

TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN FÍSICA: APORTES DESDE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA



Raymundo Murrieta Ortega
Jacqueline Herrera Galicia
Ana Lilia Gómez Maldonado
Coordinadores



LA BIBLIOTECA

TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN FÍSICA: APORTES DESDE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN FÍSICA: APORTES DESDE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

RAYMUNDO MURRIETA ORTEGA
JACQUELINE HERRERA GALICIA
ANA LILIA GÓMEZ MALDONADO
Coordinadores

Autores de los textos

*Aguilera Cervantes Virginia Gabriela
Aportela Reyes Josue
Badillo Márquez Guadalupe
Bernal Gómez Samantha Josefina
Bringas Benavides María del Rosario
Conde Mendoza Lourdes Carolina
Cortés Ochoa Francisco Javier
Díaz Hernández Osiel Isaac
Flores Flores María Antonia
Flores Hernández Rita Adriana
Gutiérrez Damián Mónica
Hernández Blancas Gloria Janett
Limón Vázquez Bertha María
Montes Gómez Oscar*

*Mungarro Matus Jesús Enrique
Murrieta Ortega Raymundo
Onofre Salas Giovani
Ortiz Zamora Néstor Adán
Roberto Romo Marín.
Rodríguez Santa Ana Amelia
Rodríguez Vela Brenda Rocío
Soto Rodríguez Juan Carlos
Santillán López Ricarda Juliana
Santillana Romero Hadi
Simoni Rosas César
Singh Romero Emmanuel Ulises
Tapia Martínez José René
Tejeida Sánchez Cynthia María*



**Ciencia y
Tecnología**

Secretaría de Ciencia, Humanidades,
Tecnología e Innovación



Todos los textos de este libro fueron evaluados a doble ciego y su dictamen de aceptación se basó en el cumplimiento de criterios de evaluación y calidad científica. Al mismo tiempo la obra completa fue revisada y autorizada para su publicación por un especialista en temáticas de Educación Física.

**TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN FÍSICA:
APORTES DESDE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA**

*Raymundo Murrieta Ortega
Jacqueline Herrera Galicia
Ana Lilia Gómez Maldonado
Coordinadores*

D.R. © Grupo Editorial Biblioteca, S.A. de C.V.
Manantiales 29 - 5
Colonia Chapultepec
C.P. 62450, Cuernavaca, Morelos.
Tel. 55-3233-6910
Email: contacto@labiblioteca.com.mx

Primera edición: diciembre, 2025

ISBN: 978-607-5927-66-4

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta, del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de lo así previsto por la Ley Federal de Derechos de Autor y, en su caso, por los tratados internacionales aplicables.

Se agradece a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) del Gobierno de México por el apoyo financiero otorgado a través del Programa de Estancias Posdoctorales por México, el cual hizo posible la publicación del libro “Transformación pedagógica en Educación Física: aportes desde la Nueva Escuela Mexicana”, destacando la línea temática cuatro “Educación Física y Cultura de Paz” con los capítulos “Cuerpo, diálogo y cooperación: una propuesta integral para la formación docente en cultura de paz” y “Educación Física para la paz y la convivencia escolar mediante juegos cooperativos en secundaria”.

Al mismo tiempo se agradece al Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” por el apoyo institucional para la publicación de la presente obra.

Impreso y encuadrado en México
Printed and bound in Mexico

DEL PROCESO DE ARBITRAJE

Con el propósito de impulsar la difusión de la productividad académica en el ámbito de la Educación Física, el Comité Editorial integrado por Raymundo Murrieta Ortega, Jacqueline Herrera Galicia y Ana Lilia Gómez Maldonado, docentes investigadores pertenecientes al Cuerpo Académico “Transformación de la práctica profesional pedagógica” BINEJCB-CA-5 del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” publica una convocatoria dirigida a docentes, investigadoras(es), académicas(os), alumnas(os) o egresadas(os) de las Instituciones Formadoras de Docentes de Educación Física y a investigadores en general, a participar en una publicación colectiva en formato de libro titulado:

“Transformación pedagógica en Educación Física: aportes desde la Nueva Escuela Mexicana”

Para asegurar la calidad del contenido, se conformó un equipo editorial compuesto por investigadores de reconocido prestigio, la mayoría con grado de doctor, algunos de ellos miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y con el Reconocimiento a Perfil Deseable por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). El proceso de arbitraje fue realizado a doble ciego, utilizando un instrumento de evaluación con criterios específicos, además de proporcionar sugerencias concretas para mejorar los textos. En caso necesario, los autores realizaron las correcciones recomendadas antes de que el Comité Editorial revisara nuevamente las contribuciones para su aprobación final.

El propósito de la valoración fue: a) garantizar la calidad y reconocimiento de los contenidos aceptados, b) asegurar el rigor científico, relevancia académica y pertinencia de los artículos seleccionados, y c) ofrecer sugerencias a los autores para mejorar sus trabajos antes de su inclusión en la publicación. Con estas acciones el Cuerpo Académico Consolidado BINEJCB-CA-5 “Transformación de la práctica profe-

sional pedagógica” contribuye a la difusión del conocimiento, evidenciando cómo la Educación Física se integra y contribuye al modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

RAYMUNDO MURRIETA ORTEGA
JACQUELINE HERRERA GALICIA
ANA LILIA GÓMEZ MALDONADO
Coordinadores del libro

ÍNDICE

Prólogo	11
Introducción.	15
Línea temática I. La Educación Física como promotora de inclusión y equidad	23
1. La Lengua de Señas Mexicana como herramienta pedagógica en Educación Física para el codiseño de contenidos	25
<i>Josue Aportela Reyes</i>	
2. Cuando todos jugamos, todos ganamos: torneo escolar de handball con enfoque inclusivo en secundaria	55
<i>Maria Antonia Flores Flores</i>	
<i>Oscar Montes Gómez</i>	
<i>Raymundo Murrieta Ortega</i>	
3. Sin canchas, pero con ganas: estrategias pedagógicas en Educación Física en contextos marginados bajo la NEM.	79
<i>Osiel Isaac Díaz Hernández</i>	
<i>Rita Adriana Flores Hernández</i>	
<i>Emmanuel Ulises Singh Romero</i>	
4. Colaboración docente y mejora educativa en Educación Física: el impacto de las comunidades profesionales	95
<i>José René Tapia Martínez</i>	
<i>Brenda Rocío Rodríguez Vela</i>	
Línea temática II. Habilidades socioemocionales y Educación Física.	109

