurriendo de manera implícita, sin una mediación didáctica suficiente.

2. *Aprendizajes significativos en un tercio de los participantes*: el 33.5% que reporta un aprendizaje *muy suficiente* indica que cuando la práctica está bien acompañada, contextualizada y reflexionada, tiene un alto potencial formativo. Algunos estudiantes logran resignificar la experiencia y convertirla en conocimiento profesional. Probablemente estos casos estén asociados a procesos de observación guiada, intervención reflexiva o resolución de problemas concretos.

3. *Percepción de aprendizaje muy insuficiente*: el 9.7% que evalúa su aprendizaje de esta manera evidencia falta de claridad sobre los propósitos formativos de la práctica; escaso acompañamiento docente o retroalimentación; y dificultades para comprender qué se aprende y cómo se aprende a partir de la experiencia. Este grupo es particularmente relevante para repensar las estrategias didácticas utilizadas, el grado de compromiso que está demostrando en su rol de alumno y genera reflexiones considerables sobre la labor de los docentes en la formación del estudiantado.

10. ¿En algún curso o asignatura de la malla curricular de la LEF conociste la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABPr)? Elige una opción.

185 respuestas

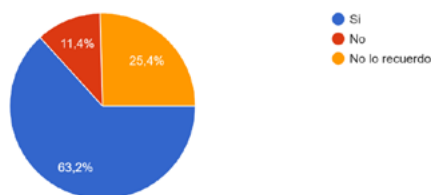


Figura 17.

Sección 2. Pregunta 10.

Esta pregunta de opción múltiple busca identificar el grado de exposición, reconocimiento y remembranza que tienen los estudiantes respecto al ABPr dentro de su trayectoria formativa, lo cual es clave para valorar la presencia real de esta metodología en el currículo, más allá de su mención formal en los programas de estudio. He de reconocer que en esta pregunta hizo falta profundidad o hacerla abierta para verificar, correlacionar y contrastar las respuestas de esta pregunta con la 1er pregunta de la sección 2, donde los estudiantes manifestaron conocer el ABPr, pero por los datos recopilados se puede observar que no necesariamente se cumple lo que eligieron en dicha pregunta.

Del análisis estadístico de esta pregunta se recupera lo siguiente: la distribución porcentual de las respuestas se divide en Sí con un 63.2%; no lo recuerdo con un 25.4%; y No con un 11.4%. Lo cual se traduce en que, de un total de 185 estudiantes, 117 afirman haber conocido el ABPr en algún curso; 47 no recuerdan haber tenido contacto con esta metodología y 21 señalan no haberla conocido.

Estos datos muestran que, si bien el ABPr está presente para una mayoría, no es una experiencia homogénea ni suficientemente consolidada para todos los estudiantes. Por otra parte, es importante señalar lo siguiente:

1. *Reconocimiento mayoritario del ABPr*: el 63.2% que responde afirmativamente indica que el ABPr sí forma parte del discurso o de algunas prácticas docentes dentro de la malla curricular, por tanto, existe una base conceptual mínima sobre esta metodología activa en más de la mitad del estudiantado y que es conocida, al menos a nivel introductorio. Sin embargo, conocerla o haberla escuchado no implica necesariamente saber implementarla de manera sistemática.

2. *Alta proporción de estudiantes que “no lo recuerdan”*: el 25.4% que indica no recordar es un hallazgo pedagógicamente relevante porque sugiere que el ABPr pudo haberse abordado de manera superficial, aislada o descontextualizada. Laclothe (2024) argumenta que “un estudiante aún en aparente posesión de un conocimiento, no revelará su nivel de competencia hasta que no se enfrente a una situación académica o profesional determinada” (p. 760).

El conocimiento e implementación de esta metodología puede reforzarse para que sea lo suficientemente significativa como para dejar huella en la experiencia formativa, ya que posiblemente se presentó de forma teórica, sin vinculación clara con problemas reales de la práctica docente, porque desde la didáctica, el *no lo recuerdo* suele asociarse a aprendizajes poco significativos.

3. *Ausencia explícita del ABPr para un sector del estudiantado*: el 11.4% que responde *No* evidencia una falta de coherencia en la implementación curricular; diferencias entre cursos, docentes o generaciones; y oportunidades que se pueden recuperar para introducir metodologías activas clave en la formación profesional. Este grupo representa un área clara de mejora institucional.

11. ¿Te interesaría conocer más de esta metodología (ABPr)? Elige una opción.
185 respuestas

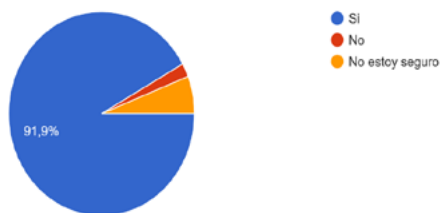


Figura 18.

Sección 2. Pregunta 11.

Esta pregunta de opción múltiple explora el nivel de interés, disposición y apertura del estudiantado hacia el ABPr, lo cual constituye un indicador clave de viabilidad pedagógica para su fortalecimiento e implementación sistemática dentro del currículo.

La distribución porcentual de las respuestas es la siguiente: Eligieron la opción *Sí* el 91.9% (equivalente a 170 estudiantes); seleccionaron la opción *No estoy seguro* el 5.9% (11); y escogieron la opción *No* el 2.2% (4).

Estos datos muestran una tendencia ampliamente favorable hacia la apertura de aprender más de esta metodología por las siguientes razones:

1. *Interés altamente mayoritario en el ABPr:* el 91.9% que responde afirmativamente evidencia que el estudiantado reconoce la pertinencia del ABPr para su formación profesional; existe una necesidad sentida de herramientas metodológicas para enfrentar problemas reales en las escuelas; los docentes en formación identifican carencias en su preparación actual y ven en el ABPr una vía de fortalecimiento. Desde la perspectiva de la intervención docente, este dato representa una oportunidad formativa estratégica. Según López et al. (2018), el estudiante se convierte en gestor de su propio co-

nocimiento, al asimilar, procesar y transformar la información de manera diferente a los métodos tradicionales.

2. *Minoría con incertidumbre*: el 5.9% que no está seguro puede interpretarse como con falta de experiencias concretas con el ABPr; desconocimiento de cómo se implementa en la práctica; y necesidad de mayor claridad sobre sus beneficios y alcances. Este grupo no muestra rechazo, sino falta de información o vivencia, lo que puede resolverse mediante experiencias guiadas.

3. *Rechazo mínimo*: el 2.2% que responde negativamente es estadísticamente marginal y sugiere preferencias por metodologías tradicionales; resistencia al cambio metodológico; y/o experiencias previas poco significativas con metodologías activas. No obstante, su bajo porcentaje indica que el ABPr no genera resistencia generalizada.

12. ¿Crees que conocer este tipo de metodología activa es un aporte para tu formación profesional?
Elige una opción.
185 respuestas

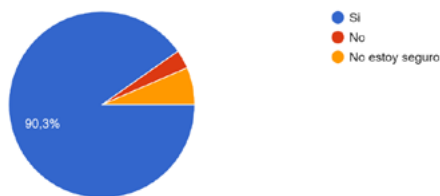


Figura 19.

Sección 2. Pregunta 12.

Esta pregunta de opción múltiple indaga la valoración formativa que el estudiantado otorga al conocimiento de metodologías activas, particularmente del ABPr, como parte de su desarrollo profesional como futuros docentes.

La distribución porcentual de las respuestas es la siguiente: *Sí* el 90.3% (167 estudiantes); *No estoy seguro* el 6.5% (12 es-

tudiantes); y *No* el 3.2% (6). Estos resultados muestran una valoración ampliamente positiva del ABPr como estrategia formativa por los siguientes argumentos:

1. *Reconocimiento casi unánime del valor formativo del ABPr*: el 90.3% que responde afirmativamente evidencia que el estudiantado reconoce la necesidad de saber más sobre metodologías activas; esto ayuda a demostrar que existe conciencia de que la formación docente requiere herramientas para analizar y resolver problemas reales; y el ABPr es percibido como una metodología pertinente y alineada con las demandas del contexto educativo actual. Esta identificación fortalece su legitimidad pedagógica dentro de la LEF y se ajusta con el perfil de egreso.

2. *Presencia de un grupo con incertidumbre*: el 6.5% que no está seguro sugiere falta de experiencias prácticas suficientes con el ABPr; conocimiento más teórico que aplicado de la metodología; y necesidad de ejemplos concretos que evidencien su utilidad en la práctica docente. Este grupo puede transitar hacia una valoración positiva mediante experiencias de implementación guiada.

3. *Rechazo minoritario*: el 3.2% que considera que no es un aporte representa una proporción estadísticamente baja y puede asociarse a una escasa identificación con enfoques activos de aprendizaje por distintos motivos como desinterés, apatía, falta de acompañamiento, poca consciencia sobre lo que implica la práctica docente en los contextos reales, etc. No obstante, este rechazo no necesariamente constituye una tendencia significativa.

Comentarios finales

El análisis integral de los datos estadísticos permite afirmar que la formación inicial del estudiantado de la Licenciatura en Educación Física de la ESEF se desarrolla en un escenario marcado por la diversidad de trayectorias académicas, experiencias previas, niveles de preparación profesional e

incluso aspectos personales. Lejos de constituir una debilidad, la heterogeneidad identificada entre los participantes representa un recurso valioso para el fortalecimiento de los procesos educativos. Su reconocimiento plantea el desafío de revisar y adecuar las estrategias didácticas en la educación superior, con el propósito de responder de manera más efectiva a las necesidades, intereses y contextos de una población estudiantil cada vez más diversa.

Los resultados evidencian que la formación del estudiante requiere complementarse en buena medida con el conocimiento e implementación de metodologías flexibles, inclusivas y profundamente contextualizadas para responder a las demandas actuales.

En este contexto, el Aprendizaje Basado en Problemas adquiere especial relevancia al constituirse en una propuesta pedagógica que responde de manera pertinente a las experiencias, necesidades y desafíos que enfrentan los futuros docentes de Educación Física. Más allá de una estrategia didáctica, representa una oportunidad para vincular el aprendizaje con situaciones reales, favoreciendo el desarrollo de competencias necesarias para el ejercicio profesional. Las jornadas de práctica, lejos de ser espacios meramente técnicos u observacionales, se revelan como escenarios complejos atravesados por problemáticas reales: limitaciones materiales, conflictos de convivencia, tensiones organizativas y desafíos pedagógicos cotidianos. Los datos muestran que la mayoría del estudiantado ya se enfrenta a estas tensiones, aunque no siempre cuenta con las herramientas necesarias para analizarlas, comprenderlas y transformarlas en aprendizajes profesionales significativos.

La percepción generalizada manifestada por los estudiantes en las respuestas a las preguntas 4, 5 y 10 (sección 2) refieren tener una preparación *regular* para enfrentar la realidad escolar porque pone de manifiesto una zona de oportunidad

formativa. No se trata de una falta de compromiso o desinterés por parte del estudiantado, sino de la necesidad de contar con dispositivos pedagógicos que articulen de manera más clara la experiencia práctica con la reflexión sistemática. En este sentido, el ABPr ofrece un andamiaje potente para resignificar lo vivido en las prácticas, al convertir los problemas reales en ejes de análisis, discusión, toma de decisiones y construcción colectiva de conocimiento.

Estos resultados revelan una conciencia crítica del propio proceso formativo. El estudiantado reconoce sus carencias, cuestiona la suficiencia de su preparación y manifiesta una disposición clara hacia metodologías activas, colaborativas y reflexivas. El alto interés por conocer más sobre esta metodología y la valoración casi unánime de su aporte a la formación profesional no son datos menores, porque reflejan una demanda explícita de experiencias de aprendizaje más auténticas, coherentes con los desafíos reales de la docencia en Educación Física.

Un aspecto relevante que se desprende del análisis es la necesidad de fortalecer la articulación entre los distintos saberes que configuran la formación docente. Los saberes disciplinares, vinculados al conocimiento del cuerpo, el movimiento y la Educación Física como campo específico; los saberes curriculares, relacionados con la comprensión de planes, programas y marcos normativos; los saberes experienciales, construidos en la interacción cotidiana con alumnos, escuelas y contextos reales; y los saberes propios de la formación profesional docente, asociados a la toma de decisiones pedagógicas y a la intervención educativa. El Aprendizaje Basado en Problemas ofrece un espacio privilegiado para que estos saberes dialoguen, se tensionen y se integren de manera significativa, evitando que permanezcan fragmentados o desarticulados.

Por otra parte, los datos muestran que, aunque el ABPr se justifica en el Anexo 9 (SEP, 2022) y su conocimiento se desarrolla en algunos cursos (relacionados principalmente con los de acercamiento a la práctica), su implementación ha sido parcial y poco sistemática. El hecho de que una proporción relevante del estudiantado no lo recuerde o no lo identifique claramente sugiere que su abordaje ha carecido de profundidad o continuidad. Esto refuerza la necesidad de asumir el ABPr no como una estrategia ocasional, sino como un eje metodológico transversal que dé sentido a la formación práctica y teórica a lo largo de la carrera.

En síntesis, los resultados estadísticos no solo describen el estado actual de la formación en Educación Física, sino que fundamentan pedagógicamente la urgencia de un cambio metodológico. Integrar el ABPr y otras metodologías activas de manera intencionada, coherente y sistemática permitiría transformar las dificultades cotidianas de la práctica en oportunidades de aprendizaje, fortalecer la práctica reflexiva, mejorar la autoeficacia docente y formar profesionales capaces de intervenir críticamente en su contexto.

Cambiar una malla curricular o un enfoque no es suficiente si no viene acompañada esta transformación de una mayor actualización y capacitación a los docentes, trabajar de la mano con pleno conocimiento y un mayor acercamiento de los desafíos que hoy día existen en las escuelas de educación básica; y una mayor preparación, apoyo y acompañamiento de los estudiantes durante su formación, así como un seguimiento en sus prácticas una vez que hayan egresado.

Referencias

- Ayala, M. y Ayala S. (2018). Aprendizaje basado en problemas (APB) como técnica didáctica en extensión: construcción de conocimientos entre integrantes de Cooperativas Ellas Hacen en la Universidad Nacional de Formosa. *Revista de la Facultad de Agronomía, vol. 116* (Número especial, 2017): 121-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6348239>
- Casa, M., Huatta S. y Mancha E. (2019). Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia para el desarrollo de competencias en estudiantes de educación secundaria. *Comuni@ccion: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 10*(2), 111-121. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.10.2.383>
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, en *La Educación encierra un tesoro*. (pp. 91-103). El Correo de la UNESCO.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Hernández-Barbosa, R., y Moreno-Cardozo, S. M. (2021).

El aprendizaje basado en problemas: una propuesta de cualificación docente. *Praxis & Saber*, 12(31), 36-51. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.11174>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias (pp. 4-23); Recolección y análisis de los datos cualitativos (pp. 406-435). En *Metodología de la Investigación* (5.^a ed.). México: McGraw-Hill. Consultado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Lacote-Gutiérrez, G., Azócar-Gallardo, J., Lara-Subiabre, B., Pereira-Berrios, M., Ávila-Saldaña, C., & Vera-Assaoka, T. (2024). Percepciones de los estudiantes de educación física sobre el aprendizaje basado en problemas (ABP). *Retos*, 56, 759–769. <https://doi.org/10.47197/retos.v56.102877>

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

López, P., Gallegos, S., Vilca, G., & López, M. (2018). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de ciencias sociales: un estudio empírico en la escuela profesional de sociología UNAP. *Comuni@*

cción, 9(1), 35–47. Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/comunica/v9n1/a04v9n1.pdf>

Méndez U., E., Méndez U., J. y Encalada, R. (2019). El aprendizaje basado en problemas en la asignatura de didáctica de la Educación Física. *Revista Conrado*, 15(67), 360-369. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n67/1990-8644-rc-15-67-360.pdf>

Paineán B., Ó., Aliaga Prieto, V., & Torres Torres, T. (2012). Aprendizaje basado en problemas: evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII (1), 161-179. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524158010>

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Anexo 9 del Acuerdo 16/08/22 por el que se establece el plan y programas de estudio para la formación inicial de docentes de educación básica: Licenciatura en Educación Física* [Archivo PDF]. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/q41PXFQ7bS-ANEXO_9_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea.

UNESCO (2021). Reelaborar los cuatro pilares de la educación para sustentar el procomún. <https://es.unesco.org>

org/futuresofeducation/sobe-reelaborar-cuatro-pi-
lares-educacion-sustentar-procomun

La evaluación en la Educación Física, una visión diversificada

Juan Alberto Lujan Albiter ¹

Introducción

La evaluación ha estado presente en el desarrollo de la humanidad, esta es una práctica necesaria e inherente en la toma de decisiones, para garantizar la organización social y por lo tanto la supervivencia de la especie, antes de que fuera tomada como un campo de estudio formal evaluar implicaba comparar, valorar y ajustar acciones frente a los diferentes problemas que presentaba el entorno, después y principalmente en el desarrollo de la revolución industrial europea, este proceso se formalizó en instituciones adquiriendo una dimensión técnica que en diferentes contextos terminó por convertirse en una actividad reduccionista es decir basarse únicamente en observaciones y conteos (Santos, 1998).

En el ámbito de la Educación Física la evaluación (medición) se enfocó a las capacidades físicas motrices (fuerza, flexibilidad, velocidad) para medir el rendimiento e incluso la estandarización de pruebas, vislumbrando al cuerpo como una entidad mecánica y a la postre convertirlo en el cuerpo dócil (Foucault, 2022) haciendo a un lado la formación integral del sujeto.

1 Profesor en la licenciatura y la maestría en la Escuela Superior de Educación Física CDMX. Lic. en Educación Física ESESF CDMX, maestría en Educación Física y Deporte y doctorado en Educación. Experiencia en Educación Básica, autor de artículos en Revistas Indexadas.

Posteriormente, con los cambios sociales culturales y educativos que han surgido en las últimas décadas, se han detectado tensiones desde una perspectiva que contempla la diversidad presente en el sistema educativo mexicano actual. El reconocimiento de la diversidad supera los procesos evaluativos enfocados en la cuantificación y en el rendimiento generando un gran reto ¿Cómo incluir las relaciones, significados y experiencias corporales situadas desde el proceso evaluativo?

En este sentido el presente documento analiza críticamente la evaluación cuantitativa desde sus orígenes hasta la implementación contemporánea en el campo de la educación física poniendo especial atención a las tensiones que emergen y proponiendo elementos para su resignificación.

Antecedentes de la evaluación, del reduccionismo a la diversificación

La humanidad como especie ha tenido que superar diferentes retos para sobrevivir estos retos son sorteados mediante el ensayo y error; es decir con acciones que se someten al desafío en cuestión de manera sistemática, se puede decir que la evaluación es parte elemental del desarrollo humano y ha evolucionado conforme a las necesidades que experimenta la sociedad (Rodríguez, 2010) de manera bidireccional.

Tras el crecimiento poblacional las relaciones que se gestan en las sociedades aumentaron tanto como sus necesidades, los medios de producción y sustentabilidad fueron complejizándose, surgieron necesidades específicas y por lo tanto problemas específicos, en un momento de la historia se dio un avance tecnológico sin precedentes, los inicios de las revoluciones industriales a mediados del siglo XVIII (World History Encyclopedia, 2019) demandaron a las personas la producción de bienes y servicios a una velocidad vertiginosa, las empresas y personas tenían que actuar como una maquinaria precisa y eficiente, por lo que la evaluación se

alzó como un proceso formal y eje nodal de la supervivencia de la sociedad moderna y para poder mantener tal maquinaria se tenía que educar rápida y masivamente a las personas para poder ser evaluadas constantemente desde edades tempranas, por lo que las escuelas jugaron una parte fundamental.