5. La utilización de la coopedagogía y el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en educación física	111
<i>Ricarda Juliana Santillán López</i>	
<i>Roberto Romo Marín</i>	
6. Manejo de las emociones de los educadores físicos en formación en la interacción con alumnos de educación básica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)	133
<i>María del Rosario Bringas Benavides</i>	
<i>Gloria Janett Hernández Blancas</i>	
Línea temática III. Educación Física y cultura de la salud en la escuela	155
7. De sedentarios a físicamente activos: efectos del ejercicio sobre la composición corporal y alimentación en universitarios	157
<i>Néstor Adán Ortiz Zamora</i>	
<i>Virginia Gabriela Aguilera Cervantes</i>	
<i>Samantha Josefina Bernal Gómez</i>	
<i>Francisco Javier Cortés Ochoa</i>	
Línea temática IV. Educación Física y cultura de paz.	177
8. Cuerpo, diálogo y cooperación: una propuesta integral para la formación docente en cultura de paz	179
<i>Hadi Santillana Romero</i>	
<i>Bertha María Limón Vázquez</i>	
<i>César Simoni Rosas</i>	
9. Educación Física para la paz y la convivencia escolar: una experiencia con el uso de juegos cooperativos en secundaria	205
<i>Giovani Onofre Salas</i>	
<i>Raymundo Murrieta Ortega</i>	
<i>Guadalupe Badillo Márquez</i>	
<i>Mónica Gutiérrez Damián</i>	

Línea temática V. Educación Física y estereotipos de género en contextos vulnerables	237
10. El papel de la niña mexicana como pilar de la práctica docente en Educación Física	239
<i>Juan Carlos Soto Rodríguez</i>	
Línea temática 6. Temas relacionados con la Educación Física desde la Nueva Escuela Mexicana	255
11. La motivación, factor para elevar la calidad de la Educación Física	257
<i>Amelia Rodríguez Santa Ana</i>	
12. El salto con cuerda como herramienta para la mejora de la coordinación en alumnos de primaria	283
<i>Lourdes Carolina Conde Mendoza</i>	
<i>Raymundo Murrieta Ortega</i>	
13. La corporeidad en la Nueva Escuela Mexicana. Perspectiva docente en las sesiones de Educación Física	307
<i>Jesús Enrique Mungarro Matus</i>	
<i>Cynthia María Tejeida Sánchez</i>	
Semblanzas de los autores	323
Semblanzas de los coordinadores	333

PRÓLOGO

“Educar el cuerpo es educar la conciencia que lo habita; cada movimiento es una posibilidad de transformación.”

Hablar de Transformación Pedagógica en Educación Física: aportes desde la Nueva Escuela Mexicana es abrir un diálogo necesario entre la práctica docente, la reflexión pedagógica y la transformación social. Este libro emerge en un contexto histórico en el que la Educación Física mexicana está llamada a repensarse, a resignificar su sentido formativo y a reafirmarse como un campo de conocimiento que educa desde el cuerpo, con el cuerpo, para y desde la vida. No se trata únicamente de mover o de enseñar a moverse; se trata de comprender la acción motriz como una forma de pensamiento, de expresión y de convivencia que articula la dimensión humana en su totalidad, en ese sentido, esta obra no solo analiza la transformación, sino que la encarna: es producto de un movimiento académico, pedagógico y ético que busca reconfigurar la Educación Física desde los principios humanistas, inclusivos y comunitarios de la Nueva Escuela Mexicana.

Las investigaciones reunidas en este volumen conforman un mosaico de experiencias, miradas y propuestas que revelan el enorme potencial de la Educación Física como un espacio de justicia, equidad y esperanza educativa, los autores transitan con solvencia entre la práctica y la teoría, entre el aula y la cancha, mostrando que los procesos formativos cobran sentido cuando se enraízan en la realidad del estudiantado, en sus contextos y en sus emociones, cada capítulo abre un horizonte distinto, pero todos comparten una convicción profunda: la transformación pedagógica solo es posible cuando se coloca a la persona —no al rendimiento, ni al resultado— en el centro del acto educativo. Así, los temas de inclusión, salud, equidad de género, cultura

de paz y desarrollo socioemocional dejan de ser discursos periféricos y se convierten en el pulso vital de una Educación Física renovada.

Este libro es, en esencia, un manifiesto colectivo, cada aportación invita a repensar la labor docente desde la co-construcción de saberes, el compromiso ético y la creatividad pedagógica, en sus páginas encontramos una Educación Física que escucha, que dialoga y que transforma; una disciplina que se hace cargo de su responsabilidad en la formación de sujetos críticos, sensibles y solidarios. Invito a quien lee a recorrer estas líneas con el espíritu abierto y la mente en movimiento, reconociendo que transformar la Educación Física no es solo una tarea institucional, sino una apuesta humana por un futuro más justo, más consciente y más corporalmente educado.

Esta obra se articula en seis líneas temáticas que reflejan los desafíos y oportunidades más urgentes de la Educación Física contemporánea en México:

1. Educación Física como promotora de inclusión y equidad: Los capítulos 1 al 4 abordan con sensibilidad y rigor cómo la Educación Física puede ser un espacio de verdadera inclusión, desde la integración de la Lengua de Señas Mexicana como herramienta pedagógica (Cap. 1), hasta la organización de torneos escolares con enfoque inclusivo (Cap. 2), pasando por la adaptación de estrategias en contextos marginados sin infraestructura (Cap. 3) y la construcción de comunidades profesionales que mejoran la práctica docente (Cap. 4), estos textos demuestran que la equidad no es un ideal abstracto, sino una práctica concreta que se construye en el patio y en el aula.
2. Habilidades socioemocionales y Educación Física: Los capítulos 5 y 6 exploran el potencial de la Educación Física para el desarrollo socioemocional, se propone la coopedagogía como una metodología que transforma la práctica docente y fortalece habilidades como la empatía, la autorregulación y el trabajo en equipo (Cap. 5). Asimismo, se reflexiona sobre el manejo de las emociones de los futuros docentes, reconociendo que su bienestar emocional es fundamental para crear ambientes de aprendizaje positivos (Cap. 6).