A inicios del siglo XVIII en Prusia nace uno de los primeros sistemas educativos gratuitos y obligatorios, creado para satisfacer las necesidades del mundo industrial, se propone un sistema en donde las castas y clases sociales estaban sumamente marcadas, se instruía a los estudiantes bajo estándares bien delimitados en donde la producción era el fin último, la escuela prusiana tenía un formato rígido y fomentaba la obediencia y disciplina hacia el estado (Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2020), los exámenes presentaban un reto a los sujetos para acceder el nivel superior clasificándose en escalas bien marcadas para posteriormente insertarse rápidamente y casi sin resistencias en la vida laboral productividad marcada por estándares de calidad y eficiencia, desde una perspectiva foucaultiana la normalidad precedida por una normatividad moldeaba a las personas a través de la vigilancia constante.

En una sociedad industrializada es común la división y clasificación, naturalmente utilizada como medida de control y análisis exhaustivo para aumentar la productividad, y este efecto se traslada a todos los ámbitos de la vida de las personas incluido su cuerpo. Desde el dualismo cartesiano la mente era instruida por las materias de corte teórico, dentro del aula, pero el cuerpo era tarea de los prácticos, es decir de la educación física, las prácticas de enfoque militar que preparaban al cuerpo para soportar, para ser duro, fuerte, insensible, resistente (García Soler, 2025) eran comunes y tenían un trasfondo, amoldar el cuerpo para soportar condiciones extremas sin que la mente se doblegue y por lo tanto para seguir con la tarea (*productividad*).

Así mismo, se preparaba a los sujetos para estar en constante medición con otros sujetos, priorizando la competición, la confrontación y la superación del otro desde un *sentido certaminal* (Chiva, Salvador, Isidori, 2016) en donde salía adelante y victorioso el más fuerte, el más grande, el mejor, vislumbrando a las personas como capital humano que obtiene valor según su capacidad físico motriz, sus dotes y predisposiciones para competir, para lograr ser el mejor convertirse en un sujeto victorioso pasando sobre el otro.

Desde esa perspectiva la evaluación toma una papel fundamental, se utilizaban baterías y test bien delimitados en donde el sujeto tenía que realizar una acción tal y como se le indicaba, el sujeto era medido y clasificado volviéndolo un producto al cual se le prestaba poco o nulo interés como persona, reduciéndolo a un número, eran comunes las frases como *esta chica corre los 100 metros planos en 17 segundos* dejando a la chica sin identidad, nombre, intereses, miedos, ideas y representándola por el único dato de 17 segundos, con el despojo de identidad era fácil clasificar a los sujetos en diferentes niveles jerárquicos y atenderlos de manera diferenciada, por supuesto prestando mayor atención en aquellos que tenían el potencial de ser productivos (los más fuertes, los más rápidos, los más veloces) este enfoque claramente cuantitativo implicaba la exclusión de los estudiantes menos hábiles, motrizmente hablando, a la atención y trabajo principal del docente (Estrada 2011).

La sociedad industrializada (y deshumanizada) promovió la perspectiva de la evaluación cuantitativa, se vislumbraba como el camino ideal para producir mejores sujetos, los argumentos que la defendían y que versan sobre la formación de carácter o voluntad en el sujeto caen por su propio peso en un contexto diverso y desigual (López et al, 2006) marca efectos, incoherencias y problemas bajo esta perspectiva evaluativa, maxime cuando se trasladan a la educación, como continuación se enuncian:

- Al ser pruebas rígidas que requieren de control dentro de su aplicación provocan diversos problemas al adaptarlos en diversos contextos escolares ya que varían en infraestructura, tiempos, condiciones, sujetos y demás.
- Los objetivos de los test son claramente descritos por sus creadores, por lo tanto, al aplicarlo en las diferentes escuelas con adaptaciones a los diversos contextos en ocasiones los test perdían validez.
- Se anulaba la concordancia entre algunos contenidos y los test elegidos para medirlos, esto principalmente por la falta de comprensión de los mismos y de su aplicación.
- En el campo de la actividad física se parte de una visión reduccionista de los practicantes, debido a que solo contemplaban acciones observables, medibles y derivadas del desarrollo de la motricidad, aunado a que en su mayoría se enfocaban en algún deporte en específico.
- Puede crear apatía en la mayoría de los sujetos, debido a que la evaluación a través de test es unidireccional, en repetidas ocasiones o en su mayoría, las personas no encontraban un significado relevante para sus vidas y etiquetaban a este tipo de evaluación como pruebas para medir aspectos triviales.
- Deformaban los contenidos, se privilegiaba un resultado observable como única finalidad causando que el contenido se adecuara al resultado y no a la inversa dejando sin interés al proceso.
- La finalidad era poco relevante para los implicados, debido a que únicamente perseguía un número los sujetos, los participantes podrían clasificarse y darse cuenta de su supuesto estatus académico, sin embargo, al ser masivo, genérico y práctico rara vez el

resultado era personificable y, por lo tanto, no permitía la retroalimentación y reflexión del sujeto.

- Alejaba al docente de su función, ya que al evaluar aspectos puramente cuantitativos no se permitía el análisis, toma de decisiones, diálogo, reflexión volviendo al proceso evaluativo una tarea técnica.
- Producía en el docente confusión, e incertidumbre, los test o baterías de pruebas, en su mayoría fueron creados bajo criterios de control, para su correcta aplicación los elementos que inciden en la prueba deben ser controlados, por lo tanto, en las escuelas sería imposible que el docente controle todos los elementos que puedan afectar las pruebas causando frustración en resultados que varían debido a los elementos que influyen en ellos. Por último, la interpretación de dichos resultados tendían a no ser útiles, era complicado que el docente transformara esa medición numérica a interpretaciones que fueran relevantes en su práctica.
- Evaluación tradicional era un reflejo de búsqueda de identidad en la educación física (Crisorio, 1995), por ejemplo, las ciencias de la salud realizan evaluaciones controladas y cuantitativas para generalizar sus resultados, como la medicina, sin embargo la educación física no es una ciencia, el forzar prácticas evaluativas cuantitativas e instrumentalistas conlleva a enfocar gran parte de los recursos a obtener resultados “confiables” sin embargo únicamente se obtendrían resultados momentáneos de los estudiantes tratando de superar esa prueba y no del desarrollo integral o aprendizaje que tiene el alumno en su trayectoria académica.
- La evaluación cuantitativa requiere un excesivo tiempo cuando se realiza desde una visión centrali-

zadora en la acción docente, es decir cuando el docente protagoniza y controla el proceso evaluativo suele producirse una sobre carga de trabajo y por lo tanto una cantidad enorme de recursos para realizar dicho proceso.

- Por último, genera una postura cerrada por parte del profesor, el cual le imposibilita abrirse a nuevas alternativas, a expresar y a actualizarse en ámbitos de evaluación. La falsa sensación de control a través del instrumentalismo reduce la visión del profesor y lo hace poco susceptible a tomar datos valiosos para su práctica desde otras perspectivas (fenómenos y sujetos que están a su alrededor) y, por lo tanto, propicia prácticas cerradas, unilaterales y dificulta el cambio e innovación.

En definitiva, la evaluación cuantitativa a finales del siglo XX encontró un nicho fértil en la educación física orientada al deporte (Crisorio, 1995) la influencia de las ciencias biomédicas como la fisiología, se enmarcaban en un paradigma positivista que daba como resultado la excesiva medición de tiempos, distancias y repeticiones como producto objetivo del desempeño corporal, es decir, los test físicos no solamente fungían como una herramienta de evaluación, también fueron una forma de clasificar al cuerpo dentro del ámbito educativo, dejando de largo la diversidad que lo componía.

El querer adaptar un enfoque puramente cuantitativo en un ambiente diverso como una escuela naturalmente genera y acumula tensiones que tarde o temprano terminan por explotar, la regulación de la industrialización a través de organismos internacionales que velan por los derechos humanos se hizo presentes en un contexto donde surge la pregunta ¿Qué pasa con los menos favorecidos? ¿Qué espacio ocupaban los que no cumplían con los estándares de cali-

dad? ¿Cómo se contemplaba a los sujetos que no producían motrizmente hablando? por supuesto se aplicaban prácticas “alternativas” propuestas en la periferia del punto nodal de la sesión, por ejemplo el uso de porristas en un juego deportivo escolar, estas claramente implicaba la exclusión de los estudiantes menos hábiles, motrizmente hablando, a la atención y trabajo principal del docente (Estrada 2011), la evaluación paso de analizar cuantitativamente las manifestaciones observables a centrar su atención en procesos internos que ocurren en el estudiante, es decir al estudio e interpretación de como el estudiante procesa la información desde sus estructuras y procesos mentales con relación a las experiencias, ideas, significados, estímulos ambientales que le preceden, bajo una perspectiva cognitivista (Altez, 2021), el dominio hegemónico de las capacidades físico motrices término y se trasladó a ver otro tipo de capacidades como las perceptivo motrices planteando retos al proceso evaluativo de los docentes, se complejizo la recogida de datos y ahora se adoptaron instrumentos y técnicas de evaluación más orientados al corte mixto como las rubricas, diario y bitácoras.

Por ultimo gracias a las bases y el desarrollo económico que propicio la revolución industrial la sociedad creció de manera vertiginosa, entre más personas más retos se presentaban en las relaciones interpersonales, por lo que se contempló un modelo en donde la experiencia social y la interacción entre sujetos son el pilar de la inteligencia y el aprendizaje, resaltando que se da a través de ciclos ya que los intercambios sociales propician espacios ricos para construir nuevos conocimientos, los cuales crean más espacios sociales volviendo este proceso en un ciclo de aprendizaje (Peralta, 2020), con un enfoque claramente influenciado en el constructivismo, la evaluación presento retos e incertidumbre en el docente al compartir la responsabilidad asu-

miendo modalidades como la co y autoevaluación, el trabajo interdisciplinario se hizo presente y se interesó por ver otro tipo de capacidades como las socio motrices que por sus características respondían mejor a este ultimo enfoque.

Tensiones de la evaluación desde el contexto diversificado.

La Escuela Superior de Educación Física en la Ciudad de México (ESEF CDMX) es una institución que se caracteriza por sus costumbres, trayectoria y sentido de pertenencia que ha ido consolidando a lo largo de 90 años desde su fundación (Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México [AEFCM], 2024) la institución ha experimentado diferentes enfoques, corrientes y por lo tanto ha tenido que transformar sus prácticas acorde a el cambio social, su misión “formar profesionales de la Educación Física y promover su desarrollo como docentes apegados en los principios de equidad, integración e inclusión marcados por las tendencias actuales de la Educación a través de una intervención docente de calidad humanística” (AEFCM, 2024 párr. 3) es reflejo de ello, sin embargo, también se ha visto envuelta en procesos y conflictos sociopolíticos uno de ellos y que compete al presente documento fue el paro de labores que organizaron una parte de la comunidad en el 2018 rechazando los planes y programas de estudio propuestos por la Secretaria de Educación Pública (SEP), la inconformidad de la comunidad era ausencia de contenidos relacionados con la actividad física y el deporte de su malla curricular (Cano, 2018), esta acción tuvo como consecuencia que la ESEF CDMX continuara con el programa de estudios 2002 hasta el año 2022.

Los planes y programas de estudio 2002 tienen una perspectiva socioconstructivista, uno de sus pilares es contextualizar a la educación física dentro de la comunidad escolar o dentro de las escuelas a través de un trabajo global e interdisciplinario, el programa plantea como escenario educati-

vo aquel espacio, diverso y masivo (SEP, 2002), es decir, trabaja con las diferencias entre los sujetos como una fuente de riqueza, reconoce que dichas diferencias proponen un reto al docente el cual debe adaptar su práctica al contexto y no adaptar el contexto a su práctica y por último, contempla que el docente de educación física trabaja con una amplia comunidad, partiendo desde sus grupos hasta las personas que influyen en el aprendizaje de sus estudiantes como lo son padres de familia, personas cercanas a los niños y niñas en educación básica, otros docentes, directivos e inclusive grupos que no están a su cargo pero que tiene relación con el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, generando la necesidad de diseñar instrumentos que puedan manejar cualquier persona sin importar su nivel de conocimiento en la educación física, instrumentos ampliamente descritos como las rubricas analíticas.

Es por ello que uno de los aspectos más sobresaliente del Programa 2002 era el desarrollo de competencias como eje central de la enseñanza, dichas competencias permitían a los estudiantes desempeñarse satisfactoriamente en la sociedad (SEP 2002) y eran divididas en procedimentales, actitudinales y conceptuales, lo cual desde una idea general era una propuesta interesante ya que contemplaba al sujeto en tu totalidad e impulsaba la globalidad, sin embargo, ya en la práctica docente en ocasiones se tendía a dividir dichas competencias y propiciar el trabajo de manera aislada.

Así mismo, el programa contempla la atención a la diversidad y propicia que el futuro docente se sensibilice sobre el fenómeno propiciando que atienda las diferencias reflexionando los diferentes enfoques que se pueden dar en una sesión y diversificando su práctica docente, resaltando la importancia de la sesión de educación física como un espacio libre en donde se puede explorar, experimentar y expresar, el uso de instrumentos técnico positivistas prediseñados y

cerrados no satisfacen esas necesidades, por lo que se vio en la necesidad de aportar instrumentos más flexibles que el docente pueda construir con base a su contexto, de nuevo surgen las rubricas.

A diferencia de corrientes más rígidas y cerradas en donde la educación física era selectiva y separaba a los estudiantes según su nivel de habilidad, el Programa 2002 proponía la masificación como un proceso en donde el docente atiende a todos sus estudiantes y trabaja con ellos independientemente del nivel de desarrollo, características o diferencias que tengan.

Las practicas docentes bajo el Programa tenían que caracterizarse por un ambiente de colaboración apoyo, entusiasmo, interés que facilitaría la relación entre estudiantes y buscando la resolución de problemas mostrando un reflejo del socio constructivismo.

Por último, el programa concibe a la escuela como una comunidad que tiene relación con su entorno, es decir, que tiene interacción con los diferentes sujetos que están fuera de sus paredes y que ellos pueden influir en el aprendizaje de sus estudiantes. El trabajo para formar futuros docentes se basaba en seis líneas temáticas:

1. La corporeidad como base del aprendizaje para la educación física
2. La edificación de la competencia motriz
3. El juego motriz como medio didáctico de la educación física
4. La diferenciación entre educación física y deporte
5. La orientación dinámica de la iniciación deportiva
6. Promoción y cuidado de la salud

Sin embargo, las líneas temáticas encausan el actuar del educador físico atendiendo 3 detonantes (ver figura 1) que propiciaron un efecto común en las prácticas del educador físico, la utilización del juego colaborativo como principal medio para el desarrollo del estudiante:



Figura 1.

Detonantes de la proliferación de juegos colaborativos.

En sí mismos los juegos colaborativos tienen ciertas bondades, por ejemplo, el propiciar la relación, la empatía, la comunicación y la toma de decisiones en conjunto para llegar a un mismo fin así mismo según Omeñaca y Ruiz (2001) en los juegos cooperativos los participantes aportan al trabajo desde la relación de sus propias características y las de otros sujetos a través de la comunicación, coordinación de acción y desempeño de diferentes roles. Dichas recursos didácticos generalmente son implementados con propuestas metodológicas que priorizan la participación del estudiantado y contextualizan la participación del profesor a guiar en lugar de dirigir, por ejemplo las metodologías problematizadoras y de descubrimiento (Dávila 2020) en donde se dan consignas a los alumnos para que ellos a través de la reflexión busquen posibles soluciones a una problemática, esto en conjunto con los juegos colaborativos propician ambientes ricos y reflexivos acordes al socio constructivismo.

Sin embargo, cuando dichas prácticas se generalizan y se consolidan en el pensamiento común como las practicas

por excelencia de la educación física tienden a perder cohesión y en ocasiones sus bondades se transforman en aspectos negativos para el proceso de aprendizaje. Uno de esos efectos adversos es la falsa idea de que la colaboración por sí misma propicia un aprendizaje significativo, basado en el socio constructivismo. Cuando el docente pierde la noción de guiar esa colaboración el trabajo se vuelve cuantitativo, es decir, el fin de la actividad justificaría los medios, por ejemplo, el efecto de colaborar por colaborar al proponer una actividad en donde los sujetos tengan una finalidad en común y centrarse únicamente en cómo se llega a ella y no en el proceso, por ejemplo, los estudiantes podrían, ignorar, agredir e imponer sus ideas en un dialogo unilateral realizado por los sujetos más hábiles o los que toman el liderazgo. Cuando se pierde la atención a los procesos y se centra únicamente en el fin es común observar procesos evaluativos superficiales, los cuales retoman el sentido cualitativo en forma, pero no en fondo. Dicho proceso tiene a instrumentalizarse contemplando por ejemplo a la rúbrica como el instrumento por excelencia, este tipo de pensamiento instrumentalista busca recetas que puedan por sí mismas satisfacer sus necesidades y masificar la evaluación sin la necesidad de procesar y reflexionar datos valiosos recogidos a través de la observación.

Es por ello importante resaltar dos procesos fundamentales en el ámbito evaluativo dentro de la sesión de educación física:

1. Analizar el proceso y no solo medir el resultado, los estímulos más relevantes y ricos en el proceso educativo se dan en la propia acción y por lo tanto el docente debe enfocarse en el medio y no solo en el fin.
2. Utilizar una amplia variedad de técnicas e instrumentos de recolección de datos cualitativos y cuantitativos permitiendo la triangulación, clasificación

e interpretación, es decir las rubricas por si mismas como instrumento totalizador y masificarle dificilmente permiten obtener una visión global del desarrollo estudiantil y por lo tanto tomar decisiones pertinentes.

Es necesario que el docente tenga un acervo amplio de distintos instrumentos evaluativos que no solo orienten su práctica a lo cuantitativo (que tal lejos, que tan rápido, que tan fuerte, cuantas propuestas, cuantos conflictos, etc.) si no que contemple aspectos profundos como las relaciones entre estudiantes, la resignificación en su proceso, la disposición que tiene hacia el aprendizaje, etc.

Por último, la evaluación no tiene que ser una responsabilidad exclusiva del docente, por el contrario, puede concebirse como una construcción colectiva en donde intervienen diferentes actores escolares, sin embargo, en diferentes contextos educativos aún permea la visión centralizada de la evaluación que vislumbra al docente como un agente omnipotente. Esta perspectiva deja de largo el potencial de la autoevaluación y coevaluación para recopilar diferentes voces contrastando puntos de vista y por lo tanto enriqueciendo la interpretación de resultados, en definitiva, la evaluación compartida enriquece y democratiza el proceso de enseñanza aprendizaje.

Resignificación del proceso evaluativo desde la diversidad

La evaluación es un proceso diverso y natural en el ser humano, antes de que se formalizaran y realizaran los primeros estudios serios del proceso, el ser humano tuvo que tomar decisiones y por lo tanto realizar una evaluación de su situación (Sandoval, Maldonado y Tapia, 2022), si el ser humano es un ente social que transmite información tiene que retomar a la cultura entendida como todo lo que constituye nuestro ser y configura nuestra identidad (UNESCO, 2023), según las corrientes y pilares de los planes y programas de

estudios mexicanos actuales la cultura de los estudiantes es fundamental y tema central del acto evaluativo.

Como se abordó anteriormente, los modelos evaluativos que tienden a cuantificar la práctica del estudiante contemplando acciones observables o puramente el resultado sin importar el medio, experiencias, relaciones, tensiones e intercambio de ideas evidentemente no contemplan al ser como tal y, por lo tanto, a su cultura, así mismo, si el docente centraliza su práctica y rige estricta e inflexiblemente el proceso evaluativo difícilmente podrá recabar datos diversos y ricos para una posterior interpretación, su acción se limitará a sus propios recursos y su punto de vista volviéndola una evaluación unilateral.

De cierta forma este tipo de evaluación propicia una enseñanza centrada en el curriculum, percibiendo las diferencias de los sujetos que están implícitos en el acto como obstáculos o elementos irrelevantes que no se toman en cuenta y por lo tanto los esfuerzos se centran en el cumplimiento de objetivos (Essomba, 2006), que vistos desde otra perspectiva, de estándares de calidad creando la falsa visión del alumno ideal o el alumno medio, sin embargo ¿qué es ideal? ¿qué es ser de la media? ¿qué es normal?

El docente por lo tanto debe replantear su modelo evaluativo atendiendo las particularidades y las diferencias del estudiantado para ello debería contemplar las siguientes consignas:

1. Replantear los objetivos evaluativos a las necesidades comunitarias y no a los contenidos (problematizar su práctica)
2. Utilizar técnicas cuantitativas y cualitativas a través de diversos instrumentos para recabar diversos datos, contemplado así las diferencias.
3. Dialogar con colegas los instrumentos de evaluación como una herramienta de validación entre pares

para obtener datos certeros acorde a los objetivos y flexibilizar su uso compartido.

4. Triangular los datos (cualitativos y cuantitativos) para llegar a interpretaciones valiosas e integrales del desempeño del estudiante.
5. Construir una comunidad de aprendizaje para enriquecer la retroalimentación desde diferentes perspectivas.
6. Compartir responsabilidades a través de la coevaluación y ampliar el alcance evaluativo
7. Fomentar la democracia desde el aula para propiciar el pensamiento crítico

Primero, es necesario que el docente replante la finalidad de su práctica, los planes y programas de estudios actuales tienen un “enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral” (Hernández, 2024, p. 4) es decir se centra en el desarrollo integral del sujeto dentro de su comunidad y no en la adquisición de conocimientos o acumular información dentro del estudiante, es por ello que la evaluación debe estar orientada en el desarrollo del propio sujeto y no el cumplimiento de contenidos. Esto es una tarea complicada, pareciera sencillo identificar si el sujeto rompe esquemas mentales, resignifica su aprendizaje y utiliza lo aprendido para buscar un bien comunitario, pero no lo es, esto implica que el docente debe evaluar al estudiante en su totalidad, analizando las relaciones, los procesos y sobre todo la resolución de problemas que surgen en la vida, la indagación y la investigación así como el entusiasmo por aprender y superar obstáculos de manera colectiva contemplando las diferencias entre los integrantes de la comunidad debería ser la tarea primordial para la evaluación, entonces, surgen dos cuestiones ¿Cómo evaluar aspectos tan diversos? Y ¿En verdad están aprendiendo los estudiantes? La primera pregunta podría ser aclarada en el

desarrollo de los siguientes puntos, sin embargo, la segunda pregunta refleja la incertidumbre que vive el docente arraigado en el modelo rígido, sistemático y controlador por el que fue formado (escuela prusiana).

El docente tiende a buscar de manera reiterada y constante cubrir en su totalidad los contenidos del programa de estudios, como si fueran pasos de un recetario y percibe su labor como incompleta cuando estos contenidos no son abordados y corroborados a través de un instrumento cuantitativo (como un examen, un test o una lista de cotejo), el no cumplir con ello, puede causar incertidumbre y percibe su labor como un proceso sin sentido, eso refleja un esquema controlador. Tal vez ha llegado el momento de colocar a las personas al centro del proceso educativo, para hacer esto es necesario escuchar diferentes voces, experiencias, necesidades e inquietudes y construir en conjunto un aprendizaje con sentido, y significativo que puede enfrentar los desafíos que proporciona la vida de manera cotidiana. Dar por hecho las necesidades de los estudiantes y tratar de abordar y evaluar contenidos que el docente cree pertinentes para atender dichas necesidades puede producir acciones innecesarias y en ocasiones perjudiciales, los estudiantes conocen mejor sus necesidades que el propio docente y el tratar de sobreprotegerlos nos puede llevar al fracaso (Santos, 2006), aun con un diagnóstico integral ¿Por qué no incluir la viva voz de los estudiantes en ese diagnóstico?

Aún queda la incógnita de ¿cómo evaluar contemplando las diferencias? ¿Cómo analizar tal diversidad? Una alternativa es utilizar las metodologías de la investigación debido a que de ellas derivan distintas técnicas e instrumentos que permiten recopilar una gran cantidad de datos de manera viable, Hernández en el 2018 contempla tres cortes de investigación según la característica de sus datos, cualitativa, cuantitativa y mixta, anteriormente se analizó que el acto

educativo debería contemplar la recopilación e interpretación de datos cualitativos ya que de ellos se pueden obtener valiosas interpretaciones de como impactan los contenidos en la vida de las personas y no solo del cumplimiento de contenidos, por lo tanto, dentro de la organización escolar aún hay un fuerte arraigo al sistema prusiano y por lo tanto los docentes deben emitir juicios cuantitativos o calificaciones para constatar si un alumno es acreedor a obtener un grado superior, por ello el docente debería permear su práctica y rescatar elementos útiles de los métodos de investigación mixta, en específico ciertos instrumentos y técnicas para recabar datos como los que proponen (González, 2024; Hernández, 2018 y La Torre, 2005):

- Registro anecdóticos
- Memorandos
- Cuestionarios
- Análisis de documentos
- Diarios
- Portafolios
- Rubricas
- Perfiles
- Escalas de medida
- Entrevistas
- Grupos focales

Es importante que en la medida de lo posible el docente comience a validar sus instrumentos de evaluación de índole cuantitativa, esto le permitirá asegurarse de que están diseñados para recabar datos específicamente del objetivo que se propone y de que arrojaran resultados similares en las mediciones separadas por un intervalo de tiempo.

Para dar validez a los instrumentos el docente podría utilizar el dialogo con pares y compartir con sus colegas a través de medios electrónicos, por ejemplo google forms los instrumentos de índole cuantitativo que dese aplicar y a través

de una pequeña encuesta sondear información relevante como:

- Nivel de dificultad acorde al nivel analizado
- Claridad
- Redacción
- Si contiene la información necesaria para utilizar el instrumento
- Si puede ser contestado por sentido común.
- Si permite detectar el desempeño del sujeto con respecto al contenido

De esta forma podría recibir una retroalimentación y afinar sus instrumentos, en cuanto a la confiabilidad se puede utilizar la técnica test y re test, es decir, aplicar previamente el instrumento a través de dos evaluadores analizando a un mismo sujeto, por ejemplo, que la docente de grupo y el docente de educación física evalúen en un mismo tiempo al mismo estudiante, se cotejan los resultados de ambas aplicaciones para constatar de que el instrumentó este arrojando resultados similares.

Una vez que se tengan datos cualitativos sobre el desarrollo de los estudiantes según sus diferencias, características y necesidades así como la atención a la necesidad comunitaria identificada al inicio de la situación planteada y datos cuantitativos necesarios para situar la práctica dentro del sistema educativo reconociendo el avance en los contenidos que propone el programa de estudios, lo adecuado sería triangular dicha información con un último tipo de dato; la opinión de la comunidad educativa con la práctica docente o el nivel de satisfacción de las personas directamente relacionadas con el quehacer docente, estos datos podrán servir como punto de partida para una metaevaluación, retroalimentación y mejora continua.

Para triangular los datos entonces se clasificarán y compararán entre ellos como lo muestra la siguiente figura;

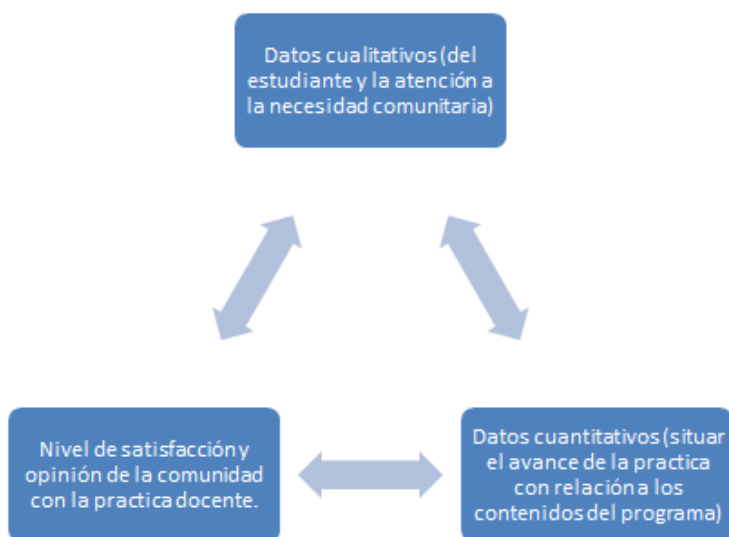


Figura 2

Triangulación de datos contemplados en la evaluación.

Con la triangulación se podrá identificar la coincidencia o discrepancia entre ellos para poder llegar a una interpretación y propiciar un plan de mejora o el inicio de otro ciclo de enseñanza con base a lo identificado en el anterior; por ejemplo, con la triangulación se podría interpretar que no se logró impactar de manera directa la necesidad comunitaria sin embargo los estudiantes tienen un avance en la asimilación de los contenidos, esto podría ser resultado de un aprendizaje superficial que no está teniendo impacto ni significado en la vida de los alumnos. Otro ejemplo podría ser, el analizar que la asimilación de contenidos es dispar entre los estudiantes, además los datos que reflejan el nivel de satisfacción es bajo y la información de índole cualitativa podrían dar a conocer que algunos estudiantes no se sienten atendidos o incluidos en la enseñanza del profesor por lo que se deberían buscar estrategias para la atención de las diferencias

El proceso de triangulación permite contemplar distintas fuentes y puntos de vista, es por ello que la evaluación debe contemplar la construcción de comunidades de aprendizaje las cuales estén inmersas en un marco de reciprocidad e intercambio, es decir, el docente en conjunto con sus estudiantes deben construir una comunidad entendida como todas las personas que están directa o indirectamente inmiscuidas en el proceso de aprendizaje, por lo tanto el primer paso debería ser afianzar y fortalecer los lazos interpersonales entre la comunidad para facilitar la comunicación y colaboración con los objetivos educativos.

Si se conforma una comunidad de aprendizaje la comunicación podría ser más fluida, todos los integrantes de la comunidad deberían tener voz y voto en la dediciones y acciones que se tomen dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo tanto su opinión tendría que ser contemplada y útil para el análisis de las interpretaciones evaluativas, el docente entonces debería utilizar estos diferentes puntos de vista o datos para contrastar con la información que el percibe.

Los instrumentos y técnicas que pueden ser útiles para esta labor podrían ser los cuestionarios, entrevistas y grupos focales debido a que permiten reconocer diferentes puntos de vista y almacenar los datos para una posterior clasificación e interpretación.

Se debe contemplar que para el análisis de datos observables el docente puede apoyarse de esta misma comunidad a través de la coevaluación y autoevaluación, esto puede ser riesgoso ya que se puede afectar validez en el registro de datos, es por ello que la validación de instrumentos (aunque pueda parecer instrumentalista o enfocado a un corte cuantitativo) puede ser útil, de cierta forma el docente puede guiar a coevaluadores a centrarse a los objetivos principales del acto, esta validez puede realizarse por diferentes técnicas sin embargo la validación dialógica entre pares a un ins-

trumento guiado como una rúbrica puede ser una opción viable para el docente, otro proceso interesante puede ser pilotear el instrumento en diferentes tiempos o con diferentes evaluadores a un solo sujeto y comparar la variación de los resultados como un medio de margen de error o valorar el avance propio del sujeto contra el mismo.

Por último y más importante aún, es la retroalimentación y posterior acción después de la interpretación de resultados, el principal objetivo de la evaluación debería ser la adecuación o modificación de la misma práctica, a través de ciclos de reflexión estos cambios siempre con el objetivo de mejorar tendrían que realizarse no solo con la finalidad de alcanzar los objetivos, como anteriormente se mencionó también se tiene que reorientar la práctica para atender las necesidades que presenta la comunidad y además, satisfacer las expectativas y experiencias que el alumno tiene de su aprendizaje, es por ello que una evaluación realmente formativa permite el cambio, pero no generado desde la centralización docente, es decir no propuesto únicamente por el docente, por el contrario, dichos cambios deberían ser acordados por la propia comunidad, el docente debería actuar como mediador y retomar las opiniones y propuestas de los diferentes sujetos que se ven inmersos en su enseñanza para mejorarla, una acción que podría apoyar a tal labor es la instauración de comités representativos democráticamente elegidos, que negocien propongan y aprueben las decisiones docentes y que trabajen a la par para buscar una mejora continua, esto enriquecido desde diferentes posturas.

Conclusiones

La evaluación no puede entenderse como un acto aislado, desde el punto de vista de los sistemas diversos y abiertos la evaluación está en constante correlación con el acto educativo, a lo largo del documento se logró apreciar que su enfoque a avanzado desde el reduccionismo y cuantificación, pasando por procesos únicamente centrados en aspectos cualitativos de índole interpersonal hasta llegar a una propuesta integral diversificada.

La evaluación en la educación física no puede ser relegada a un acto técnico o meramente instrumental plagado de una perspectiva reduccionista como se ha visto a lo largo del documento los nuevos modelos evaluativos fueron adaptados a las necesidades actuales o contemporáneas de la sociedad en dónde se tienen concepciones más amplias sobre el cuerpo desde una perspectiva diversa en relación con la sociedad alejándose de la visión cuantitativa que entiende el cuerpo humano como un capital.

La transición de enfoques cuantitativos, posteriormente cognitivistas, después socio constructivistas y por último diversificados es un avance importante y necesario, sin embargo, este avance no ha estado exento de tensiones el cambiar solamente el instrumento atiende la necesidad del docente por producir y controlar, es decir, no es cambiar los test y baterías de pruebas por las rúbricas realizadas indiscriminadamente, simulando una evaluación formativa pero sin transformar realmente la práctica docente.

Por el contrario desde una visión que contempla la diversidad, la evaluación debe de romper con algunas resistencias tradicionalmente gestadas y perpetuadas en la labor social cómo el autoritarismo, evaluar significa mediar, compartir y dialogar, no solamente medir resultados, para poder evaluar desde una perspectiva diversificada se necesita una amplia gama de técnicas e instrumentos que se correlación entre

sí permitiendo obtener datos válidos, según el contexto en el cual se apliquen, y generando procesos de triangulación. Además, la evaluación tiene que contemplar diferentes perspectivas, no solamente la del docente, se debe de incluir a la comunidad en esta toma de decisiones.

En conclusión, para poder avanzar a una evaluación diversificada se necesita que el cuerpo docente muestre resiliencia, transformación y resignificación, dejar concebirla como un mecanismo de control para asumirla como un proceso formativo ético e intercultural acorde al enfoque humanista contemporáneo.

Referencias

- Altez, E. Mamani, G. Montenegro, R. Delzo, I. Trujillo, M. González, M. (2021). El cognitivismo: perspectivas pedagógicas, para la enseñanza y prendizaje del idioma inglés, en comunidades hispanohablantes. *Paidagogo. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación* 3(1). 89 – 102 <https://doi.org/10.52936/p.v3i1.48>
- Autoridad, Educativa Federal en la Ciudad de Mexico AE-FCM. (2024). *Escuela Superior de Educación Física*. <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/ESEF/quienes-somos.html>
- Cano, H. (2018). Estudiantes de la ESEF realizan paro; rechazan plan de estudios. *El Excélsior*. <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/estudiantes-de-la-esef-realizan-paro-rechazan-plan-de-estudios/1261856>
- Castellaro, M. y Peralta, N. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles educativos*, 42(168), 140-156. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2020.168.59439>
- Chiva, S. (2016). La pedagogía del deporte desde una interpretación filosófico-hermenéutica agonal. *Opción* b32(81) 213-237. <https://www.redalyc.org/journal/310/31048807011/html/>

- Crisorio, R. (1995). *Educación Física e identidad: conocimiento, saber y verdad*. Al Margen.
- Dávila, M. (2020). *Estrategias didácticas en la educación física*. Trillas
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó.
- Estrada, S. (2011). Un análisis de los problemas pedagógicos de la educación física. *Ef deportes* 15(153). <https://www.efdeportes.com/efd153/los-problemas-pedagogicos-de-la-educacion-fisica.htm>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- García, A. y Ruiz, J. (2010). La educación física en la historia del mundo contemporáneo. *Efdeportes*. 15(148). <https://www.efdeportes.com/efd148/la-educacion-fisica-en-la-historia.htm>
- García, M. (2025). *El cuerpo del atleta en la antigua Grecia: entre el ideal físico y el exceso*. **Nova Tellus**, **43**(1), 81-101. <https://doi.org/10.19130/iifl.nt.2025.43.1/071S00X24W64>
- González, J. (2024). *Evaluación formativa en la Educación Física para un aprendizaje profundo*. Dos Líneas
- Hernández, M. (2024). La Nueva Escuela Mexicana y su impacto en la sociedad. <https://educacionbasica>.

sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf

Hernández, R. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill

López, V., Monjas, R., Gómez J., López, E., Martín, J., González, J., Barba, J., Aguilar, R., González, M., Heras, C., Martín, M., Manrique, J., Subtil, P., y Marugán, L. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (10), 31-41. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732275003.pdf>

Mujica, F. y Orellana, N. (2019). Emociones en educación física desde la perspectiva constructivista: análisis de los currículos de España y Chile. *Praxis & Saber*, 10(24), 297-319. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8468>

Omeñaca, R., Puyuelo, E. y Ruiz, J. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Paidotribo.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). *La cultura, elemento central de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://courier.unesco.org/es/articles/la-cultura-elemento-central-de-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible>

- Rodríguez, A. (2010). Evolución de la educación. *Pedagogía Magna* 5(1) 36-49. <file:///C:/Users/Dell/Downloads/Dialnet-EvolucionDeLaEducacion-3391388.pdf>
- Saldarriaga, J., Bravo, R. y Loor, R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista Científica Dominio de Las Ciencias*, 2(1), 127–137. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v2i3%20Especial.298>
- Sandoval, P. Maldonado, A. y Tapia, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes, conceptualizaciones básicas de un lenguaje. *Páginas de educación* 15(1) 49-75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Santos Guerra, M. A. (1998). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. Magisterio del Río de la Plata.
- Santos, M. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. CAM
- SEP. (2002). *Licenciatura en Educación Física. Plan y programa de estudios 2002*. <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/ESEF/archivos/plan-ESEF.pdf>
- Universidad Iberoamericana Ciudad de México-(2020). La reconfiguración de la educación escolarizada. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 5(1), 7-12. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.121>

World History Encyclopedia. (2019, October 25). *Revolución Industrial británica*. World History Encyclopedia.
<https://www.worldhistory.org/trans/es/1-21828/revolucion-industrial-britanica/>

Pedagogías y formación en el campo de la educación física¹

Fernando Torres García²

Introducción

El trabajo inicia con una breve descripción del momento histórico que estamos viviendo, un mundo convulsionado, donde la única constante es vivir en una crisis permanente. Acto seguido se presenta un acercamiento a la educación física (EF), haciendo énfasis en sus dos referentes antropológicos: la corporeidad y la motricidad, considerando como un compromiso permanente de los educadores físicos el de reflexionar sobre ellos, especialmente en esta época de complejidad e incertidumbre. Se expone una reflexión sobre el campo de la educación física en el desarrollo de una motricidad básica amplia de niños y niñas, los componentes pedagógico-didácticos de la misma y su énfasis en la competencia motriz, dado que ella se convirtió de unos años a la fecha en uno de los propósitos centrales de la EF. Mencionando los tres subcampos que la componen: las prácticas

1 El presente trabajo es una versión ampliada de una conferencia impartida en el marco de la presentación del Plan de Estudios de Educación Física 2002

2 Profesor de la Escuela Superior de Educación Física CDMX y la UPN 153, Licenciado en Educación Física por la Escuela Superior de Educación Física CDMX y Dr. en Educación por la UPN Ajusco. Autor de los libros “El deporte de la escuela. Principios pedagógicos de una práctica corporal” (2022); “La docencia. Dificultades y retos del presente” (2021); Coordinador “Corporalidad y educación desde el posthumanismo” (2024). Miembro de la RIEDIPH, Integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I

corporales, la teoría y las prácticas de intervención. Para hacer este trabajo recurro a la pedagogía ya que ella es la disciplina que tiene como objeto de estudio a la educación, ella se encarga de pensar, analizar y comprender, el papel que juega en el desarrollo de los sujetos (hombres y mujeres) y de la sociedad en su conjunto. Ella nos permite pensar, revelar y exponer las pedagogías que han estado presentes en la educación y formación de las generaciones jóvenes. Una pedagogía que ha estado presente en educación viene de lejos, fue creada por el pueblo espartano que la ocupó sobre sus niños, adolescentes y jóvenes, para fabricar un guerrero, esta pedagogía es: la del rigor. Ésta sigue viva y se manifiesta en familias y sociedades autoritarias, se presentan algunos de sus aspectos centrales.