3. Educación Física y cultura de la salud: El Capítulo 7 presenta una intervención con universitarios que demuestra cómo un programa de ejercicio sencillo y accesible puede ser un primer paso para combatir el sedentarismo y fomentar estilos de vida saludables, posicionando a las instituciones educativas como promotoras activas de la salud integral.
4. Educación Física y cultura de paz: Los capítulos 8 y 9 son un aporte fundamental al campo, proponen a la Educación Física como un laboratorio para la construcción de paz, utilizando estrategias como los círculos restaurativos, los juegos cooperativos y la corporeidad como “primer tratado de paz”. Estas investigaciones evidencian que la violencia escolar puede ser abordada no con sanciones, sino con prácticas pedagógicas que fomentan el respeto, la empatía y la resolución pacífica de conflictos.
5. Educación Física y estereotipos de género: El Capítulo 10 realiza un análisis profundo y necesario sobre los estereotipos de género en la Educación Física, proponiendo estrategias para el empoderamiento de niñas y mujeres, especialmente en contextos vulnerables. El deporte se presenta no solo como una actividad física, sino como un acto político de afirmación y justicia social.
6. Temas transversales desde la NEM: Los capítulos finales abordan ejes fundamentales del modelo educativo; el Capítulo 11 destaca a la motivación como el motor del aprendizaje, mientras que el Capítulo 12 demuestra, con una metodología cuantitativa rigurosa, cómo una actividad aparentemente simple como el salto con cuerda puede ser una herramienta poderosa para el desarrollo de la coordinación motriz, finalmente, el Capítulo 13 ofrece una reflexión filosófica y práctica sobre la corporeidad, cuestionando la brecha entre el discurso curricular de la NEM y las prácticas docentes tradicionales.

En conjunto, esta obra no es solo un compendio de estudios aislados, sino un manifiesto pedagógico colectivo, los autores, en su mayoría docentes en formación o en activo, no se limitan a describir problemas, sino que proponen, diseñan, implementan y evalúan soluciones concretas, ancladas en la realidad de las escuelas mexicanas. El libro

PRÓLOGO

es, por tanto, una invitación a repensar la Educación Física no como una asignatura periférica, sino como un espacio privilegiado para la formación de ciudadanos críticos, solidarios, saludables y en paz.

HÉCTOR JESÚS PÉREZ HERNÁNDEZ

INTRODUCCIÓN

Como dijera el poeta, caminante no hay camino se hace camino al andar... Y es que cuando se vislumbra el horizonte de la transformación pedagógica desde la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se entrevé un camino sin andar, por lo que este libro da cuenta del esfuerzo de un equipo de docentes investigadores, motivados y comprometidos con la educación, que apuestan a sus ideales, con el objetivo de consolidar la operacionalidad de la NEM. Se parte de la premisa de coadyuvar en la transformación pedagógica en Educación Física, situando el desarrollo integral del estudiante como eje principal, fomentando sus habilidades para la vida y la mejora del rendimiento académico como elemento clave de la NEM.

A través de la investigación los autores abordan experiencias educativas que sustentan metodologías y bases teóricas que permiten evidenciar desde una mirada crítica sus aportes al sistema educativo. Al interior de esta obra cada autor te acompañara en la inmersión de la transformación pedagógica en educación física, desde los aportes que revisten a la (NEM) formar ciudadanos críticos, éticos y comprometidos con la transformación social, desde el respeto a la diversidad, los derechos humanos y la equidad, fortaleciendo las bases académicas que rescatan el desarrollo emocional, social, cultural y comunitario, a través de una pedagogía que fomenta el aprendizaje activo, la resolución de problemas y la contextualización del conocimiento, en beneficio de una educación para la vida.

El libro se encuentra dividido en 13 capítulos integrados a diversas líneas temáticas que representan una mirada holística de lo que acontece dentro de la Educación Física como disciplina relacionada con el tema que nos aqueja.

El Capítulo 1 “La Lengua de Señas Mexicana como herramienta pedagógica en Educación Física para el codiseño de contenidos” escrito

por Josue Aportela Reyes, busca integrar la Lengua de Señas Mexicana (LSM) en el codiseño de contenidos educativos de Educación Física, está dirigido a estudiantes de educación básica. La propuesta aborda las barreras comunicativas que enfrentan estudiantes con discapacidad auditiva, entre las cuales está la exclusión educativa, lo que limita su participación en actividades físicas y deportivas. La problemática se fundamenta en la disminución de la asistencia escolar de estudiantes sordos, señalando la urgencia de implementar estrategias inclusivas efectivas durante esta etapa crítica. El objetivo central es diseñar una propuesta educativa que integre la LSM como recurso pedagógico para el codiseño de contenidos educativos locales en Educación Física, fortaleciendo procesos de inclusión. La propuesta se estructura en cinco etapas: análisis contextual institucional, capacitación docente en LSM, contextualización curricular, evaluación de contenidos según las necesidades locales, y diseño de actividades específicas. Los fundamentos teóricos integran el modelo social de la discapacidad, principios de educación inclusiva y codiseño de contenidos.