Así mismo se exponen dos pedagogías diametralmente opuestas que son: la pedagogía de la caricia propuesta por los filósofos españoles F. Barcenas y J. C. Melich y la del tacto pedagógico desarrollada por M. Van Manen considero que sus planteamientos brindan a los educadores físicos ideas valiosas y tener mejores posibilidades de intervención sobre los y las alumnas desde visiones que apuntan a la formación de seres humanos sanos, capaces de ser responsables del otro. Ellas pueden estar presentes en los procesos de formación, que cada uno de nosotros es capaz de realizar sobre sí mismo.

El contexto: tiempos oscuros

Vivimos en uno de los momentos más oscuros en la historia de la humanidad, vemos ante nuestros ojos escenarios dantescos, la incertidumbre está presente de manera permanente. La violencia globalizada, desencadenada por dos supremacistas blancos D. Trump y B. Netanyahu desquiciados que quiere seguir dominando el mundo, raya en lo paranoico. Esta situación tiene un impacto definitivo en la subjetividad de todos los habitantes del planeta, que mira-

mos consternados y horrorizados lo que sucede en: Gaza, Ucrania y E.U., donde la vida de miles de seres humanos no vale nada, estamos a merced de sujetos desquiciados de poder capaces de las peores atrocidades, en su afán de imponer su poder.

Ante estos sucesos nos invade la desesperanza y eso es normal, pero los que nos dedicamos a la educación y formación de las nuevas generaciones, debemos hacer un esfuerzo por superar la desesperanza. Freire decía que no se puede «educar sin esperanza», y una pregunta pertinente es: ¿esperanza de que? Y la respuesta: de que las cosas pueden mejorar, pueden tomar un mejor curso en aras del bien común, a favor de la vida.

En nuestro trabajo cotidiano las maestras y maestros estamos «condenados a luchar toda nuestra vida» como planteaba A. Heller (1998, p.56). ¿luchar contra qué? Contra la estupidez humana, la discriminación, la desigualdad y el racismo. Esta situación tan aberrante y complicada, la sociedad en su conjunto debe seguir «apostando» por la educación, creer en la educación de todos, sean niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores -hombres y mujeres por igual-. Solo ella puede formar sujetos civilizados, convertirlos en seres humanos que trabajen a favor de la humanidad, es aquí donde los educadores físicos pueden jugar un papel importante, sus acciones cotidianas pueden realizar aportes significativos.

A continuación, se presenta una reflexión sobre la educación física.

El campo de la educación física

La Educación Física es parte importante de la educación que reciben las y los niños en su proceso de desarrollo. La educación es una relación social, donde las generaciones adultas se dan a la tarea de proporcionar las herramientas y las gramáticas básicas para que las generaciones jóvenes

puedan vivir en sociedad: el lenguaje, los hábitos, los saberes y los valores, pero esta acción no debe concebirse de manera unidireccional, sino bidireccional esto significa que los adultos hoy tenemos claro que las generaciones jóvenes (niños y adolescentes) tienen cosas que enseñarnos y son capaces de realizar esa tarea.

La educación física juega un papel central en ese proceso, dado que sus aportes son indudables, ella es definida por Bracht como “una práctica pedagógica que ha tematizado elementos de la esfera de la cultura corporal/movimiento” (citado por Dulcio, 1999, parr. 5), una práctica de terreno (que se realiza en los patios escolares, gimnasios de las escuelas, los salones de juegos, etc.), y que los especialistas han convertido al cuerpo que devino en corporeidad y al movimiento que transformo en motricidad, en tema de sus reflexiones, sus prácticas de intervención y sus planteamientos. Por ello la EF es una praxis, una acción social que tiene como referentes antropológicos a la motricidad humana y la corporeidad, sus propósitos apuntan a las manifestaciones de la corporeidad (cuerpo vivido) y el desarrollo de la motricidad (una motricidad básica amplia), mediante las estrategias que le son propias (los juego tradicionales y motores, expresión corporal, recreación, iniciación deportiva, deporte escolar, cuentos motores, etc.), desarrollo significa «creación de funciones », la EF tiene como tarea estimular y desarrollar: habilidades, capacidades y destrezas. El programa de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) presenta como Eje a la Competencia Motriz y sus componente Pedagógico-Didáctico: “Desarrollo de la motricidad, Integración de la motricidad y Creatividad en la acción motriz, así como los aprendizajes esperados de cada componente.” (p. 151)

El énfasis por la competencia motriz (como un eje) tiene a Ruiz Pérez (2014) como su referente, por ella se entiende

“el conjunto de conocimientos procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza un sujeto en su medio y con los demás.” (par. 7) y añadiría que la noción “supone destacar aquellas habilidades motrices específicas que se observan en las diferentes interacciones que se llevan a cabo en las tareas deportivas o de las sesiones de educación física.” (Ruiz, 2014, par. 7). Cabe mencionar que la competencia motriz se convirtió en uno de los propósitos centrales de la educación física que para estimularla y desarrollarla el educador físico lleva a cabo un conjunto de intervenciones cotidianas: pensadas, sentidas y sistematizadas.

Un aspecto más a tener presente para reflexionar es, sobre los subcampos que componen ese gran campo³ de la educación física, que son tres: de las **prácticas corporales** (la diversidad de prácticas físico-corporales como la gimnasia básica, las actividades lúdicas juegos tradicionales, motores, cooperativos, para la paz), la actividad física para la salud, actividades recreativas, los deportes básicos, etc.; de **la teoría** (para conocer y fundamentar el trabajo cotidiano, los conocimientos que aportan las ciencias naturales como: la fisiología y la biomecánica y las ciencias sociales como: la pedagogía, la psicología y la sociología.); y las **prácticas de intervención** que realiza el profesor o profesora de educación física con los alumnos de educación básica y media superior, y otros sectores de la población, estas prácticas tienen la intención de realizar aportes importantes en el desarrollo motriz, psicológico y social, de los intervenidos.

3 Recuperamos la noción de campo como la expone Bourdieu “como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones” (1995, p. 64). Esta compuesto por agentes que son parte del mismo campo y que establecen relaciones e incluso luchas por posicionarse dentro del mismo. Esto último propicia que no haya armonía, por ello es “un espacio de conflicto y competición, en analogía con un campo de batalla en el que los contendientes rivalizan por establecer un monopolio sobre el tipo específico de capital eficiente en él.” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 24)

Pedagogía y pedagogías en educación física

Es necesario tener presente, que los que estamos inmersos en el campo de la EF tenemos como tarea reflexionar sobre nuestros referentes antropológicos, para ello, la disciplina que nos brinda esa posibilidad es la *pedagogía*, ella tiene como objeto de estudio a: la educación. La pedagogía se da a la tarea de pensar, analizar y comprender, es una disciplina científica que se encarga: del por qué, cómo y para qué educar, los especialistas en pedagogía intentan dar respuestas a las mismas. A la pregunta ¿qué es la pedagogía? Mannen (1998) nos dice “la pedagogía es la fascinación por el crecimiento del otro” (p. 28), para dar cuenta de ese gran evento que es la “educación”, esa acción que realizan las generaciones adultas para que se constituya un ser humano, juega un papel central.

Los pedagogos son los encargados: del diseño del currículum, la creación de las didácticas específicas, los procesos de enseñanza aprendizaje, el papel de los docentes, el género y la interculturalidad en la educación, la organización escolar, etcetera. Que sin duda operan en determinados contextos por ello, sus propuestas y /o planteamientos no pueden considerarse absolutos. Sabemos cómo a partir del siglo XX y en lo que va del XXI la pedagogía ha tenido un desarrollo impresionante, dado que el campo de la educación y la educación física es enorme, demandante y complejo, considero que la pedagogía es la «conciencia de la educación», conciencia que nos permite dar cuenta de una situación en particular, de un fenómeno social como es la educación (fenómeno complejo y de múltiples aristas). Dado que la educación además de participar para estimular las potencialidades cognitivas, sociales y axiológicas de los educandos también debe considerarse el “desarrollar la inteligencia histórica capaz de en qué herencias culturales se está inscrito” (Meirieu, 1998, p. 24), una inteligencia que

nos permita dar cuenta de dónde venimos, ya que todos tenemos una historia (misma que se está escribiendo antes de que nosotros lleguemos a este mundo, en el deseo de nuestros padres), la cual es la herencia que los adultos nos van legando (tradiciones, religión, música, gastronomía) esta es definitiva para la construcción de nuestra identidad.

Además, el pedagogo juega el arte de desenmascarar las acciones perversas de algunos actores (especialista y docentes) que se dedican a la educación, al utilizarla para propósitos poco éticos, un ejemplo las políticas neoconservadoras en el campo de lo educativo o como se aprecia en el texto *Las contra pedagogías de la crueldad* de Rita Segato (2018), donde expone la crueldad que sufren las mujeres en todos los espacios sociales.

Un aspecto por destacar es que, en EF ha habido una atención desmedida por: las actividades, metodologías, didácticas y técnicas, que deben aprender los futuros educadores físicos para el ejercicio de su práctica profesional. Y, poco o casi nada se ha reflexionado sobre otras temáticas inherentes al campo, como son: sus prácticas, creencias, presupuestos, referentes antropológicos y la pedagogía que está presente. Considero que dos de las razones son:

- I) que hay una preocupación excesiva por el saber-hacer desdeñando los conocimientos (en una clase de «sociología de la educación» para profesores en servicio, uno de ellos me dice profesor ‘no me avientes tanto rollo, dime cómo hacerlo’) y
- II) es que cargamos con una imagen estereotipada, descrita por Whitehead y Hendry “La imagen por los medios de comunicación y la evidencia de las percepciones del profesor de educación física, presentan el retrato de un individuo musculoso, sociable, dominante, agresivo, bastante

inmaduro, que es antiacadémico y que no se expresa muy bien.” (citado por Devis, 2002, p. 16)

Efectivamente un estereotipo del cual podemos destacar el «antiacademicismo», que ha estado presente al menos en la Escuela Superior de Educación Física CDMX por algunos docentes (cada vez menos) que les dan prioridad a las materias de corte práctico (deportivas), minimizando las materias teóricas de manera implícita, y otras de manera explícita. Algunas expresiones: ‘para que sirve la psicología y la antropología en esta escuela’ (lo decía un profesor de gimnasia sin ningún rubor a los pasillos de la escuela); ‘este plan de estudios está muy intelectualizado’ (un profesor de psicología, al conocer el plan de estudios 2002”); ‘estas intelectualizando a la educación física’ (me gritaba un maestro de beisbol, al conocer mis libros), ‘porque vamos a dejar de hacer, lo que hemos hecho durante tanto tiempo’ (profesora de investigación, que se presentaba como epistemóloga).

Sabemos que en todo proyecto educativo los Planes de estudios o programas educativos de los niveles educativos, son hijos de su tiempo, están diseñados por los especialistas, en ellos están presentes la o las posturas pedagógicas hegemónicas o en algunos casos de pedagogías progresistas. Voy a partir de los años 70’s a la fecha, en los planes o programas han estado presentes las siguientes pedagogías: por objetivos, constructivista, crítica, de la eficiencia, por competencias y de las capacidades. En la EF han estado presente la pedagogía o pedagogías, ellas se manifiestan de manera clara, por ejemplo, la Pedagogía por Objetivos en el Programa de Educación Física Orgánico Funcional (SEP, 1988), Pedagogía por Competencias en el Programa de Aprendizajes Claves (SEP, 2017) y la Pedagogía por Capacidades (SEP, 2022).

Pero hay una pedagogía de la que no se habla, que está presente desde la antigüedad, pero poco se habla de ella,

nos referimos a la «pedagogía del rigor» a continuación un acercamiento a la misma.

¿Qué es la pedagogía del rigor?

Lo primero que se puede decir de ella que es una pedagogía totalitaria, que se caracteriza por su dureza. Un primer ejemplo de ella, lo encontramos en el pueblo espartano que la utilizó para fabricar un guerrero. Un conjunto de intervenciones sobre el cuerpo de niños y adolescente, se les sometía a duros entrenamientos: correr descalzos, resistir el calor y el frío, soportar palizas y andar semidesnudos incluso en invierno; en los albores de la modernidad J. Locke ([1693]1986) (admirador de los espartanos) va a plantear que un aspecto central de la educación del niño es endurecer el cuerpo, bañándolo con agua fría, en invierno, no abrigarlo demasiado, dormir en una cama dura, para formar un cuerpo fuerte y resistente; en la primera mitad del siglo XVIII vivió Dr. Daniel Moritz Schereber (1808-1861) quien fue un prominente médico, que escribió libros de anatomía, fisiología y cultura física, y practicaba gimnasia y gimnasia terapéutica de manera vehemente⁴, se dio a la tarea de crear un sistema de educación global y aparatos para corregir alguna deformación, y lo interesante de esto es que los aplicó con sus hijos. Algunos aspectos relevantes de su sistema de educación:

- Que los padres debían restringir la libertad de sus hijos mediante una rigurosa disciplina, que impactara en su salud mental y física.
- Lo anterior, con el firme propósito de formar un *muro protector* contra el dañino aspecto emocional.
- Todo lo que tiene que ver con las emociones hay que reducirlas a su mínima expresión.

4 En su libro Morton Schatman (1994) comenta que el Dr. Schereber iba a nadar en invierno a un lago y que antes de entrar había que romper el hielo.

- Una tarea central es *acostumbrar* a un niño, significa educarlo para obedecer de manera absoluta.
 - Por ello educar significa imponer una regla sobre cada detalle de su vida.
 - Cuando la independencia es desobediencia tiene que ser aplastada.
- (Schatman, 1994)

El Dr. Schereber crea una pedagogía para tener un control absoluto sobre los niños, serán los padres o educadores los encargos de implementar su sistema, para él es claro ellos no pueden utilizar palabras «dulces», desde el inicio deben emplear: palabras serias, voz fuerte, ademanes amenazantes, si es necesario implementar castigos corporales. De esa manera el padre o el educador se convertirá en el «dueño» del niño, éste entenderá pronto quien tiene el poder, Schatman (1994) comenta como este insigne doctor, creo las bases de un sistema de persecución del niño.

Este eminente doctor está convencido de que su sistema *educativo* daría como resultado la creación de una raza de hombres más fuertes (nada de debilidades emocionales, nada de *mariconadas*) y eso permitiría salvar a las futuras generaciones. Es importante mencionar que el Dr. D. Schereber aplico su sistema *educativo* a sus hijos, el resultado: uno se suicidó y el otro (un eminente juez) perdió la razón.

En esta línea, la psicoanalista Miller (1998) se da a la tarea de explicar, como a partir de su trabajo con sus pacientes adultos, da cuenta del impacto brutal que tiene en ellos, una educación basada en una disciplina draconiana, ella le llamará la ***pedagogía negra***. A continuación, algunas ideas centrales:

- Que los adultos son los amos del niño y no sus servidores.
- Que los adultos deciden lo que es justo y lo injusto.
- Que los sentimientos del niño deben ser aplacados por el adulto.
- En el niño hay que “eliminar su voluntad” lo antes posible, no podemos permitir que haga su voluntad. (Miller, 1998)

Observamos que hay similitud con el sistema creado por el Dr. Schereber, los métodos que propone para reprimir la espontaneidad del niño son: “tender trampas, mentir, manipular, amedrentar (...) humillar, despreciar, avergonzar y aplicar la violencia hasta la tortura”. (Schatman, 1994, p. 23)

En este tenor Miller (1998) destaca que otro aspecto de la «pedagogía negra» es la transmisión al niño de ideas falsas. Entre estas destacan:

- Que los padres merecen respeto a priori, por ser padres.
- Que los niños, a priori, no merecen respeto alguno.
- Que la obediencia robustece.
- Que la ternura es perjudicial.
- Que atender las necesidades del niño es malo.
- Que la severidad y la frialdad constituyen una buena preparación para la vida.
- Que el cuerpo es sucio y repugnante. (Miller, 1998, p)

Una pregunta necesaria es ¿qué tiene que ver la pedagogía del rigor o la pedagogía negra con nosotros? Cuando digo «nosotros» me refiero a formadores de docentes, educadores y educadores físicos y padres de familia, ya que algunos de ellos tienen que ver con acciones violentas sobre los infantes y los adolescentes. Una información contundente tiene que ver con lo antes expuesto: “Datos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) indican que en

México residen más de 38 millones de niñas, niños y adolescentes, y que 63 % sufre agresiones físicas y psicológicas como parte de su formación” (Lugo, 2025, p. 1). La presencia de la pedagogía del rigor y la dureza, en un número importante de los hogares mexicanos e incluso en algunos centros educativos, en donde impera una dosis de violencia en la «educación» de ellos.

Considero que, en primer lugar, conocer sus planteamientos y lo más importante es si me identifico con algunos de ellos, ya que, sin duda en un buen número de los especialistas mencionados en su trabajo cotidiano están presentes algún o algunos aspectos de las pedagogías mencionadas.

A continuación, describo tres situaciones:

- Un joven maestro de educación física le pide a su hermanito (7 u 8 años) que se lance a la alberca, con mucho temor por parte del niño y después de unos gritos por parte del maestro, el niño se lanza y le dice *ya vez que no pasa nada*, acto seguido lo sube al trampolín de 1 metro y le pide que se lance, el niño esta aterrado, llora y se niega y después de ser acosado se lanza.
- En un congreso de la ESEF CDMX al estar realizando una pirámide gimnastica en un taller, la maestra que iba a estar en lo alto se cae y se lastima muy fuerte su tobillo se queja y llora, es atendida. Después de unos momentos la actividad continua y el profesor de gimnasia que dirigía la actividad se dirige a ella y le pregunta que, sí va a participar, la maestra le responde *‘me duele mucho’* y él le dice *‘no te pregunte si te duele, sino sí vas a participar’*.

Dos ejemplos, que son una pequeña muestra de la pedagogía del rigor y su presencia en las prácticas educativas.

Sobre lo que venimos exponiendo idea el filósofo alemán T. Adorno nos dice “Un ideal que ha estado presente en la

educación tradicional y que ha jugado un papel importante ha sido: el rigor.” (1973, p. 88). Esta aparece en un texto donde el filósofo después de hacer un análisis de la barbarie nazi añade: “El ideal del rigor en el que muchos pueden creer sin reflexionar sobre él es totalmente falso” (1973, p. 88). El autor es tajante, el ideal del *rigor es falso*, lo está planteando a mediados de los años 60’s del siglo pasado y, sin embargo, amplios sectores sociales siguen creyendo en él, y no solo eso, se sigue implementado. Lo evidente es que estas pedagogías del rigor y la negra pueden como, en el caso de los hijos del Dr. Schereber, enfermar de una manera grave a quienes se les educa con ella (uno de sus hijos, un sujeto atormentado que se suicida y el otro que pierde la razón). Estas pedagogías también pueden fabricar a un sujeto violento (un golpeador o asesino de mujeres), un delincuente juvenil o sujetos genocidas como Donald Trump y Benjamín Netanyahu.

Permitir o promover una educación del rigor, lo que fabrica son varones (niños, adolescentes, jóvenes y adultos) poco sensibles (o sin sensibilidad alguna), duros consigo mismos y duros con los demás, además tienen la firme idea de que esta es la única y mejor forma de educar. Un ejemplo es considerar que la virilidad hegemónica consiste en mostrarse duro y rudo, demostrar un alto grado de aguante, ser insensibles al dolor. Considero que la exaltación de virilidad fabrica hombres enfermos.

Ha llegado el momento, nos dice Adorno, de: “promover una educación que ya no premie como antes el dolor y la capacidad de soportar los dolores” (1973, p. 88). Para ello podemos hacer nuestra, la propuesta de los filósofos españoles Bárcenas y Melich (2000) denominada: pedagogía de la caricia.