El Capítulo 2 “Cuando todos jugamos, todos ganamos: torneo escolar de handball en secundaria con enfoque inclusivo”, escrito por los estudiantes María Antonia Flores Flores, Oscar Montes Gómez y el docente Raymundo Murrieta Ortega, aborda un estudio de caso donde se identificó el desinterés por la actividad física en estudiantes de secundaria, asociado a sesiones poco innovadoras y rezago en destrezas motrices. Por lo que se hace uso de una encuesta, revelando una demanda de deportes en equipo, mayor inclusión de género y materiales didácticos, dando como propuesta la promoción de un torneo inclusivo de handball rápido lo que favorece las destrezas motrices y la participación equitativa. Se hace uso de estrategias colaborativas y participativas, obteniendo resultados que favorecen una mayor participación activa en el torneo. Fortaleciendo las destrezas motrices (pruebas comparativas), la participación equitativa, el aumento de la motivación y cohesión grupal (evidenciado en reflexiones estudiantiles). En resumen, este capítulo concluye que la creación de actividades deportivas motiva la participación, reduce el rezago motriz y fortalece la inclusión.

El Capítulo 3 “Sin canchas, pero con ganas: estrategias pedagógicas en Educación Física en contextos marginados bajo la NEM” escrito por Osiel Isaac Díaz Hernández, Rita Adriana Flores Hernández y Emmanuel Ulises Singh Romero aporta una perspectiva de cómo se trabaja la Educación Física en una comunidad marginada, siguiendo los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Plantea los retos que enfrentan los maestros y cómo buscan soluciones para ofrecer clases de calidad en lugares donde no hay canchas, materiales o espacios adecuados. El estudio se realizó en el nivel de preescolar, primaria y telesecundaria. La metodología es cualitativa, y suma la observación participante, la data se recupera a través de una entrevista a maestros, padres de familia y director de la escuela, a nivel académico se analizan las planeaciones y el material didáctico. Los principales hallazgos muestran que los maestros hacen uso en primer momento del reciclado para sus clases, en las cuales se promueve la inclusión, el respeto y la cooperación. Sin embargo, la falta de recursos limita el alcance de la NEM. Se concluye que los avances hacia una Educación Física de calidad en contextos marginados son realizables, sin embargo, es necesario mejorar la infraestructura y dotar a las escuelas para cumplir plenamente con los principios de la NEM.

El Capítulo 4. “Colaboración docente y mejora educativa en Educación Física: el impacto de las comunidades profesionales”, de Brenda Rocío Rodríguez Vela y José René Tapia Martínez, este capítulo nos permite evidenciar como las Comunidades Profesionales de Aprendizaje según Hargreaves (2004) deben ser consideradas como una forma común de vida por parte de un grupo de individuos que pertenecen a una misma sociedad, su objetivo es analizar el impacto de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Educación Física y su influencia en la mejora de las prácticas docentes. La metodología es cuantitativa, correlacional y longitudinal, en la que participan 20 sujetos de diferentes niveles educativos, sexos, de un rango de edad de los 23 a 26 años. Los principales hallazgos demuestran avances positivos en indicadores considerando el inicio el desarrollo y el cierre implementado en una sesión de Educación Física, así como la influencia positiva de las CPA en la formación y desarrollo de las prácticas educativas de docente de nuevo ingreso.

Capítulo 5. “La Utilización de la coopedagogía y el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en Educación Física” escrito por Ricarda Juliana Santillán López y Roberto Romo Marín, esta investigación aborda la transformación de la práctica docente en las sesiones de Educación Física, a través de la implementación de la coopedagogía, la cual busca fortalecer las habilidades socioemocionales de las niñas y niños en una escuela primaria, se plantea la problemática del uso de prácticas tradicionales, las cuales generan exclusión, rivalidad y conductas disruptivas, afectando la convivencia y el desarrollo de los estudiantes, se busca dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo influye la utilización de la coopedagogía en la transformación de la práctica docente y el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los niños en la sesión de Educación Física?

El sustento teórico recupera la metodología de la coopedagogía, la cual contempla como estrategia los juegos cooperativos para promover valores y fomentar una convivencia escolar pacífica, entre otros. Los sujetos de estudio se representan por niñas, niños y docentes. Su contribución académica revela que la implementación de juegos cooperativos bajo el enfoque de la coopedagogía, es una estrategia altamente efectiva para transformar la práctica docente en Educación Física y promover el desarrollo socioemocional en los alumnos.

Capítulo 6 “Manejo de las emociones de los educadores físicos en formación en la interacción con alumnos de educación básica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)” con coautoría de María del Rosario Bringas Benavides y Gloria Janett Hernández Blancas, es un estudio que examina los desafíos emocionales que enfrentan los futuros educadores físicos en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), Metodológicamente asume un enfoque humanista-socioemocional bajo un diseño fenomenológico, la data se recupera con base en una entrevista, donde los principales hallazgos destacan la necesidad de alinear la formación docente con los principios de la NEM, particularmente en el desarrollo de competencias socioemocionales, proponiendo tres acciones clave: integración de módulos sobre educación emocional, un sistema de mentoría y acompañamiento psicológico accesibles, y fomentar investigaciones que exploren el impacto emocional en el proceso educativo. Se concluye que la formación de

educadores físicos debe trascender el aspecto técnico para priorizar el desarrollo humano integral.

Capítulo 7 “De sedentarios a físicamente activos: efectos del ejercicio sobre la composición corporal y alimentación en universitarios” de Néstor Adán Ortiz Zamora, Virginia Gabriela Aguilera Cervantes, Samantha Josefina Bernal Gómez y Francisco Javier Cortés Ochoa, esta obra aborda los hábitos de ejercicio en jóvenes los cuales pueden permanecer el resto de la vida, contribuyendo al mantenimiento de un peso corporal saludable, al sumar la modificación de hábitos alimentarios. Se sustenta en un programa de ejercicio durante la jornada escolar dentro del campus. El objetivo es implementar un programa de ejercicio aeróbico de moderada intensidad y evaluar los efectos sobre la composición corporal y frecuencia de consumo de alimentos, con base en su aportación de calorías, se concluye que incorporar el programa de ejercicio contribuye en la salud de los estudiantes, al bajar el índice de grasa e incrementarse el porcentaje de masa muscular manteniendo un peso saludable.