Pedagogía de la caricia

Una primera pregunta es ¿Qué es la pedagogía de la cari-

cia? Para dar respuesta a la misma, primeramente, doy un acercamiento a la noción de «caricia», sobre ella podemos decir brevemente que “La caricia es una manifestación de ternura, como una expresión afectuosa, quien acaricia impacta no únicamente la piel, sino la psique del otro” (Eiguer, 2006, p. 3). El impacto de la caricia no es un asunto menor, al estar cargada de ternura, genera un sentimiento especial hacia el otro, participando en la constitución del psiquismo. Para el filósofo español Gaos “El acariciar consiste en un pasar o deslizar suavemente, la parte interior de los dedos y la palma de la mano por la superficie de un objeto” (2010, p. 54). Una particularidad: la suavidad del movimiento una acción delicada, nada tiene que ver la brusquedad o el estrujo, porque entonces no es caricia. Para Finkielkaut “La caricia no es un simple rozamiento, sino que es la modelación. Al acariciar a otra persona hago nacer su carne bajo mis dedos” (1996, p. 22). Da forma, participa en la configuración del ser sobre el que ejerce la acción, participando incluso en constitución de la psique. La caricia sin duda juega un papel crucial en las maneras como los seres humanos establecemos vínculos con nuestros semejantes, en toda relación social, en el cara a cara en el cuerpo a cuerpo.

La pedagogía de la caricia es un planteamiento de los filósofos de la educación Bárcenas y Melich (2000). Algunos rasgos que caracterizan a la pedagogía de la caricia son:

- Es una respuesta a la llamada del otro.
- Es expresión de responsabilidad.
- No es poder sino fecundidad.
- No es violencia sino ternura.
- No es fusión sino relación. (Melich, 1998 y Barcenas y Melich 2000)

De lo anterior se puede destacar: al otro, la responsabilidad, la fecundidad, la ternura y la relación, aspectos que son los cimientos de una pedagogía que está a favor de la forma-

ción de seres humanos sanos, que ven en el otro a alguien al cual darle un trato hospitalario, al cual brindarle compasión. Tener presente que la caricia puede no considerarse importante, que no hay en ella un propósito o una finalidad explícita, ni una meta propuesta. Sin embargo, ella como venimos planteando es vital para ponerme en contacto con el otro. Se puede acariciar con la mano, con la mirada o la voz, lo dice bellamente un bolero “te llamo mi voz y tu voz le respondió”⁵.

Esta pedagogía parte de un cambio radical de actitud del educador hacia el educando, entiéndase, el educador es el que responde a la llamada de su alumno, y en la respuesta aparece la ética, porque ella niega el poder del educador sobre el educando. Melich manifiesta que “El maestro no es aquí el educador clásico, el que organiza, planifica y programa. Todo ello viene después y debe venir después” (1998, p. 82). Aquí el alumno se convierte en el «maestro ético» ya que él, nos enseña su vulnerabilidad, nos interpela, nuestra su no poder, su no saber y sus debilidades. Él debe ser considerado como un acontecimiento, por lo anterior, se considera que «rostro» de este «maestro ético» se manifiesta ante el educador y entonces, éste: mira, escucha, comprende y aprende. Los papeles se invierten, el maestro se convierte en alumno y está «obligado» aprender y también a responder. Por ello, educar es una respuesta a la interpelación que hacen los recién llegados, ya que solo siendo responsables del otro accedemos a su humanidad, en esta propuesta “la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder sino de acogimiento” (Bárceñas y Melich, 2000, p. 15). Es una pedagogía basada en una relación ética, donde la responsabilidad y la hospitalidad son fundamentales, sobre la res-

5 El bolero se llama “Gotas de lluvia” interpretado por Oscar Chávez.

ponsabilidad Levinas plantea “Desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él” (2008, p. 80). Tener presente que no puedo sustraerme de mi responsabilidad o solicitar que otra persona la asuma, esta responsabilidad es la que me hace ser.

A los formadores de los futuros educadores físicos les proponemos una tarea, hacer un ejercicio de reflexión que nos lleve a cuestionar los presupuestos de la pedagogía del rigor y crear colectivamente una pedagogía de la caricia donde no se exalte el dolor y en cambio se tenga en cuenta la responsabilidad, el acogimiento y la hospitalidad, para la formación de sujetos sanos.

Esta pedagogía es una pedagogía poética, de la sensibilidad como propone Berger en su texto *Vivir tu cuerpo* donde la pedagogía de la sensibilidad tiene como objetivo centrar una educación de los sentidos (vista, oído, olfato, gusto y tacto) ellos están encarnados en el cuerpo, recordemos que somos «sujetos encarnados».

Por ello una pedagogía de la caricia en educación física debe partir de:

- Ver al alumno como un maestro ético.
- Tener presente que *yo* soy responsable del otro.
- Que para todo aprendizaje se necesita de tiempo.
- Que los educandos no aprenden con sincronismos rigurosos.
- Una idea central puede ser *hazlo conmigo* y no *hazlo como digo yo*.
- Que el cuerpo versus corporeidad es una gran razón.
- Que el movimiento es vida.

Para apropiarse de esta pedagogía se requiere de una sensibilidad especial ante lo humano, tener presente que tenemos que educar y formar a las nuevas generaciones, con un profundo respeto por el otro u los otros, transmitirles de un profundo amor por la vida, cuando el «eros» está

presente en nuestro andar por el mundo, nuestras acciones cotidianas tendrán un mayor significado con todos y todas las que he establecido alguna relación, no está demás que aquí concebimos al amor como potencia (y no únicamente como *falta*).

Pedagogía del Tacto

A continuación, un breve abordaje de esta pedagogía que tienen puntos de encuentro, con la de la caricia.

Por tacto tiene que ver con lo «táctil» esto es con percibir una leve sensación de contacto, otra acepción es “un agudo sentido de que hacer o decir para mantener buenas relaciones con los demás” (Van Mannen, 1998, p. 137). Es cuando decimos: él tiene tacto para tratar a las personas. Es una cualidad que tienen algunas personas y que la manifiestan su vida de relación, para establecer relaciones sociales mediadas por la responsabilidad y la prudencia. Y, que en los espacios de las interacciones educativas en algunos momentos deslumbrar o conmover al otro al grado que “es capaz de suscitar emociones de ternura” (p. 138). Ello es posible cuando le antecede el prefijo «con» lo que le da un plus y entonces es un tacto potenciado, su nivel de intensidad ha subido.

En el campo de lo educativo Manen⁶ trabaja la noción del *Tacto pedagógico* que, para él “es una expresión de responsabilidad que asumimos al proteger, educar y ayudar a los niños a madurar” (1998, p. 139), en la acción educativa los educadores somos responsables (recordemos “yo” soy responsable del otro) de los alumnos y las alumnas, ellos son

6 Max Van Manen es el pedagogo canadiense que buena parte de su obra la desarrolla en los años 80 y 90 s del siglo pasado y principios del presente. Los textos publicados en español: “Los secretos de la infancia: intimidad, privacidad e identidad” (1999), “Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. (2003), y el libro que estamos citando, su obra se ubica dentro de la fenomenología educativa.

nuestra prioridad. El pedagogo canadiense nos dice que la idea la presentó J. F. Herbart (el educador y pedagogo alemán) en 1802 al exponer “La verdadera cuestión de si un educador es un buen o un mal educador es simplemente ésta: ¿ha desarrollado esta persona un sentido del tacto?” (citado por Van Manen, 1998, p. 140). De manera clara para el pedagogo alemán, la cuestión del tacto era (y sigue siendo) un elemento de primer orden en la acción educativa, él nos permitirá saber si el que está frente al grupo es un buen maestro o un farsante.

De la exposición de Herbart (1802), Van Mennen (1998) destaca varios puntos sobre el tacto, de los que recupero los siguientes:

- Es una manera actuar en el que está presente el sentimiento o la sensibilidad.
- Lo sensible tiene que ver con la particularidad del contexto.
- En la práctica docente es el aspecto central.

Desde de esta referencia nuestro autor destaca que el «tacto» y los aspectos que le son inherentes: sentimiento y sensibilidad deben considerarse aspectos medulares de la educación y la pedagogía, dado que son cruciales de toda relación humana.

Para poder ejercer el tacto es necesario que el «sujeto» (docente) sea capaz de descentrarse, esto es dejar de ser el centro de todo, hacer a un lado su gran «yo», de creerse maravilloso, omnipotente, omnisapiente. Alguien así no es capaz de establecer una relación con el «otro» o los «otros», con sus alumnos, sus compañeros de la escuela y los directivos, ni en su vida de relación sentimental. Es aquí, cuando se presenta el planteamiento ético de Levinas (2008) «yo soy responsable del otro» «Entiendo la responsabilidad como responsabilidad para con el otro» “desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él” (pág. 80).

Solo siendo responsable soy, mi **yo** pasa a segundo término en la relación educativa, el que importan es el **otro**, por esta razón Levinas es considerado el filósofo de la alteridad.

Ante lo expuesto considero que: la caricia y el tacto, son dos pedagogías que deben ser consideradas en la formación de todo educador y educador físico, es en el tránsito por las escuelas normales que los futuros educadores físicos en su proceso de formación adquirirán: los saberes, los conocimientos pedagógicos, los aspectos axiológicos propios de la prácticas docente y demás propuestas emanadas de los profesionales de la pedagogía, todo ello les permitirán un mejor desempeño en su desarrollo profesional.

Pero cuando hablamos de formación, una pregunta puede ser ¿Qué es la formación? ¿Qué es la formación docente?

La formación y la formación docente

Para dar respuesta a la primera pregunta, recurrimos al filósofo alemán Gadamer para él, la formación está vinculada con el concepto de cultura que va adquiriendo una persona y designa en primer lugar “el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre.” y “de las obligaciones para consigo mismo” (1977, p. 39). Si bien es cierto que en un primer momento las generaciones adultas (padres, hermanos y maestros) juegan un papel primordial en la educación y los procesos de socialización, posteriormente será el adolescente o el joven quienes asumirán obligaciones ineludibles para consigo mismo. La idea expresada por Jean Paul Sartre es genial “Somos lo que hacemos con lo que hicieron de nosotros” (citada por Veiner, 2024). Si bien es cierto que en un primer momento la primera educación la recibimos de nuestros padres, posteriormente llega el momento en que somos responsables de nuestros procesos de crecimiento y desarrollo, de los cuidados de sí mismo, de las responsabilidades inherentes como miembros de una comunidad, los conocimien-

tos y saberes propios de nuestra actividad artesanal, comercial o profesional. La adquisición de la o las gramáticas va actuando en la vida, ya los padres y maestros hicieron lo que les correspondía.

De la formación se puede destacar que está vinculada con la cultura en la que uno se encuentra inmerso y en los capitales culturales que uno va adquiriendo, las capacidades inherentes al género humano y las obligaciones que cada uno de nosotros tenemos, estas son cruciales de una manera definitiva en la sensibilidad, el carácter y la personalidad del sujeto.

Ferry nos dice que formarse “no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (1990, p. 43). Es por ello por lo que la formación es un conjunto de acciones cotidianas del ser humano sobre sí mismo, sobre lo que piensa, lo que siente y las acciones que realiza en los espacios donde se desenvuelve: en el trabajo, en la casa, los espacios recreativos, su participación política. La formación no es algo que nos llega de repente, no. Uno se forma en la responsabilidad con los hijos, los alumnos, los amigos y la pareja. Puede entenderse como “un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidad de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de utilizar el cuerpo (...)” (Ferry, 1990, p. 52). El especialista en educación física tiene como una de sus obligaciones: de aprender a conocer, utilizar, ejercitar, desarrollar y disfrutar de su cuerpo, en su práctica docente darse a la tarea de transmitirlo a sus alumnos y alumnas, la formación «invade» todos los aspectos de la vida social.

Todo joven para llegar a ser profesor o profesora es necesario entrar en un programa de formación docente, que lo lleve a convertirse en un profesional de la educación y de

la educación física, acorde a las exigencias de este complicado milenio. Es crucial que todo educador este a la altura de las circunstancias histórico-sociales que vivimos en estos momentos, para esto la formación juega un papel de primer orden. Dado que es importante eliminar la creencia de que: el profesor nace, considero que el profesor no nace, éste se forma en las escuelas normales e incluso más allá de su estancia en la escuela, será en su oficio como docente que seguirá «afinando» sus herramientas y considero que tampoco trae enquistada «la vocación» dentro de su ser, ésta se va adquiriendo de manera paulatina.

El profesor de educación física es un especialista que se va formando-construyendo cotidianamente, desde su elección por una carrera en su escuela de nivel medio superior hasta su paso por la escuela normal. Será en esta última en donde de manera importante irá adquiriendo las herramientas, así como las representaciones de lo que significa ser maestro un aspecto vital es desear serlo. Esto quiere decir que un joven han decidido ser maestro, requiere formarse para la docencia, para esa difícil y fascinante tarea que es acompañar al otro.

En el Plan de estudios 2002. Licenciatura en educación física, dice:

De ahí que formarse para la enseñanza adquiere un gran significado: el profesional de la docencia será sensible para educar a todos atendiendo sus diferencias individuales y culturales y estará preparado para trabajar distintos enfoques que posibiliten medios diferenciados de aprender. La educación física tiene mucho que aportar a estos fines porque puede ayudar a los alumnos a desinhibirse, a expresar, a descubrir y apreciar el cuerpo como elemento valioso de la persona. (SEP, 2002, p. 36)

Todo educador físico debe tener presente que en toda acción educativa es necesaria la presencia de la sensibilidad, a la diversidad de alumnos con los que atenderemos, reiterar que es imprescindible asumir la responsabilidad social ante el otro. Educar es un acto humano y nos “convertimos en humanos cuando el otro nos abraza con su humanidad” (Torres, 2021, p. 67). Para llevar a cabo tan fascinante tarea el futuro educador físico, debe entender de lo humano: sus motivaciones, sus deseos, sus carencias y necesidades. Estar preparado para ello resulta uno de los grandes retos que se nos presenta hoy a los formadores de docentes, realizar nuestro trabajo para que el futuro educador tenga las competencias y capacidades necesarias que le permitan realizar su práctica docente.

Comprender que en toda «acción educativa» no hay verdades absolutas, ni esencias.

- Comprender que debemos ser respetuosos ante las diferencias sociales, culturales y de género.
- Cuestionar la fantasía de infalibilidad y omnipotencia que acompaña al maestro.
- Comprender que educar es un acto de creación y no de fabricación.

La pedagogía de la caricia es crucial para dar un giro copernicano a todo acto educativo y de manera especial a la educación física, dado que realizar las intervenciones sobre: la motricidad en sus más diversas manifestaciones y la construcción y vivencia de la corporeidad es una tarea que requiere en un alto nivel de responsabilidad. La tarea del educador físico no es una acción educativa menor, sino por el contrario es en la motricidad y la corporeidad donde se edifica la personalidad de los alumnos y alumnas que asisten a la educación básica de nuestro país. Por ello insisto que el educador físico debe apropiarse de los principios pedagógicos de la caricia y el tacto pedagógico, que les permitirá impactar de una manera positiva en sus alumnos.

Referencias

- Adorno, T. (1973). La educación después de Auschwitz, en *Consignas*. Amorrortu
- Bárceñas, F. y J. C. Melich (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós
- Berge, Y. (1979). *Vivir tu cuerpo. Para una pedagogía del movimiento*. Narcea
- Bourdieu, P. y L. Wacquant (1995). *Respuesta para una antropología reflexiva*. Grijalbo
- Devis-Devis, J. (2002). *Educación física, deporte y curriculum*. Visor
- Dulcio, L. G. (1998). Lo lúdico y el movimiento como actividad educativa. En *Educación Física y Deportes. Revista Digital* Año 3. N° 12. Buenos Aires, diciembre 1998. Disponible <https://www.efdeportes.com/efd12/lgile.htm>
- Eiguer, A. (2006). Caricias robadas. El cuerpo en la intersubjetividad de los vínculos familiares. *Psicoanálisis Intersubjetividad. Familia, pareja, grupos e instituciones*. Disponible en <https://www.intersubjetividad.com.ar/caricias-robadas-el-cuerpo-en-la-intersubjetividad-de-los-vinculos-familiares/>
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. Paidós
- Finkierfraut, A. (1996). *La sabiduría del amor*. Gedisa

- Gaos, J. (2010). La caricia. En J. Ortega y Gasset *El cuerpo vivido*. Encuentro
- Heller, A. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Península
- Levinas, E. (2008). *Ética e infinito*. Machado libros
- Locke, J. ([1693]1986). *Pensamientos sobre educación*. Akal
- Lugo, M. C. (Abr 28, 2025). En México, sufren agresiones físicas o psicológicas seis de cada diez niñas, niños y adolescentes. Gaceta UNAM. Disponible <https://www.gaceta.unam.mx/en-mexico-sufren-agresiones-fisicas-o-psicologicas-seis-de-cada-diez-ninas-ninos-y-adolescentes/>
- Mannen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós Educador
- Melich, J. C. (1998). *Totalitarismo y fecundidad. La educación después de Auschwitz*. Anthropos
- Miller, A. (1998). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Tusquets
- Schatman, M. (1994). *El asesinato del alma. La persecución del niño en una familia autoritaria*. Siglo XXI
- Segato, R. (2018). *Las contra pedagogías de la crueldad*. Prome-teo
- SEP (1988) Programa de Educación Física. Orgánico Funcional

- SEP (2017). Aprendizajes Clave. Para la educación Integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Editorial
- SEP (2022). Plan de estudios de la educación básica. (Marco y estructura curricular) Editorial.
- Torres, F. (2021). *La docencia. Dificultades y retos del presente*. Publicar al Sur
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós Educador
- Veiner, A. (2024). ¿Somos lo que hacemos con lo que hicieron de nosotros? En https://www.esteonline.com.ar/nota_15379.php
- .

Perspectivas en el abordaje de la motricidad en la Educación Física

Gilberto Daniel Cruz Vega¹

Introducción

La Educación Física, desde sus inicios hasta nuestros días, ha tenido dentro de su desarrollo histórico, una estrecha relación con el movimiento y la forma en que los sujetos se mueven; ya sea como finalidad o como medio educativo, esta condición ha estado presente. Es dentro de este devenir que surgen teorías y perspectivas sobre el acto humano de moverse y que han planteado miradas en ocasiones opuestas para entenderlo, estudiarlo e intervenirlo.

Es en este contexto que se elabora el presente artículo, que surge del proyecto de investigación denominado *Estado del conocimiento sobre motricidad en México*, el cual es un esfuerzo para hacer una lectura del panorama que reina en la investigación entre 2019 y 2024, para lo cual se presenta necesario entender conceptualmente la categoría motricidad, el desarrollo teórico y los fundamentos en que se han sustentado dichas elaboraciones, lo cual incluye su desarrollo histórico.

En este sentido, debido a la magnitud de la producción teórica y académica del objeto en cuestión, se aborda en este escrito, el Estado del conocimiento *Corporeidad, Movimiento, y*

1 Docente de la Escuela Superior de Educación Física en la CDMX, Maestro en Educación Básica con campo educativo y de intervención Cuerpo, Salud y Movimiento. Actualmente jefe del Área de Investigación y Posgrado de dicha institución.

Educación Física, coordinado por Rose Eisenberg (2007), del cual se recupera el capítulo elaborado por Guerrero (2007), donde se aborda históricamente las categorías movimiento y motricidad, así como su manejo en diferentes contextos históricos y académicos. Posteriormente se aborda el texto de Margarita Benjumea (2010) en el cual aborda con gran amplitud a la motricidad como una de las dimensiones que constituyen al humano, todo ello desde la interdisciplinariedad. Finalmente se realiza un repaso del enfoque de la motricidad desarrollado por los académicos de la Universidad de Cataluña, Marta Castañer y Oleguer Camerino (2001, 2006 y 2013), el Enfoque Dinámico e Integrado de la Motricidad, desde los inicios y los cambios que ha sufrido, el cual cabe señalar que ha influido de manera consistente en el desarrollo de los planes y programas de la Educación Física en México en las últimas dos décadas.