Capítulo 8 ”Cuerpo, diálogo y cooperación: una propuesta integral para la formación docente en cultura de paz” autores Santillana Romero Hadi, Limón Vázquez Bertha María y Simoni Rosas César, el presente capítulo articula el aprendizaje cooperativo, la justicia restaurativa y los principios de la corporeidad, con el propósito de fomentar una cultura de paz en la formación inicial docente. Su objetivo es el estudio de las experiencias corporales, reflexivas y cooperativas que permiten a los futuros docentes construir herramientas para la mediación, la convivencia y la transformación pacífica de conflictos. De enfoque cualitativo trabaja desde la investigación-acción, con estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de dos escuelas normales a través de talleres vivenciales, círculos restaurativos, dinámicas cooperativas motrices, momentos reflexivos y entrevistas en profundidad, obteniendo entre sus principales hallazgos que las experiencias corporales intencionadas favorecen el reconocimiento del otro, la autorregulación emocional y la empatía, aspectos esenciales para una cultura de paz. Además, se identificó que la corporeidad es una vía potente para integrar mente, emoción y acción en los procesos educativos.

Capítulo 9 “Educación Física para la paz y la convivencia escolar: una experiencia con el uso de juegos cooperativos en secundaria” de Giovanni Onofre Salas, Raymundo Murrieta Ortega, Guadalupe Badiollo Márquez y Mónica Gutiérrez Damián, tiene como objetivo mejorar la convivencia escolar en estudiantes de secundaria aplicando la teoría de la cooperación competición de Deustch (1949). Es de enfoque cualitativo, con diseño de investigación acción y alcance descriptivo. Los sujetos de estudio son alumnos de tercer grado, a los que se les aplica una entrevista, sumando la observación directa y participante, el diario de campo y la lista de cotejo. De la data surgen ocho categorías de análisis: participación activa, relaciones interpersonales, resolución de conflictos, trabajo en equipo, respeto de normas, reflexión y aprendizaje, empatía y actitudes hacia la Educación Física. Los hallazgos demuestran que la Educación Física, fomenta la convivencia y la cultura de paz mediante el uso de los juegos cooperativos, reduciendo conductas violentas, por lo que se reafirma el potencial de la Educación Física para transformar relaciones y formar ciudadanos más pacíficos.

Capítulo 10 “El papel de la niña mexicana como pilar de la práctica docente en la Educación Física” autor Juan Carlos Soto Rodríguez, el estudio analiza una línea del tiempo de cómo la Educación Física ha contribuido históricamente a estereotipos de género que limitan la participación de niñas y mujeres, especialmente en contextos vulnerables, reforzando las desigualdades. Sumado a lo anterior, los factores socioculturales como el machismo, la pobreza y la violencia de género restringen además la movilidad, la seguridad y la autoestima de las niñas, inhibiendo su permanencia en el deporte. Por lo que se propone una mirada del deporte como una herramienta de empoderamiento físico, emocional y social, capaz de fortalecer la autonomía, el liderazgo y la resiliencia a través de estrategias pedagógicas, uso de referentes femeninos y metodologías inclusivas que permitan transformar la Educación Física en un espacio seguro, equitativo y potencializados para las niñas y los niños en equidad.

Capítulo 11 “La motivación, factor para elevar la calidad de la Educación Física” por Amelia Rodríguez Santa Ana, esta obra es una puesta en marcha durante las prácticas en la Escuela “Lic. Juan de Salmerón” y la Escuela Primaria “Profesora Amalia Contreras de Lo-

bato”, donde se trabajó con alumnos, padres de familia, docentes y personal directivo. Se aborda la motivación como un pilar fundamental en la labor del docente de Educación Física, sin pasar por alto la propia automotivación ante las adversidades personales o profesionales. Asume a los alumnos y la comunidad escolar como el centro de la vocación del maestro, retomando sus bases teóricas de la antología del Curso Básico de Formación Continua “Prioridades y retos de la Educación Básica”, donde se destaca la necesidad de que los docentes promuevan el desarrollo integral del alumno: físico, emocional, social e intelectual. Los principales hallazgos demuestran que las estrategias motivacionales, elevan la calidad de la Educación Física, fomentando actitudes positivas, compromiso y participación en la comunidad educativa.

Capítulo 12 “El salto con cuerda como herramienta para la mejora de la coordinación en alumnos de primaria” de Lourdes Carolina Conde Mendoza y Raymundo Murrieta Ortega, esta investigación tiene como objetivo mejorar la coordinación motriz de un grupo de infantes que cursan el 5º grado de primaria a través de una programación de actividades centrada en el salto con cuerda. La propuesta se basa en la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget, la Perspectiva de los Sistemas Dinámicos de Esther Thelen, y la Teoría del Aprendizaje Motor de Fitts y Posner, quienes plantean el vínculo entre maduración cognitiva, control motor y aprendizaje progresivo de habilidades. La metodología es cuantitativa, con un diseño cuasiexperimental, en el que se aplica el test “3JS”, para evaluar la coordinación motriz. Los resultados obtenidos muestran avances significativos en la precisión de movimientos, control corporal y frecuencia de saltos con cuerda.

Capítulo 13 “La corporeidad en la Nueva Escuela Mexicana. Perspectiva docente en las sesiones de Educación Física” autores Jesús Enrique Mungarro Matus y Cynthia María Tejeida Sánchez, este estudio tiene por objetivo interpretar las concepciones teóricas que manejan las maestras y maestros de Educación Física en Sonora, sobre la corporeidad y su puesta en marcha desde los postulados curriculares de la Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública, 2023). Se utiliza un enfoque cualitativo (Creswell, 2014), con un diseño exploratorio, descriptivo y transversal. En el que la data se recupera mediante

un cuestionario estructurado de preguntas abiertas, con 4 categorías, aplicado de forma virtual. El análisis de datos se trabaja con el software de Atlas.ti 23. Los resultados revelan que el profesorado sonorense es consciente de la importancia de tratar la corporeidad en la NEM como un contenido que permite el autoconocimiento del educando y la integración de elementos biopsicosociales, emocionales y afectivos (Grasso, 2003). Sin embargo, existe una gran distancia entre lo que propone la NEM y lo que se hacen los docentes en la práctica, donde aún prevalecen enfoques tradicionalistas.