Para la elaboración de este documento, se realizó un análisis documental, el cual implica la búsqueda y revisión de los documentos que contengan la información clave para el tema de estudio, en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014):

La revisión de la literatura implica detectar, consultar y obtener la bibliografía (referencias) y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio, de donde se tiene que extraer y recopilar la información relevante y necesaria para enmarcar nuestro problema de investigación. (p. 94)

Lo anterior, con la finalidad de identificar las perspectivas desde las que se aborda actualmente la categoría motricidad y las subcategorías que de ella se desprenden. Para ello se ubicó a los principales autores que manejan este tema en idioma español, dentro de la literatura académica utilizada en Educación Física, posteriormente se realizó una búsqueda de las producciones escritas como (libros y artículos) en

los cuales se aborda esta categoría. Para el análisis se ubicaron tanto las definiciones de la categoría motricidad, la perspectiva desde la que se concibe y las categorías o conceptos clave que permiten comprenderla. En este escrito se presenta una síntesis de los planteamientos desarrollados por los autores. Con ello se espera ampliar la comprensión de la motricidad y el cómo se ha venido conformando como uno de los elementos discursivos básicos en la educación física.

Cabe la aclaración de que lo presentado en este artículo es un avance de la revisión documental proyectada, quedando pendientes para un momento posterior, autores que si bien se mencionan en este documento, requieren un tratamiento más profundo para su análisis y comprensión.

La motricidad y su desarrollo como campo de estudio

La motricidad es un término polisémico en el cual se concentran varios debates para establecer su delimitación tanto conceptual, como sus alcances como campo de estudio y como rasgo de la humanidad que se puede formar y educar. De ello se desglosa que en este escrito se recuperan algunos de los enfoques desde los cuales se ha estudiado, en un intento por establecer una base para reconocer e identificar los estudios realizados recientemente, lo cual no solo permite dicho reconocimiento, sino establecer cómo se ha desarrollado como campo de estudio.

Para ello se recupera el análisis realizado por Guerrero (2007) en el estado del conocimiento antes mencionado. En él se establece un seguimiento histórico del concepto de motricidad desde la prehistoria, como una serie de acciones destinadas a la supervivencia a través del dominio de ciertas habilidades especializadas, para posteriormente darle un lugar preponderante a la cultura y la transmisión del pensamiento a través del lenguaje y con ello la transmisión social

de habilidades con valor cultural como las danzas y otras tradiciones. Con el desarrollo de las civilizaciones a través del tiempo, la motricidad se concentró en gran medida en la actividad laboral, como son el trabajo en el campo en las sociedades agrícolas y de los artesanos y maestros en el feudalismo, así como el obrero en la revolución industrial, durante la cual se redujo la actividad motriz debido a la eficiencia de la maquinaria.

Con el desarrollo de las ciencias, posterior a la revolución industrial, se alimentó la concepción de la motricidad que a mediados del siglo pasado, recuperaba las aportaciones psicológicas y biológicas, que le dieron más importancia a los movimientos desde esas miradas.

Posteriormente surgieron nuevas críticas a estos modelos, lo que llevó a integrar otros aspectos filosóficos como la corporeidad, lo que habla de una motricidad desde la expresión, la comunicación y la existencia humana (Guerrero, 2007).

De esta evolución de la motricidad se deriva un abordaje más amplio del término movimiento, considerándolo como un sistema complejo (Agamez, 2000, citado por Guerrero, 2007), esto implica que no es una sumatoria de elementos, sino una interacción de los mismos, que van desde lo biológico hasta lo social.

Por su parte otros autores como Benjaumea (2010) han realizado un análisis de la motricidad desde su génesis, en el cual señala que está ligada al movimiento y su comprensión desde los diferentes paradigmas científicos. Iniciando con Kurt Meinel (1971, citado por Benjumea, 2010) quien menciona que en el siglo XVII se comenzó a ver al movimiento como objeto de interés, alcanzando entre el siglo XVIII y el XIX donde un auge desde las ciencias biológicas con el estudio de la marcha. Esto condensó una mirada práctica que resulta en la búsqueda de la mejora en su desempeño.

En este proceso, hubo un marcado impacto de las concepciones del ser humano que regían en ese momento, en la motricidad, como el dualismo o el racionalismo instrumental, predominando este último como una mirada mecanicista, en la cual el movimiento es visto primordialmente como una manifestación de las leyes de la física y el paradigma cuantitativo, con mediciones, controles, etc.

La ruptura se da en el siglo XX con la entrada de los planteamientos filosóficos que establecen una relación con el mundo y la subjetividad que se alimenta de las vivencias corporales, las cuales se manifiestan en la llamada corporeidad, la motricidad, la percepción y en la gestualidad las cuales brindan sentido a la existencia (Pérez Riobello, 2008, citados por Benjumea).

Esto se apoya en los estudios de Wallon, y otros autores, (como Piaget, Freud, Ajuriaguerra, Vigotsky, Jung y Reich), que con ciertas diferencias plantean la una relación indivisible entre el cuerpo y la mente humana; así como en los estudios de la Psicología, la Neurología, la Sociología y la Filosofía, en la cual diversos autores abordan la complejidad de la realidad humana, más allá del ya señalado mecanicismo y un consecuente dualismo. Con ello “se trata de rescatar la subjetividad para recuperar al sujeto, la corporeidad, la imaginación, la sensibilidad, la fragilidad y los sentimientos” (Benjaumea, 2010, p. 38).

Esta distinción se vio reflejada en los términos «Movimiento» y «Motricidad», el primero asociado a la perspectiva dualista y el segundo, con la integración de la subjetividad, la cognición, entre otros elementos del desarrollo.

En el texto, Benjumea (2010) menciona los principales autores en la discusión de la diferenciación entre estos dos términos, Movimiento y motricidad, señalando tanto los que mantienen una postura en la que los consideran con significados similares como los que consideran que no lo son:

Tal como se visualiza en el Diccionario de las Ciencias del Deporte (Aquesolo, García y Rodado, 1992: 424); donde se plantea que Kurt Meinel (1960) identificó los contenidos de los términos motricidad y movimiento como idénticos. De la misma manera Aquesolo, describe que para Buytendijk, Fetz, Fetz y Ballreich, el contenido del movimiento se considera como un verdadero subconjunto del contenido de la motricidad; allí mismo se deja planteado que para Schnabel (1988) los dos términos tienen un contenido que se superpone parcialmente; por su parte plantea sin desarrollar el tema, que para Marhold, Guteword y Pohlmann (1966), los contenidos de los dos términos son distintos. (Benjumea 2010, p. 40)

A la discusión agrega que Trigo et. al. (2000) a su vez defienden que la motricidad posee características complejas que superan el determinismo biológico a través de otras características que lo hacen humano. Por su parte, Sérgio (1996), Kolinyac (2005) y Trigo et. al. señalan que la motricidad posee procesos complejos producto de la cultura humana (Simbólica, Social, Afectiva, intelectual, etc.). (Benjumea 2010)

Para la autora, el uso del término «movimiento humano» indistintamente del de motricidad, a lo cual ella se opone, para poner énfasis en la necesidad de “desarrollar conceptualmente la Motricidad como categoría global” (p. 42), lo anterior apoyándose en las ideas de Manuel Sergio (2007, citado por Benjumea 2010), quién refiere que la «motricidad humana» recupera la complejidad de la existencia humana.

Una aportación que consideramos de gran interés es la revisión que realiza del campo de la investigación y el estudio de la motricidad desde diferentes áreas del conocimiento, describiendo las aportaciones y vetas que se han desarrolla-

do en ellas. A continuación de manera sintética se presentan cada una de ellas:

Motricidad desde la biología. La autora explica que la biología tiene una gran cantidad de especialidades de las cuales desarrolla la Filogénesis y Ontogénesis, anatomía, morfología, biomecánica y fisiología. Al respecto la filogénesis destaca que los procesos evolutivos de humano, han transcurrido de manera diferente a las demás especies involucrando elementos como la organización del cerebro, su adaptabilidad, retomando a autores como Da Fonseca (1988, citado por Benjumea, 2010) complementa las características biológicas determinadas por la herencia genética, con la evolución cultural, que incluye el ambiente físico manipulado por el mismo humano, su organización social, el aprendizaje que requiere, las funciones de las que es capaz, dando como resultado lo que denomina Antropogénesis (Agricultura, las técnicas para la supervivencia, el transporte, entre muchas otras) la cual de manera dinámica promueve modificaciones en el cerebro. Destaca entre ellos la estimulación sensorial y la actividad motriz para generar estos cambios evolutivos. Finalmente abunda en varias de las características de la motricidad como los diferentes tipos de comportamientos y la capacidad para tener conciencia de sí mismos (somatognosia), lo que permite desarrollar funciones más complejas como la adquisición del símbolo.

Robert Rigal y algunos colaboradores (Rigal, 1987; Rigal, Paoletti y Portmann, 1979, citados por Benjumea, 2010), aporta desde la investigación en el sistema nervioso, aportando sobre la función motriz, a partir del *acto motor*, el cual funciona a partir de las diferentes estructuras del sistema nerviosos como el autónomo, el de relación y las musculares, pasando por las terminales nerviosas, los órganos sensoriales de diversa índole, la regulación de la actividad muscular agonista y antagonista etc. Si bien señala otras

condiciones biológicas como el crecimiento, la herencia, entre varios otros rasgos, la incidencia de la investigación desde las ciencias biológicas es extremadamente amplia.

Motricidad y Neuropsicología. Contempla un fuerte vínculo entre la psicología y la neurología, es decir el proceso entre las funciones cerebrales y las estructuras psíquicas incluida la relación con el ambiente social, así como las patologías en estos procesos.

Risueño (2000) la define como el estudio de las relaciones existentes entre las funciones cerebrales, la estructura psíquica y la sistematización sociocognitiva en sus aspectos normales y patológicos, en el análisis de los efectos de una lesión, daño o funcionamiento anómalo de las estructuras del sistema nervioso central (SNC) sobre los procesos cognitivos, psicológicos, emocionales y del comportamiento individual, abarcando a todos los periodos evolutivos del ser humano. (p. 60).

Parte de dos posiciones, la primera con los fundamentos para comprender la motricidad desde la NP y la segunda desde la Psicomotricidad.

En la primera posición se encuentra el funcionamiento ejecutivo, de Pennington y Ozonoff (1996, citado en Uribe 2007, recuperado por Benjumea 2010), que describe el control de la conducta desde las funciones cerebrales, usado para entender la patología.

Para Rendón (2007, citado por Benjumea, 2010) es necesario recuperar la relación entre cognición y movimiento desde la neuropsicología.

La NP ubica dentro de la corteza cerebral en la región prefrontal, el lugar donde se origina el acto motor.

Se recupera igualmente la teoría de las inteligencias múltiples, de Gardner (1987, citado por Benjumea, 2010), de la cual habría que destacar la cinésico-corporal.

De acuerdo a Benedet (2002 citado por Benjumea, 2010), Lichtheim estudió las afasias y apraxias a finales del siglo XIX y estableció una conexión entre centros motores, auditivos y conceptuales, interconectados por centros nerviosos. Otras aportaciones mencionadas, refieren al texto de Corraze (1988), que aborda los sistemas de control de los fenómenos motores, definiendo desde diferentes autores los mecanismos y elementos que intervienen en el control motor. Destacando la acción intencionada desde los estudios de Mc. Dougall (1923, citado por Corraze, 1988 recuperado por Benjumea 2010).

Con base en el mismo autor (Corraze, 1988) desarrolla la «teoría del control jerárquico», estableciendo las estructuras que ejercen las diferentes funciones que permiten la acción intencionada, desde las condiciones filogenéticas hasta las ontogenéticas (Benjumea 2010).

Benedet (2002, citado por Benjumea, 2010) distingue dos componentes: el motor central o psicológico y el motor periférico, siendo el primero de corte cognitivo y el segundo de corte neurológico.

En este tenor, se mencionan y explican algunos otros postulados y elementos que se han incorporado a partir de diferentes estudios, como son diferentes tipos de apraxias (ideomotora, ideativa y cinética) referenciando a Liepmann (1900, Benedet, 2002, citado por Benjumea, 2010), entre otros.

Una parte destacada se centra en la Psicomotricidad, que es señalada como área de estudio proveniente de la neuropsicología. Autores como Da Fonseca, argumentan el origen de este campo (1998, citado por Benjumea, 2010). Al respecto se puede decir que la psicomotricidad es “la integración superior de la motricidad, producto de una relación inteligente entre sujeto y el medio, e instrumento privilegiado a través del cual la conciencia se forma y se materializa”

(Da Fonseca, 1998, citado por Benjumea, 2010, p. 72). En ellos, elementos como el esquema corporal y las relaciones con el espacio y el tiempo juegan un papel fundamental, que funcionan con tres unidades de diferente jerarquía que van desde lo sensorial a la planificación, programación y regulación. (Benjumea, 2010)

Motricidad y Psicología. La incorporación de la psicología cognitiva, y la Neurología, surge la Neuropsicología cognitiva, encargada atender problemáticas en diferentes funciones y la memoria.

Algunos autores como Uribe (2007, citado por Benjumea), reconoce a partir de las teorías de diferentes autores, las funciones de control, planificación, flexibilidad, memoria operativa, fluidez y control inhibitorio, para el estudio de la hiperactividad.

Al respecto, habría que señalar los puntos de contacto entre la Neuropsicología con la Motricidad y en su caso del Movimiento Humano, en los cuales se encuentra la cognición. Desde este discurso (Benedet, 2002, citado por Benjumea, 2010) se ubica en el centro a las afasias y las praxias y su papel en la ejecución del movimiento. Desde diversos puntos de análisis se contempla la interacción entre el ambiente y los componentes neurológicos que lo permiten, desde nociones sensoriales y actividad neuronal, hasta la representación que surge sobre el propio cuerpo, incluyendo el lenguaje y la imagen corporal. También se menciona a la Psicomotricidad como una disciplina que trata de articular los procesos mentales y la actividad motriz voluntaria, lo cual se ha traducido en una serie de fundamentos sustentados en la Neuropsicología. Entre los principales autores que la fundamentan están Dupré, Wallon, Picq y Vayer, Le Boulch, Lapierre y Aucouturier, Defontaine, entre otros (Da Fonseca, 1988, citado por Benjumea, 2010), todos representantes de la psicomotricidad.

Motricidad y Sociología. Refiere desde la sociología clásica a la participación del cuerpo y la motricidad en la producción y la fuerza de trabajo, por ejemplo. Por su relación entre lo individual y lo colectivo y su maleabilidad cultural, con autores como Goffman, Durkheim, Mauss, Elías, Le Breton, entre otros.

Motricidad y Geografía. Entendiendo el espacio geográfico como un espacio social, de interacción entre el ser humano y el medio, el cual es transformado por él. Autores como Milton Santos y Merleau Ponty, los cuales enfatizan la existencia humana en el mundo como espacio de realización de la misma.

Motricidad y Antropología. Esta analiza los procesos de cambio cultural entendidos en un sentido amplio, por lo que al involucrar a la cultura, se involucra también a la motricidad. Aquí se mencionan autores como Mena quien aborda la marcha erguida y el bipedismo, Gurjam quien habla del lenguaje y se retoman otros autores ya mencionados como Elías y Dunning, con su revisión del deporte y el ocio, Mauss y las prácticas corporales, así como Lebreton con sus estudios sobre el cuerpo.

Motricidad y Filosofía. Se destaca el paso del dualismo cartesiano, a la fenomenología, que pone al cuerpo como un fenómeno de significados y de relación con el mundo, con Husserl, Sartre, entre otros (Benjumea, 2010). En ello la motricidad forma parte de esa relación con el mundo, la cual es expresión de la existencia. Finalmente se contemplan los estudios en el ejercicio del poder en el cuerpo en diferentes momentos de la historia, desarrollados por Foucault (2006, citado por Benjumea, 2010) .

Motricidad y Educación Física. Se tiene a la Educación Física como campo disciplinar con el cuerpo y movimiento en su epicentro, esto con diferentes acepciones, en sus inicios con fuerte arraigo a la salud, para posteriormente abrazar

las posturas como señala a continuación Benjumea (2010): Educación físico-deportiva (década de los 40'), la investigativa de los Estados Unidos (década de los 50'), la educación psicomotriz (década 60'-70'), la expresión corporal (década de los 60' -70'), sociomotricidad de Parlebas (década 60'-70'), la EF de base (década de los 70'-80'), integracionista de Gangey (década de los 80'). (p. 136)

Las Ciencias de la Motricidad Humana.

Esta propuesta del Portugués Manuel Sergio (1987, citado por Benjumea 2010) quien a finales de la década de los 80's con su tesis doctoral, propone una ruptura con las concepciones que emanan del dualismo cartesiano. Con ello distingue movimiento de motricidad, sustentandose en una mirada fenomenológica, el primero como la acción mecánica y la segunda como movimiento intencional. En este caso la autora lo considera un paradigma que genera una ruptura epistémica. En sus palabras:

“se presenta como una crítica ininterrumpida contra todos los dualismos tradicionales: empirismo-racionalismo, cuerpo-alma, hombre-mundo; incitando a la superación de lo físico del ser y del logos hacia la dialéctica del acto y de la relación” (Benjumea, 2010, p. 144).

Señala que sus características son:

Sentido y acción (movimiento con intención o propósito), vivencia y energía como estatuto ontológico, intencionalidad operante, presencia, expresión y comunicación de lo humano (de la corporeidad), praxis transformadora y creadora, mitos y logos en intercomunicación, posibilidad, pensamiento complejo (consciencia-acción-transformación), proceso y producto, es bio y cultura, presencia, comunicación y vivencia (p. 144-145).

Con ello se retoma una amalgama muy amplia de autores clásicos del desarrollo infantil, de epistemología, filosofía, pedagogía, sociología, entre otras áreas del conocimiento, que, si bien no hablan de la motricidad, se retoman para argumentar la complejidad con la que se desarrolla la acción motriz humana, entre los cuales se mencionan Wallon, Morín, Maturana, Merleau Ponty, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Brohm, Peat, Freire, Maslow, Rogers, Wizinga, Vigotsky, entre otras (Benjumea, 2010).

Continúa señalando que el objeto de estudio de estas Ciencias de la Motricidad Humana (CMH) sería la acción humana destacando su carácter expresivo, situado en un contexto y encaminada a trascender.

Esta contextualización de la acción no escapa de la realidad política, por lo que se señala que las CMH se constituyen en el paradigma crítico, encaminadas a la emancipación, estableciendo un distanciamiento del enfoque biologicista.

A estas propuestas se les suman aportaciones de Feitosa, quien “reúne los elementos de la matriz teórica del paradigma en cuestión, siendo sus componentes: la carencia, la intencionalidad, el movimiento, la praxicidad, el lenguaje, la ludicidad, la intersubjetividad, la trascendencia y la totalidad” (citado por Benjumea, 2010, p. 150)

Si bien estos elementos son desglosados en el texto de Benjumea, se presenta complejo resumir los argumentos y las categorías, por lo que vale decir que refrendan la ruptura entre las ciencias y concepciones que le priorizan la segmentación de la multidimensionalidad de la realidad humana. Entiéndase que esta realidad está impresa por la existencia y experiencia tamizada por la subjetividad construida sobre significados producto de las relaciones gestadas en la comunidad, que lo humaniza, con la que se comunica y expresa con su totalidad, a través de la motricidad.

La motricidad desde Castañer y Camerino

El enfoque propuesto por Castañer y Camerino (2001, 2006 y 2013), se ha desarrollado por más de tres décadas, comenzando con la publicación del texto en el que se condensa el denominado *Enfoque global de la motricidad*, el cual se sustenta en la teoría general de los sistemas, categorizando al ser humano como un sistema abierto, con las características como la interacción; morfogénesis, equifinalidad, entropía negativa, así como consciencia y creación. Las cuales son explicadas de manera breve y sintética. (Castañer y Camerino, 2001)

Con base en el principio de globalidad pretenden tomar distancia de las perspectivas analíticas que desglosan los elementos de la motricidad y los miran de manera aislada e inconexa, sin mencionar cuáles. Con ello, se denota que esta propuesta simplifica las discusiones en las que se apoya, dando por hecho que el lector conoce los trabajos de autores como los arriba mencionados, lo que deja un vacío necesario para su mejor comprensión.