Es así como los capítulos que componen este libro se plantean hacer un camino, que aunque difícil de recorrer, logre ser un reflejo a profundidad de cada uno de los temas emergidos como necesarios de abordar, por parte de sus autoras y autores al participar de esta preocupación, lo que nos muestra la forma en la que la investigación mira las diferentes realidades, buscando dar sentido a la transformación pedagógica en Educación Física y sus aportes desde la Nueva Escuela Mexicana.

JACQUELINE HERRERA GALICIA

Línea temática I

**La Educación Física como
promotora de inclusión
y equidad**

Capítulo 1

La Lengua de Señas Mexicana como herramienta pedagógica en Educación Física para el codiseño de contenidos

JOSUE APORTELA REYES¹

Línea temática

1. La Educación Física como promotora de inclusión y equidad
1.1 Atención a la diversidad

Resumen

La presente investigación busca integrar la Lengua de Señas Mexicana (LSM) en el codiseño de contenidos educativos de Educación Física, dirigido a estudiantes de educación básica dentro del contexto de la Nueva Escuela Mexicana. La propuesta aborda las barreras comunicativas que enfrentan estudiantes con discapacidad auditiva, generando exclusión educativa y limitando su participación en actividades físicas y deportivas. La problemática se fundamenta en datos del Instituto Nacional de Desarrollo Social (2014), evidenciando disminución significativa en la asistencia escolar de estudiantes sordos al concluir la educación primaria, señalando la urgencia de implementar estrategias inclusivas efectivas durante esta etapa crítica. El objetivo central es diseñar una propuesta educativa que integre la LSM como recurso pedagógico para el codiseño de contenidos educativos locales en Educación Física, fortaleciendo procesos de inclusión y atendiendo necesidades específicas del contexto socioeducativo. La propuesta se es-

¹ Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, josueaportela2@gmail.com

tructura en cinco etapas: análisis contextual institucional, capacitación docente en LSM, contextualización curricular, evaluación de contenidos según las necesidades locales, y diseño de actividades específicas. Esta propuesta se enmarca en el campo formativo “De lo humano y lo comunitario”, promoviendo desarrollo integral de competencias comunicativas, motrices y socioafectivas. Los fundamentos teóricos integran el modelo social de la discapacidad, principios de educación inclusiva y codiseño de contenidos. La propuesta desarrolla contenidos y PDA diferenciados: unos específicos para sesiones de Educación Física y otros complementarios para el aula, que fortalecen competencias comunicativas en LSM y contribuyen a prácticas pedagógicas culturalmente pertinentes que favorecen la participación equitativa de todos los estudiantes.

Palabras clave: Currículo, discapacidad auditiva, educación inclusiva, exclusión educativa y Lengua de Señas Mexicana (LSM).

Introducción

*“La educación no cambia al mundo,
cambia a las personas
que van a cambiar al mundo”*

PAULO FREIRE

La educación inclusiva representa uno de los mayores desafíos de nuestro sistema educativo actual. En México, las personas sordas enfrentan barreras significativas de comunicación que limitan su pleno acceso a una educación de calidad, principalmente debido a la ausencia de políticas educativas integrales que reconozcan la LSM como elemento fundamental en su proceso de aprendizaje.

Esta situación trasciende el ámbito educativo, ya que las personas con discapacidad auditiva deben enfrentarse constantemente a prejuicios y discriminación en todos los aspectos de su vida cotidiana. Estos obstáculos les excluyen y aíslan injustamente, impidiéndoles participar en igualdad de condiciones con el resto de la población. Por tanto, resulta indispensable generar visibilidad y combatir activamente estos prejuicios, especialmente en los entornos educativos y laborales.

Históricamente, las personas sordas han enfrentado obstáculos significativos en el acceso a la educación. Los datos estadísticos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en la encuesta nacional sobre discriminación (2022) revelan las consecuencias de esta marginación: el rezago educativo en las personas con discapacidad auditiva alcanza niveles alarmantes, con tasas de deserción escolar superiores a la media nacional y un acceso notablemente limitado a la educación superior. Aunque la Ley General de las Personas con Discapacidad, promulgada bajo el mandato de Vicente Fox en 2005, y las posteriores reformas educativas han establecido bases legales para el reconocimiento de la LSM, su implementación efectiva en el sistema educativo ha sido fragmentada e insuficiente.

Esta problemática adquiere mayor profundidad cuando se analiza desde una perspectiva de derechos humanos y reconocimiento cultural. La exclusión educativa de las personas sordas no solo representa una violación a su derecho fundamental a la educación, sino también una negación de su identidad lingüística y cultural. En este contexto, diversos organismos internacionales han enfatizado la importancia de reconocer y valorar las lenguas de señas como sistemas lingüísticos completos y fundamentales para el desarrollo integral de las personas sordas.

Bachelet (2019) por ejemplo, afirma que las lenguas de señas, como cualquier otro lenguaje permiten la libertad de expresión y el intercambio de ideas. Fomentan el aprendizaje, la enseñanza, el trabajo y la participación en la vida pública y privada. El uso de la lengua de señas es también un derecho cultural de las personas sordas y constituye un factor esencial para preservar y promover su sentido de identidad y de comunidad.

Esta conceptualización de las lenguas de señas como herramientas fundamentales para la participación social plena se alinea con el enfoque contemporáneo de la discapacidad adoptado por el marco jurídico mexicano. La legislación nacional ha evolucionado hacia una comprensión más integral de la discapacidad, que trasciende las limitaciones individuales para enfocarse en las barreras sociales que impiden la participación efectiva. Esta perspectiva resulta fundamental para

comprender cómo las barreras comunicativas y educativas constituyen obstáculos sistemáticos para la inclusión de las personas sordas.

La Ley General para la Inclusión de la Inclusión Persona con Discapacidad (LGIPD), define a la persona con discapacidad como toda persona que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias “de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás” (LGIPD, 2024, p.4). En este orden de ideas, la discapacidad auditiva es “la falta, disminución o pérdida de la capacidad para oír en algún lugar del aparato auditivo y no se aprecia porque carece de características físicas que la evidencien” (GOB MX, 2017, párr. 2).

Conforme a la LGIPD la LSM se define como la lengua de una comunidad de sordos que consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotados de función lingüística, forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral (LGIPD, 2024).

De acuerdo con cifras del Instituto Nacional de Desarrollo Social (2014) las personas con dificultad auditiva ocupan el 12.1% de la población con discapacidad, es decir 649 mil 451, de ese total aproximadamente entre 87 y 100 mil hablan LSM según datos de esta comunidad. Específicamente en el Estado de Puebla 73,273 personas con discapacidad padecen discapacidad auditiva de las cuales 37,491 son hombres y 35,782 mujeres (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020).

En el ámbito educativo sobre la asistencia escolar, de acuerdo a esta misma institución, asisten a la escuela 47 de cada 100 personas con dificultades para escuchar en edad escolar. Las mujeres (48.5%) tienen un porcentaje de asistencia ligeramente mayor al de los hombres (46.1%), pero esta situación varía al analizar los datos por grupos de edad.

El porcentaje más alto de asistencia escolar se ubica entre los 6 y los 11 años; es decir, cuando están en edad de cursar la educación prima-

ria; y de allí comienza a disminuir hasta representar sólo 10.7% entre los 19 y los 29 años, después de los 14 años se logra que la población con dificultades para escuchar permanezca en la escuela y conforme avanza en edad hay mayor abandono escolar, ocasionado a la falta de lugares accesibles al grado escolar siguiente o por circunstancias familiares que afectan la permanencia escolar. En edad escolar (3 a 29 años), solo 47 de cada 100 personas asisten a la escuela, con la mayor asistencia en el grupo de 6 a 11 años (84%) misma que presenta una disminución importante a partir del grupo de 15 a 18 años (50%), que corresponde a la conclusión del nivel secundaria y el inicio de la Educación Media Superior (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2013).

En este contexto, la propuesta metodológica que a continuación se presenta está enfocada en el fortalecimiento de la educación básica mediante la integración de la LSM como herramienta pedagógica en Educación Física para el codiseño de contenidos, constituyendo una iniciativa crucial para garantizar el derecho a una educación de calidad para la comunidad sorda en México. Cabe señalar que esta propuesta no ha sido puesta en práctica hasta el momento; sin embargo, se presenta como una alternativa viable y fundamentada teóricamente para aquellos docentes de Educación Física que se encuentran frente a desafíos similares en la inclusión educativa de estudiantes sordos. La propuesta busca servir como un marco de referencia a través de la creación de Contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) que puedan ser adaptados y aplicados en diferentes contextos educativos, contribuyendo así a la construcción de prácticas pedagógicas más inclusivas y efectivas en el ámbito de la educación física adaptada.

El marco normativo vigente en México establece claramente los parámetros que definen las prácticas discriminatorias, proporcionando así una base sólida para fundamentar la necesidad de implementar estrategias pedagógicas verdaderamente inclusivas en el ámbito educativo.

La LGIPD (2024), define la discriminación como toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o

anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en discapacidades.

En cuanto a discriminación la Encuesta Nacional sobre Discriminación desarrollada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022). La población con discapacidad de 12 años y más, 33.4 % de mujeres y 34.4 % de hombres refirieron haber sido víctimas de discriminación en los últimos 12 meses. De estos porcentajes, 44.5 % de mujeres y 55.9 % de hombres declararon que el motivo fue por tener alguna discapacidad.

En el ámbito jurídico, en nuestro país se han incorporado diversas disposiciones encaminadas a la inclusión y no discriminación de las personas con discapacidad, entre ellos la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, Ley General de Educación, entre otros más. Si bien dichas disposiciones representan un importante avance en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, queda aún un largo camino por recorrer para generar las condiciones en que puedan ejercer plenamente los derechos reconocidos y por ello resulta necesario trazar rutas de acciones afirmativas y ajustes razonables que permitan ir materializando lo dispuesto por las normas en estrecha coordinación con las poblaciones afectadas.

Al respecto, en la acción de inconstitucionalidad 121/2019 la Suprema Corte de Justicia de la Nación resolvió declarar la invalidez de los artículos 61 a 68 de la Ley General de Educación, relativos a la educación inclusiva, como consecuencia de la comisión legislativa de realizar la consulta previa a las personas con discapacidad, ordenando al Congreso de la Unión a legislar nuevamente dicha materia, con previa realización de la consulta correspondiente, por lo que resulta importante enriquecer la discusión en torno a la inclusión educativa y contribuir a lograr una legislación más adecuada y eficaz en la consecución de sus objetivos.

Para crear ambientes de inclusión efectivos, es fundamental la participación de diversos actores, especialmente los docentes que requieren herramientas metodológicas específicas para atender a estudiantes sordos. La propuesta metodológica que se presenta reconoce la necesidad de fortalecer el marco normativo existente mediante la promoción de la LSM como medio indispensable para la educación bilingüe de alumnos sordos en todos los niveles educativos, particularmente en el ámbito de la Educación Física.

Esta iniciativa pedagógica busca contribuir a un proceso de transformación social que reconozca la comunicación como un derecho fundamental y la diversidad como una fortaleza colectiva. La propuesta metodológica que se plantea pretende servir como un referente para futuros desarrollos normativos y prácticas educativas que promuevan la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad auditiva, especialmente en contextos donde los docentes carecen de recursos y estrategias específicas para esta población.

La pertinencia de esta iniciativa se vincula directamente con los antecedentes mencionados: los bajos índices de escolaridad y el limitado acceso a la educación superior, entre otros factores de exclusión que han afectado históricamente a la comunidad sorda. La presente propuesta busca demostrar cómo la Educación Física puede integrarse y contribuir significativamente al modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), mediante la incorporación de contenidos locales a través del codiseño de contenidos. Esta integración destacaría el papel fundamental de la Educación Física en la formación integral del alumno y su alineación con los principios pedagógicos innovadores que caracterizan este enfoque educativo.