Destacan las tres dimensiones de la realidad humana denominándolas *Introyectiva, extensiva y proyectiva*; en la primera se hace referencia a las cualidades para reconocerse a sí mismo, en la segunda para relacionarse con el entorno que lo rodea y la última con las capacidades para relacionarse con otros. (Castañer y Camerino, 2001)

Más adelante (Castañer y Camerino, 2006) en el texto *Manifestaciones básicas de la motricidad*, renombrando su enfoque como Enfoque Global-Sistémico de la Motricidad incorporan a algunos principios teóricos que tratan de volver más compleja y completa la interpretación de la motricidad, presentada anteriormente, estas son la Teoría General de los Sistemas y la Holística.

Si bien la primera es desglosada en los conceptos de sistémica y sistemática, con la intención de profundizar en la

primera, se pretende que esta mirada sobre la motricidad recurre a procesos de análisis, es decir, poder hacer visibles los elementos que la integran y a través de la mirada holística, es decir la síntesis, lo que permite mantener la coherencia del mismo, al entender que son parte de un fenómeno más grande (Castañer y Camerino, 2006).

En este momento del desarrollo del enfoque, plantean los propósitos de la educación física y deportiva que a continuación se señalan: 1) sociales y comunicativos, 2) de salud e higiene, 3) competitivos y agonísticos, 4) lúdicos y recreativos, 5) educativos y cognoscitivos, 6) experienciales y vivenciales, 7) estéticos y expresivos y 8) ascéticos y catárticos. Los autores, pese a no abundar más sobre ellos, plantean tres categorías (Castañer y Camerino, 2006): las manifestaciones motrices (entiéndanse los tipos de actividad física), los perfiles motrices (las funciones que se le atribuyen a las manifestaciones) y las tendencias motrices (uso que se le da a las prácticas).

A ello los autores (Castañer y Camerino, 2006) agregan otros términos como: cinema que es la unidad del movimiento, la acción motriz que como su nombre lo dice las acciones posibles y el perfil motriz que son las manifestaciones motrices organizadas.

Sin abundar tampoco, se esquematiza la categorización arriba señalada, para establecer la relación entre ellas como parte del discurso sistémico, lo que le resta inteligibilidad dada la insuficiente argumentación y desarrollo de estos elementos.

De lo anterior, se desprenden las características de la motricidad, de acuerdo a lo que llaman un sistema inteligente (Castañer y Camerino, 2006): La creatividad, que se manifiesta en la plasticidad y movimiento exploratorio. La equifinalidad, en cuanto a los procesos para la toma de decisiones.

La entropía negativa, que se opone a la entropía y tiende a un funcionamiento organizado con elementos que lo hacen eficiente. La morfogénesis, que tiende a una forma(s) de manifestación especializada o específica. La interacción, establecida entre los elementos que la integran, en este caso las capacidades motrices y las habilidades motrices.

La propuesta establece que las habilidades y capacidades son términos de uso común, los cuales definen, distanciándose del término «físico» y sustituyéndolo por «motriz». De modo que capacidades motrices y habilidades motrices son descritas más adelante en el texto. Lo que a continuación señalan es una relación entre la filogénesis y ontogénesis a través del desarrollo de las capacidades y habilidades motrices, las cuales se representan en un prisma triangular con diferentes etapas de desarrollo propuestas por Azemar (holocinesias, ideocinesias y morfocinesias) (vease Ruiz, 1998), aunque no mencionan al autor francés.

En el enfoque se presentan las habilidades y capacidades motrices como contenidos motrices, esquematizados en esferas en las que se observa una interrelación entre las mismas. Las capacidades son las siguientes (véase tabla 1):

Tabla 1. Esferas y sus capacidades motrices.

Esfera de capacidades	Capacidades Motrices	Elementos que las integran
Perceptivo motrices	Corporalidad Espacialidad Temporalidad	- La lateralidad. - El ritmo. - La estructura y organización espacio-temporal. - El equilibrio. - La coordinación.
Físico motrices	Fuerza Flexibilidad Resistencia Velocidad	- La potencia - La agilidad - La resistencia muscular - El estiramiento muscular
Socio motrices	Comunicación Interacción introyección Proyección	- La imaginación y fantasía - La creación y expresión - La identificación y contrastación - La colaboración y oposición

Elaboración propia, adaptado de Castañer y Camerino (2006)

Una parte fundamental de la motricidad como son las habilidades motrices es abordada en este enfoque, con algunas precisiones que pretenden distinguir las habilidades de las capacidades, las primeras definiéndose como potencialidad y las segundas como acciones, las cuales son clasificadas de acuerdo a Castañer y Camerino (2006) por:

- Su forma: de estabilidad, de locomoción y de manipulación.
- Su evolución: básica, específica y especializada.
- Su proceso de resolución: heurístico y algorítmico.

Se destaca que recuperan en la primera clasificación, los estudios de Mc. Clenaghan y Gallahue, D. (1985) de la Universidad de Indianápolis, a las cuales les agregan una serie de acciones (en este contexto, serían también habilidades, ya que las habilidades son acciones de acuerdo a esta propuesta) que se contemplan dentro de esta clasificación.

Tabla 2. Las habilidades motrices.

Clasificación	Tipos de habilidades	Especificaciones
Su forma:	De estabilidad, de locomoción y de manipulación.	H. de estabilidad: - Axiales. - De detén y suspensión. - De soporte y apoyo. H. de locomoción: - De impulsión y parada. - De reequilibrio secuenciado. - De coordinación simultánea. H. de Manipulación: - De impacto. - De conducción.
Su evolución:	Básicas, específicas y especializadas.	H. Básicas. - Correr, girar, lanzar, etc. H. Específicas. - Voltear, saltar en un pie, rotar un balón, etc. H. Especializadas. - Pivoteo, carrera con vallas, voleo, etc.

Su proceso de resolución:	Heurístico y algorítmico.	Algorítmico - Progresión analítica en la enseñanza. - Enseñanza global.
---------------------------	---------------------------	--

Elaboración propia, adaptado de Castañer y Camerino (2006)

Con esta clasificación se generan una serie de indicaciones o directrices de intervención, en el desarrollo de las diferentes capacidades.

En su posterior publicación titulada Enfoque Dinámico e Integrado de la Motricidad (EDIM), se amplía esta perspectiva y se renombra al enfoque, abordando las dimensiones de la motricidad (Castañer y Camerino, 2013), que permiten dar organización a las capacidades explicadas en los primeros textos. Las dimensiones ya no se refieren explícitamente a la Introyectiva, extensiva y proyectiva, sino a la resultante de trasladar los grupos de capacidades motrices desarrolladas en el enfoque hacia una conceptualización que recupera las formas en las que se manifiesta la motricidad, y las capacidades que se movilizan al realizarlas; de modo que las dimensiones están relacionadas directamente con las capacidades que son demandadas en la actividad motriz.

A las capacidades de la tabla 1 se adicionan la esfera de las capacidades re-creativas, de las cuales se desglosan en la tabla 3.

Tabla 3. Capacidades re-creativo motrices.

Capacidades	Elementos que las integran
• Disfrute. • Satisfacción. • Autonomía.	• Diversión. • Compensación. • Individualización.

Las capacidades antes señaladas, tienen fundamento en la teoría del ocio y del tiempo libre. Explicándolo de la siguiente manera (Castañer y Camerino, 2013):

Nosotros adaptamos estos componentes a la esfera de las capacidades re-creativo motrices, entendiendo el disfrute en el momento de la vivencia, la satisfacción durante la vivencia y después de ella y la autonomía como la capacidad de opción antes, durante y después de la vivencia. La intersección entre disfrute y autonomía genera la capacidad de compensación para obtener momentos recreativos y de ocio compartidos; entre la capacidad de satisfacción y autonomía la individualización permite el reforzamiento personal e intransferible hacia la vivencia de la práctica motriz; en la intersección entre la satisfacción y el disfrute está un elemento fundamental en la materia prima de la motricidad: la diversión. (p. 10)

Como se mencionó al inicio del escrito, la revisión de la literatura realizada hasta este momento se plantea como un punto de inicio para la comprensión del desarrollo de esta categoría, de modo que el lector ubique los principales autores y las categorías y subcategorías que la ubican.

Conclusiones

Como conclusión, para responder al cuestionamiento que refiere a comprender las concepciones que se han atribuido a la motricidad se puede mencionar que esto pasa por entender el contexto y la época en la que se desarrollaron dichas concepciones, por lo que desde sus primeras definiciones hasta mediados del siglo XX, es posible ubicar el término de movimiento y su comprensión, desde las ciencias que podrían darle más validez como son la biología y la aplicación de otras ciencias duras.

Posteriormente, con el mayor alcance de las ciencias sociales y de los marcos críticos, además de otras nociones del conocimiento surgidas de los avances en medicina y pedagogía, se dió un giro a la forma de entender al movimiento en el ser humano, dándole una mayor relevancia a aspectos de índole cognitivo y subjetivo a su estudio y comprensión. Con ello se puede afirmar que la motricidad como elemento discursivo en la educación física, ha transitado por un proceso de complejización, en el cual los aportes de diferentes campos han abonado a ampliar los alcances que tiene en la realidad humana.

Dicho tránsito no ha sido terso ni libre de fricciones, ya que el espíritu crítico e innovador han movido estos cambios y adiciones a las discusiones.

Al respecto, consideramos que las críticas a las diferentes posturas deben ser bienvenidas para generar perspectivas más completas o que atienden otros ángulos que no se han revisado en el fenómeno del movimiento o motricidad.

Sin embargo, se deben ser cuidadosos al abordar las diferentes posturas, ya que se puede caer en posturas radicales que descarten las valiosas aportaciones que históricamente se han construido.

De modo que su lectura debe considerar no sólo el origen de la propuesta, sino también las fortalezas y debilidades de aquello que critica.

Es así que la inclusión de las ciencias sociales en el estudio de la motricidad humana ha contribuido a la complejización en su comprensión y estudio, lo que no significa que no se hayan aplicado anteriormente en el desarrollo de otros enfoques de la motricidad que estudiaron el rendimiento o lo sustentaron.

Para cerrar este breve capítulo, hacemos énfasis en la necesidad del estudio de estos marcos, para el educador físico, lo que permitirá ampliar la mirada en la fundamentación de su actuación educativa.

Referencias

- Benjaumea, M. (2010) La motricidad como dimensión humana. Un Abordaje transdisciplinar. Instituto internacional del saber. España-Colombia. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18016/2_motricidad_dimension_humana.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castañer, M. y Camerino, O. (2001) La educación Física en la enseñanza primaria. INDE. España
- Castañer, M. y Camerino, O. (2006) Manifestaciones básicas de la motricidad. Edicions de la Universitat de Lleida. España.
- Castañer, M. y Camerino, O. (2013) Enfoque Dinámico e Integrado de la Motricidad (EDIM). Acción Motriz, Revista científica digital, No. 11 Agosto-Diciembre. Asociación Científico Cultural en Actividad Física y Deporte (ACCAFIDE) Las Palmas de Gran Canaria
- <https://www.accionmotriz.com > article > view>
- Guerrero, A. (2007) Educación de la motricidad en Eisenberg, Rose (coord.) (2007) Corporeidad, movimiento y educación física 1992-2004. La investigación educativa en México 1992-2002, Estudios conceptuales. Editorial. Grupo Ideograma Editores. COMIE.
- Mc. Clenaghan y Gallahue, D. (1985) Movimientos fundamentales, su desarrollo y rehabilitación. Editorial Panamericana. México.
- Ruiz, L. (1987) Desarrollo motor y actividades físicas. Gymnos. España.

La interpretación de la Educación Física desde la mirada de la política educativa mexicana

Jonathan Rivera Guerrero¹

Introducción

La política como espacio de producción simbólica y con una presencia normativa, se encarga de organizar la vida social con la instauración de leyes, su dominio en las relaciones sociales, su influencia en las instituciones y sus funciones, así como de establecer el orden jerárquico de los diferentes sistemas que al interior de la sociedad se instituyen y que dan forma por medio de diversas y entramadas relaciones de cooperación para un beneficio común. Dentro de estos es prioritario resaltar el que hace referencia al ámbito educativo.

En este sentido, el discurso que se presenta desde la mirada de la política tiene la función de posicionar una jerarquía entre los diferentes campos de conocimiento que son considerados como esenciales o estratégicos, colocándolos en posiciones primarias o secundarias y priorizándolos y determinando cuales pueden ser subsumidos dentro de categorías conceptuales más amplias, logrando así el establecimiento de un orden dentro de estas diversas relaciones.

1 Profesor en la Escuela Superior de Educación Física CDMX, Lic. en Educación Física por la ESEF CDMX, Maestría en Educación Física por la ESEF CDMX y Diplomado en Alta Dirección Educativa. Profesor de educación física en Educación Básica y ponente en Congresos Nacionales e Internacionales. Es asesor de tesis de la licenciatura y Actualmente es el subdirector Académico de la ESEF CDMX

Desde este planteamiento de orden, se menciona enfáticamente que la Educación Física como campo de conocimiento es insertada dentro del entramado político que la reconoce de forma implícita como una parte esencial y prioritaria para el logro del desarrollo integral del sujeto, pero es esta misma circunstancia la que la relega a una posición subordinada dentro del campo de la educación.

La presencia de la Educación física en los marcos normativos mexicanos muestra una presencia escasa, fragmentada y con una relación a veces directa pero diferenciada y otras presentada como implícita ante los conceptos de cultura física, activación física y/o deporte.

La situación antes mencionada no responde solamente a una imprecisión terminológica, sino que refleja una lógica propia de la política educativa presentada en la política pública que prioriza discursos que funcionan para el Estado, tales como la promoción de la salud, la recreación, vida saludable y el rendimiento físico por medio del deporte, por encima de la dimensión formativa, pedagógica y social.

Por lo tanto, la Educación Física es presentada como un campo subordinado que se instaure como un instrumento operativo de políticas públicas en atención al bienestar físico de la población mexicana.

Esta construcción normativa hace manifiesta una reducción de sus alcances, limitándola a la mera ejecución de prácticas corporales, eliminando la posibilidad de reconocer plenamente su potencial para incidir dentro de la construcción social, tales como las relaciones entre mente y cuerpo que se manifiestan por medio del desarrollo de capacidades y habilidades motrices, la identidad cultural que forma en el sujeto, el fomento del pensamiento crítico por medio de toma de decisiones en la acción e incluso sus aportes a la transformación social por medio de la formación de hábitos.

Bajo este orden de ideas, el presente capítulo desarrolla un análisis documental, conceptual y político normativo de los principales marcos políticos y normativos en México, considerando a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), la Ley General de Cultura Física y Deporte (LGCFyD) y la Ley General de Educación (LGE). El análisis se orienta a los ordenamientos discursivos que construyen estos documento en torno a la Educación Física, tales como su concepción, acciones, alcances y finalidades por mencionar algunos, considerando así, las cuestiones en relación con la Educación Física y con otros conceptos cercanos como Cultura física, deporte y actividad física, desde criterios como la presencia y frecuencia de los conceptos, las funciones que se le atribuyen y las implicaciones que se presentan desde la política educativa mexicana.

En la construcción de este análisis se presenta la posición que el marco político-normativo mexicano atribuye a la Educación Física, deporte, cultura física, actividad física entre otros, identificando la forma en que se definen y se interrelacionan para posteriormente contrastarlos con concepciones desde la literatura especializada logrando reconocer coincidencias, tensiones y divergencias en los conceptos presentados.

Política y educación, una relación estructural indisoluble

A pesar de sus multifacéticas concepciones, la complejidad de este concepto radica en que aún en este momento de la sociedad no se ha logrado instaurar una definición puntual sobre política (Schmitt, 2009).

De forma general, puede ser entendida como un proceso dinámico de construcción social que vincula y articula normas, instituciones, discursos y posturas con miras a organizar la vida social. Más allá de su dimensión administrativa, la política produce líneas de acción que estructuran ejes y de algún modo u otro establecen prioridades legítimas que posicionan a unos contenidos por encima de otros.

Así mismo, la política posee dos vertientes principales dentro de su implementación, lo primero es aquello que se encuentra constituido y lo segundo lo constituye aquello que se refiere a lo que está por implementarse, al respecto se menciona que “la política no versa únicamente sobre las estructuras, actores y procesos instituidos (poder constituido) sino también sobre los actores, mecanismo y dinámicas que, al interpelar lo constituido habilitan la pluralidad de los fundamentos de articulación posibles” (Martínez, 2021, pp. 12-13), este argumento insta una relación entre lo establecido dentro de las estructuras formales y las demandas de la sociedad que buscan la transformación de dichas estructuras conforme a su necesidad, considerado como lo constituyente y que puede modificarse para el bienestar común.

En este marco, la educación se convierte uno de los principales medios de la política, ya que a través de su implementación se definen los perfiles de los sujetos que se quiere formar y que se alinean a lo que se consideran como adecuados y/o deseables dentro de la relación social.

La relación entre la política y educación está profundamente vinculada a visiones ideológicas que orientan la organización de la sociedad, bajo la idea de que no es neutral, ni técnica, sino profundamente ideológica. Los contenidos curriculares, las áreas disciplinares y los enfoques pedagógicos responden a proyectos políticos específicos, que orientan la formación de los individuos de acuerdo con determinadas concepciones de ciudadanía, productividad, bienestar y desarrollo.

En este sentido la interacción entre política y educación define las características del ciudadano que se pretende formar para contribuir a la consolidación de la sociedad, creando un binomio indisoluble y que debe mantenerse alineado en los ejes establecidos con miras a crear sujetos autónomos, independientes, propositivos y funcionales como fin de la función de la educación.

Cultura física, Deporte y Educación Física, campos de tensión conceptual.

Dentro del discurso político mexicano, la Educación Física es presentada como diluida en categorías conceptuales que se presentan como más amplias, tal es el caso de aquellas como la Cultura Física y el deporte, esta posición genera tensiones entre estos, puesto que además de la subordinación se presentan como símiles, sin embargo, es menester prioritario el esclarecer la posición de cada uno de estos desde su origen conceptual, su función e impacto social.

Al respecto se menciona que la cultura “nos remite a un concepto ligado a la colectividad y al individuo como un todo de influencia recíproca” (Reynaga, López-Taylor, González y Miranda, 2007, p.30) lo que la posiciona como un constructo de la colectividad, donde las ideas son aceptadas por consenso y se remiten al conjunto de prácticas, valores, saberes y representaciones que se producen y transmiten de generación en generación a lo largo de su historia. Siguiendo el orden de ideas, se presenta la conceptualización de la cultura física como el:

Conjunto de saberes, creencias, valores, leyes, reglas, hábitos, prácticas, usos, actitudes, esquemas perceptivos y representativos, sensibilidades, utensilios, aparatos, etcétera, adquiridos o contruidos por el hombre que están directamente determinados por acciones corporales y que, a la vez, son determinantes del comportamiento corporal (de las actividades físicas); muy especialmente todo aquello que contribuye a configurar su cuerpo: su morfología física y su morfología simbólica o representativa.” (Pedraz y Brozas, 1997, p.8)

Desde esta perspectiva, la cultura física se puede definir como el conjunto de conocimientos, creencias, hábitos, prácticas y representaciones en relación con el uso del cuerpo y del movimiento.

Este concepto representa un carácter amplio e inclusivo, ya que permite el integrar a múltiples manifestaciones del cuerpo, desde las manifestaciones artísticas, expresivas, hasta las prácticas recreativas, deportivas y militares, entre otras.

No obstante, es esta amplitud en su campo la que representa un área de oportunidad dentro de la conceptualización, debido a que la cultura física no establece criterios específicos de valor científico, formativo o pedagógico para la inclusión de las diversas prácticas físicas, sino que ingresan de forma general con criterios poco claros.

Así mismo, se menciona de forma clara que esta conformación de la cultura se lleva a cabo a través de significados y significantes que se posicionan de forma social, práctica que favorece la falta de claridad para el establecimiento de criterios.

Esto ocasiona que en su interior puedan coexistir prácticas muy diversas, desde aquellas que se orientan al bienestar del sujeto con un sustento científico, así como creencias y usos que pueden ser perjudiciales y/o algunas incluso consideradas como erróneas, un ejemplo de estas puede ser el dolor como indicador de la eficacia del entrenamiento (*la cultura del no pain, no gain*) o la creencia de la relación del sudor con la disminución del tejido graso, ocasionando un universo amplio con criterios laxos.

Bajo el establecimiento del concepto del deporte, se debe comprender su multifacético planteamiento, ya que, su aporte principal es sustentado bajo todos los beneficios que su práctica puede producir en el sujeto, aunque debe explicarse que estos aparecen después de algún tiempo de su práctica de forma sistemática.

Sin embargo, dentro de su esencia, el deporte ha sido definido como “una situación motriz de competición, reglada, de carácter lúdico e institucionalizada” (Hernández, 2005,

p.15). esta postura le otorga cierto alcance dentro de funciones sociales, pero no forzosamente la situación educativa, así mismo, se hace manifiesta una lógica interna argumentada en la competencia, el rendimiento y la obtención de resultados, lo que puede no ser coincidente con los principios de formación integral del sujeto.

Se entiende entonces que el deporte desde su planteamiento de competencia puede no cumplir con el propósito de la formación educativa del sujeto, puesto que el deseo de ganar a cualquier costo puede desvirtuarlo y llevarlo a un apartado de ausencia de valores donde el victorioso, en su búsqueda, deberá pasar por encima de todos.

Es precisamente bajo estos argumentos que se le colocan apellidos que lo redireccionan a nuevos propósitos, por ejemplo, deporte escolar, deporte social o deporte educativo, que buscan reducir el impacto de la competencia y la victoria por medios como la participación de todos, que además fomente la adquisición de valores y que permita la práctica continua de aspectos motrices y físicos del sujeto en diversas condiciones de participación.

Se torna necesario entonces presentar lo establecido en documentos educativos que marcan las tendencias del discurso educativo, al respecto la Secretaría de Educación Pública (SEP) sostiene que “La Educación Física cobra especial relevancia al aportar conocimientos, habilidades, actitudes y valores fundamentales para la formación humanista y el desarrollo de las facultades de mexicanas y mexicanos” (2023, p.9) con la finalidad de fomentar el desarrollo del potencial cognitivo, motriz, físico, expresivo, creativo y afectivo que sitúan la importancia de la convivencia para construir la vida en comunidad.

Por lo tanto, se puede decir que ambos conceptos abordados en los párrafos anteriores, de una forma u otra, tienden a privilegiar el hacer corporal, por encima del ser corporal,

priorizando la ejecución del movimiento sobre la reflexión crítica acerca del cuerpo, limitando el sentido que posee la acción y la relación que instauro con su entorno, incidiendo directamente en la formación del sujeto.

Al respecto también se especifica que la Educación Física, desde su naturaleza logra incidir de forma prioritaria en espacios de acción donde estas categorías se reducen, refiriéndonos al ámbito educativo, entendiendo así una limitación en su campo de acción. Sin embargo, es este mismo argumento el que da sentido a la necesidad de ampliar el campo de acción de la Educación Física, y colocarla como intervención en la formación del sujeto en la vida cotidiana implementando su práctica fuera del contexto escolar.

La Educación Física como campo de formación

Dentro del presente documento se hace manifiesta la necesidad de comprender el panorama educativo en el que se encuentra inmersa la Educación Física y presentar la postura de que, cuando se habla de educación, de manera inherente se vinculan otros conceptos que son entendidos como inmersos al interior de esta, tal es el caso de la Educación Física.

En este sentido, resulta necesario definir el concepto de educación desde el contexto escolar para presentar la complejidad de su discurso, esta se entiende como

la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para elegir, comprometerse, decidir y realizar su proyecto personal de vida, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con las oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación. (Tourñan, 2018, p.20)

Desde este concepto, la educación posibilita la adquisición de saberes y conductas, que configuran un marco referencial que permite al sujeto elegir ante un determinado mo-

mento de actuación, para así, construir su proyecto de vida por medio de experiencias que considera significativas y otorgándole el poder decidir con base en sus referentes.

Bajo esta lógica la relación con el ámbito educativo dota a la Educación Física de un enfoque pedagógico explícito que otros conceptos como el de Cultura Física y deporte no poseen directamente, demostrando que su propósito no radica en la mera práctica del movimiento, sino que se direcciona hacia el desarrollo integral del sujeto fomentando su competencia motriz, que se manifiesta por medio de su motricidad, donde ambas se hacen presentes en la vida diaria a través de experiencias motrices significativas, conscientes y contextualizadas.

Desde esta perspectiva, un sujeto que posee una competencia motriz es alguien que ha experimentado y puesto a prueba sus capacidades y habilidades, que le permiten resolver los problemas o retos motrices que encuentran en el día a día, en consecuencia, hay una alta posibilidad de desempeñarse adecuadamente en cualquier práctica deportiva, ya que cuenta con una base formativa que se ha instaurado desde la Educación Física.

Así, la Educación Física se constituye como un espacio que forma al sujeto por medio del movimiento con una intención, articulando las dimensiones cognitivas, afectiva social y corporal, es decir, considerando al individuo como un todo y es en este proceso que el sujeto aprende a conocerse, regularse y actuar con eficiencia; lo que le permite interpretar de forma crítica su relación con el cuerpo y el movimiento. Bajo este enfoque la Educación Física debe ser amplia, formativa y en, relación con la comunidad, eliminando del discurso político educativo la mirada reduccionista de la mera ejecución mecánica o la simple promoción de hábitos saludables. Por el contrario, debe comprenderse como un espacio formativo en el que el sujeto aprenda a interpretar

su corporalidad y construirse por medio de la adquisición de valores, identidades y formas de relación con los otros y el entorno, lo que la posiciona como una posibilidad de intervención capaz de incidir en la construcción de la ciudadanía, identidad cultural y la sociedad que se espera formar.

Análisis de los marcos normativos mexicanos y su planteamiento político

Con la finalidad de mostrar la mirada que el ámbito político establece en torno a los conceptos de Cultura física, educación física, deporte y actividad física, es necesario realizar una revisión de los principales documentos que rigen a nuestro país, considerando los siguientes: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), la Ley General de Educación (LGE) y la Ley General de Cultura Física y Deporte (LGCFyD).

Al respecto se menciona que, dentro de la CPEUM, la Educación Física es mencionada solo una vez y esta versa al margen del ámbito educativo en referencia a los programas de estudio, demostrando que, tal como se manifestó en párrafos anteriores, se encuentra supeditada al interior del concepto de educación, lo que de forma específica limita sus alcances al respecto de su intervención.

Así mismo, dentro del discurso hacen aparición otros conceptos que se presentan como similares, refiriéndose al de Cultura física y deporte, los que en comparación con el anterior presentan una mayor frecuencia de aparición y que son considerados como derechos de los ciudadanos para la vida en sociedad.

Esta jerarquización da muestra de que la visión política establece un lugar de privilegio a aquellas prácticas corporales que considera se alinean a los objetivos funcionales del estado en discursos como la promoción de la salud, la prevención de enfermedades y la práctica del deporte.

Al respecto de la Ley General de Cultura Física y Deporte, se menciona que al igual que el documento anterior, la Educación Física se posiciona en un lugar secundario dentro del entramado conceptual, ya que se percibe inmediatamente que esta ley prioriza al deporte, la cultura física e incluso agrega dos conceptos que maneja como sinónimos, los cuales son actividad física y activación física, generando definiciones amplias y múltiples mecanismos de promoción del movimiento, ocasionando una confusión conceptual entre todas las categorías que termina reflejándose en el contexto social, por ejemplo, aún dentro de la vida cotidiana se considera que la sesión de Educación Física es la clase de deportes, lo que genera confusión en la vida cotidiana para la diferenciación de cada uno de estos conceptos.

Dentro de la presente ley se menciona que “la cultura física y la práctica del deporte constituyen un elemento esencial de la educación” (LGCFyD, 2025, p.2), elemento que se considera prioritario, pero debe aclararse que no hace referencia de forma específica al currículo educativo sino tomando como vertiente la formación integral del sujeto, así mismo, dentro de otros puntos se presenta como un derecho fundamental para todos los ciudadanos y como parte de los requerimientos para llevarlas a cabo se solicita a personal calificado, situación que no siempre se cumple.

En este documento se define a la cultura física como “Conjunto de bienes, conocimientos, ideas, valores y elementos materiales que el hombre ha producido con relación al movimiento y uso de su cuerpo” (LGCFyD, 2025, p.4), reiterando ante la situación de que el origen de este concepto es subjetivo, puesto que no todo lo que ha producido el hombre en torno a la actividad física es bajo un resultado de optimización del cuerpo o en beneficio de este, por situar un ejemplo radical que ayude a la explicación, se puede decir que el uso de esteroides con una finalidad de ventaja

deportiva es parte de la cultura física puesto que es una idea y elemento con relación al uso del cuerpo, sin embargo, los perjuicios que produce son más altos que los beneficios y rompe con los ideales de un desarrollo armónico integral del sujeto persiguiendo la victoria como el único fin, aun implicando una gran cantidad de riesgos para quien los usa. Al respecto de la concepción del deporte, se presenta como: “Actividad física, organizada y reglamentada, que tiene por finalidad preservar y mejorar la salud física y mental, el desarrollo social, ético e intelectual, con el logro de resultados en competencias;” (LGCFyD, 2025, p.4), el presente concepto muestra confusiones puesto que cuando la participación deportiva se limita a un encuentro semanal, como ocurre habitualmente en ligas recreativas o torneos amateurs en México, difícilmente se generan las adaptaciones fisiológicas y psicológicas para producir mejoras significativas en la salud física y mental, es entonces que, los beneficios atribuidos al deporte no pueden presentarse como consecuencias inherentes a cualquier forma de participación, sino como resultados a procesos de práctica sistemática y sostenida, presentándolo como una interpretación simplificada de las potencialidades del deporte.

De igual forma es pertinente reflexionar sobre la importancia de la competición que otorga la definición normativa como finalidad del deporte. Aunque este es un componente inherente a la manifestación deportiva y puede representar una oportunidad para el aprendizaje, interacción, desarrollo personal y social, su predominio dentro del discurso puede desplazar las finalidades del carácter educativo, Cuando la obtención de resultados predomina sobre la participación, existe el riesgo de privilegiar al desempeño físico por encima de los procesos formativos y/o lúdicos que fomentan el desarrollo integral de las personas.

Desde un comparativo con la Educación Física, esta es una situación especialmente relevante, ya que el propósito de esta es favorecer el desarrollo de la competencia motriz, convivencia social, autonomía, toma de decisiones, participación de todos, etc. En este sentido la competición puede ser presentada con un valor pedagógico al ser parte del recurso para el aprendizaje. De lo contrario el énfasis en el rendimiento como sucede en el deporte puede limitar las oportunidades de participación y favorecer procesos de exclusión ante la elección de los más hábiles para desempeñarse.

Al respecto de las categorías que se incluyen se define a la actividad física como: “Actos motores propios del ser humano, realizados como parte de sus actividades cotidianas” (LGCFyD, 2025, p.4), la cual es muy cercana a la establecida por la Organización Mundial de la Salud (OMS), considerando así un movimiento que implique el gasto de energía del sujeto por medio de la acción musculoesquelética, mencionando que entonces este término es muy general y no requiere específicamente que sea enfocado hacia el ejercicio físico y/o el deporte, sino que se mantiene en acciones cotidianas.

Por otra parte, la activación física se presenta como el “Ejercicio o movimiento del cuerpo humano que se realiza para mejora de la aptitud y la salud física y mental de las personas” (LGCFyD, 2025, p.4), que de igual forma debe aclararse que proviene de una interpretación diversa y confusa, puesto que en otros espacios como el educativo se refiere a un espacio de movimientos

que se pueden realizar de manera aleatoria y no requieren de un calentamiento específico, de ahí la posibilidad de su aplicabilidad inmediata. Se recomienda trabajar 15 minutos al día y preparar con anticipación la sesión, pues algunas actividades pro-

ponen utilizar recursos como: material deportivo, música grabada. (SEP, 2010, p.10)

Por lo tanto, se entiende que en la LGCFyD se le otorga una definición entre la actividad física y la de ejercicio físico, lo cual representa una confusión conceptual en su presentación, además de alejarla de la que se presenta en el ámbito educativo y que tiene como propósito la adquisición de un enfoque de vida saludable.

En Así mismo y considerando las apariciones dentro de este documento analizado, se comenta que la palabra deporte aparece 334 veces, cultura física 260 veces, activación física 27 veces mientras que educación física solo aparece en 2 ocasiones, al respecto se menciona que si bien la frecuencia de aparición no representa por sí sola un criterio para determinar la importancia conceptual, si representa un indicador de la centralidad discursiva que se adquiere dentro del documento, posicionando al deporte y a la cultura física como los principales medios para atender los objetivos relacionados con la salud pública y las necesidades de actividad física de la población. En este entramado la Educación Física ocupa una posición subordinada a finalidades que se consideran como más amplias.

Por último, se menciona lo que presenta la Ley General de Educación (LGE), de forma inicial sostiene que “Los conocimientos, habilidades motrices y creativas, a través de la activación física, la práctica del deporte y la educación física vinculadas con la salud, la cultura, la recreación y la convivencia en comunidad” (2024, p.10), lo que de nueva cuenta muestra un discurso articulado entre estas categorías conceptuales y que sigue manifestando poca claridad y una forzada relación entre estas con base en los intereses desde el ámbito político, entendidos como un abordaje en combinación para el beneficio social en la idea de que pueden ser implementados como similares.

Al interior de esta se reconoce a la Educación Física como parte del Sistema Educativo Nacional relacionando su función con la promoción de hábitos saludables y la práctica continua de la actividad física, formando parte de la función social de la educación.

Así mismo dentro de la LGE se hace mención del fomento de la activación física, del deporte y la educación física, resaltando una visión instrumental y de promoción de la salud, dejando en un segundo sitio la formación de los alumnos de Educación Básica, otorgándoles bases sólidas al respecto de la adquisición del movimiento y por ende del desarrollo de la competencia motriz.

Consideraciones finales

El análisis desarrollado a lo largo de este documento permite afirmar que la Educación Física ha sido históricamente reconocida de manera implícita, fragmentada y subordinada a categorías conceptuales más amplias como la cultura física, el deporte y la actividad física dentro del discurso político mexicano.

Esta subordinación no responde solamente a una imprecisión terminológica ni al uso indistinto de conceptos, sino a la lógica discursiva que estructura el marco político-normativo mexicano. En los documentos revisados y analizados se observa una mayor centralidad en categorías asociadas a la promoción de la salud, prevención de enfermedades, activación física y deporte, mientras que la Educación Física aparece con menor presencia conceptual y con funciones subordinadas a dichos propósitos. Esta configuración muestra una orientación política que privilegia el discurso vinculado con la salud pública relegando el campo de la educación física en su importancia pedagógica con identidad y finalidades propias al interior del ámbito educativo.

La revisión de los presentes marcos normativos de nuestro país demuestra de forma enfática una jerarquización en

los conceptos dentro de su redacción, esto coloca a la Educación Física en un lugar subordinado, reduciéndola a la presentación de un instrumento operativo de las políticas públicas, esto limita su potencial como campo de formación integral y encerrándola en el ámbito educativo, cuando el siguiente paso debería ser proyectarla y atender estas necesidades sociales desde al ámbito publico y no solo en el escolar, obviamente se requiere de una modificación conceptual y de su práctica para ampliar sus alcance, incluso podría ser subdividida en categorías como una Educación Física Social.

Esta condición contribuye a la persistencia de una visión de la sociedad que la relaciona exclusivamente a la Educación Física con la práctica deportiva y/o la activación física, limitando su alcance pedagógico y su aporte a la construcción del sujeto; aunque debe resaltarse que esta postura puede ser generada por la propia práctica del educador físico al no desempeñarse como un agente de intervención.

Frente a este panorama, se vuelve indispensable reivindicar a la Educación Física hacia una identidad propia e innovadora, donde se establezca que su valor no radica únicamente en la ejecución del movimiento con una calidad, sino en su capacidad para articular dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y corporales mediante experiencias motrices que son significativas, conscientes y contextualizadas para el sujeto en todas las edades de la vida y sin limitarse a las edades escolares.

Desde esta perspectiva, la Educación Física se logra posicionar como un espacio privilegiado para el desarrollo de la competencia motriz, la construcción de la identidad, fortalecimiento del pensamiento crítico y la aportando a la función social por medio de la formación de ciudadanos capaces de interpretar y transformar su realidad con el fin de mejorarla para un bienestar común.

En consecuencia, resulta necesario replantear el lugar que la Educación Física ocupa dentro del discurso político y normativo del país, superando su concepción instrumental y reconociéndola como un componente sustantivo del proyecto educativo nacional. Esto no solo implica una clarificación conceptual en los documentos oficiales, sino también un cambio de paradigma en la forma como es entendida desde el espacio de construcción social y distinguiéndola de conceptos similares que asisten a crear una confusión conceptual al interior del marco político mexicano.

Finalmente, la discusión presentada se instaaura con miras a continuar problematizando la relación entre la política y educación entendiendo que la manera en que se conceptualiza y regula la Educación Física no es neutral, sino que refleja una tendencia política en relación con el proyecto de sociedad que se pretende formar y que de algún modo no logra alinear el discurso político con el educativo creando dos vertientes que aún no logran relacionarse de forma objetiva y puntual ni en la teoría, ni en la práctica.

Es así como reconocer esta condición otorga la posibilidad de construir políticas educativas con una comprensión conceptual de base, con una estructura en la que la Educación Física deje de ser un medio subordinado y se consolide como un campo estratégico para el desarrollo humano y social.

Referencias

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. (1917). Diario Oficial de la Federación [DOF].

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Hernández, J. (2005). Fundamentos del deporte, análisis de las estructuras del juego deportivo. INDE.

Ley General de Cultura Física y Deporte [LGCDF]. (2023). Diario Oficial de la Federación [DOF].

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGCDF.pdf>

Ley General de Educación [LGE]. (2019, 30 de septiembre). Diario Oficial de la Federación [DOF].

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Martínez, M. (2021). Análisis político, sistematización terminológica y propuesta de connotación del concepto “política social”. *Espiral*, vol. XXVIII, núm. 80, 2021, Enero-Abril, pp. 9-45 Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Pedraz, M. y Brozas, M. (1997). La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales. *Revista Apunts. Educación Física y Deportes*. Núm. 48 pp. 6-16.

Reynaga, P.; López-Taylor, J.; González, M. y Miranda, A. (2007). El debate necesario entre la educación Física, la cultura física y la actividad física: una reflexión para la formación profesional del estudian-

te. *Revista de Educación y Desarrollo*, Núm. 7, Octubre
– Diciembre ISSN: 1665-3572.

Schmitt, C. (2009). *El concepto de lo político*. Alianza editorial.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Guía de Activación Física, Educación Preescolar*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Orientaciones para la Octava Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Anexo, Educación Física en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*. SEP.

Touriñan, J. (2018). *Concepto de Educación y Conocimiento de la Educación*. Red Iberoamericana de Pedagogía.

**Pedagogía y didáctica en la
formación del educador físico**

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN AGOSTO DE 2026,
EN SOLAR, SERVICIOS EDITORIALES, S. A. DE
C. V., CALLE 2, NO. 21, COLONIA SAN PEDRO DE
LOS PINOS, CDMX

TIRAJE 1000 EJEMPLARES

PAIDEPRÁXICO EDITORES





PAIDEPRÁXICO
EDITORES

ISBN 978-970-96005-2-0



9 789709 600520