La propuesta contempla elementos clave la adaptación curricular pertinente y la participación activa de la comunidad sorda. Solo a través de una iniciativa sólida y fundamentada como la que se presenta, será posible contribuir a revertir décadas de exclusión educativa y avanzar hacia la construcción de un sistema verdaderamente inclusivo para estudiantes con discapacidad auditiva.

El objetivo fundamental del presente trabajo es diseñar una propuesta metodológica educativa que integre la LSM como recurso pedagógico para el codiseño de contenidos educativos locales en Edu-

cación Física. Esta propuesta está dirigida a atender las necesidades específicas del contexto socioeducativo y fortalecer los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva.

Con este enfoque, se pretende que los estudiantes sordos desarrollen competencias comunicativas sólidas que les permitan acceder al currículo educativo en igualdad de condiciones. Para ello, es necesario reducir y eliminar las barreras actitudinales, ideológicas, políticas y didácticas identificadas en el análisis del contexto socioeducativo de la escuela.

La propuesta busca servir como marco de referencia metodológico que pueda ser adaptado y aplicado en diferentes contextos educativos, permitiendo así que los estudiantes sordos preserven su identidad lingüística y cultural, y participen plenamente en todos los ámbitos de la sociedad. Ante todo, esto se plantea la siguiente interrogante: ¿Qué características debe integrar una propuesta metodológica que, mediante el codiseño de contenidos educativos propuesto por la NEM, atienda las problemáticas y necesidades específicas de estudiantes con discapacidad auditiva?

Desarrollo

El presente apartado tiene como propósito establecer los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la presente propuesta, dirigida específicamente a fortalecer los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en el contexto de la educación básica.

La estructuración de este marco conceptual responde a la necesidad de articular diferentes enfoques teóricos que, desde perspectivas complementarias, proporcionan el sustento necesario para comprender la complejidad del fenómeno educativo en cuestión. En primera instancia, se aborda el modelo social de la discapacidad como paradigma fundamental que orienta la comprensión de las barreras estructurales que enfrentan los estudiantes sordos en el sistema educativo y la sociedad, trascendiendo así las concepciones tradicionales que ubican las limitaciones en las características individuales del estudiantado.

Como segunda instancia, se aborda el interaccionismo simbólico como marco teórico fundamental que permite comprender cómo las interacciones sociales y los procesos comunicativos configuran la construcción del conocimiento en contextos educativos inclusivos, particularmente desde los objetivos centrales de la presente investigación. Este enfoque reconoce que el aprendizaje se gesta en la experiencia social compartida y que las significaciones emergen del intercambio continuo entre los actores educativos, lo cual resulta esencial para implementar los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

Como tercera instancia, se incorporan las pedagogías de la inclusión y la cooperación como marco pedagógico que fundamenta los objetivos centrales de esta investigación. Este enfoque concibe la inclusión no como una estrategia de compensación individual, sino como una transformación estructural del sistema educativo que reconoce la diversidad como oportunidad y motor del aprendizaje. Se recuperan los aportes de diversos autores que enfatizan la necesidad de que la escuela se adapte al estudiante y no a la inversa, principio que se alinea con la Nueva Escuela Mexicana al posicionar al estudiantado sordo como co-constructor activo del conocimiento en el proceso de planificación didáctica. Asimismo, se establece una distinción crítica entre la atención excluyente de la diversidad (que legitima un doble currículum mediante adaptaciones compensatorias) y la atención inclusiva que privilegia espacios educativos heterogéneos donde todos los estudiantes comparten el mismo currículo desde la equidad, reconociendo que la integración de la LSM representa no una adaptación para el estudiantado sordo, sino un enriquecimiento del repertorio comunicativo de toda la comunidad educativa.

Posteriormente, se desarrollan los fundamentos pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana, particularmente en lo referente al codiseño de contenidos, como marco curricular que permite la contextualización y pertinencia cultural de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta propuesta se desarrolla a través de cinco etapas fundamentales:

- El análisis del contexto socioeducativo institucional, que constituye la lectura de la realidad para identificar problemáticas específico (análisis contextual institucional).

- La capacitación y preparación del colectivo docente en LSM, donde se desarrollan competencias lingüísticas y culturales necesarias (capacitación docente en LSM).
- El ejercicio de contextualización de contenidos y PDA del programa sintético, que articula las necesidades locales con los elementos curriculares (contextualización curricular).
- La evaluación de la pertinencia y viabilidad de los contenidos propuestos según las características de cada centro educativo (evaluación de contenidos según las necesidades locales).
- La elaboración de actividades específicas donde el colectivo docente ejerce su autonomía profesional para diseñar experiencias de aprendizaje situadas (diseño de actividades específicas).

Dichos elementos son fundamentales para comprender cómo la propuesta se alinea con las directrices educativas nacionales y contribuye a la construcción de prácticas pedagógicas situadas y culturalmente relevantes, que responden tanto a las necesidades de inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva como a las particularidades del contexto socioeducativo local.

Interaccionismo simbólico

El análisis desde el interaccionismo simbólico resulta fundamental dentro del enfoque teórico de esta investigación para comprender cómo la LSM puede constituirse en una herramienta pedagógica que facilite el codiseño de contenidos en Educación Física, particularmente desde los principios de la NEM.

Lennon (2006) recupera las reflexiones de diversos autores para pensar la realidad social humana. Vygotsky (1979, citado por Lennon, 2006) sostiene que “los aprendizajes y el desarrollo del niño tienen su base en la experiencia social, en las situaciones de relaciones interpersonales en las que se halla continuamente involucrado”. Esta premisa cobra relevancia cuando consideramos que el codiseño de contenidos, se fundamenta precisamente en la construcción colaborativa del conocimiento a partir de las interacciones significativas entre docentes y estudiantes.

Blumer (1937, citado por Lennon, 2006) incorpora el término “interaccionismo simbólico” para designar una perspectiva particular sobre la naturaleza del mundo social, destacando tres características fundamentales: primero, los seres humanos actúan en relación con las cosas y las acciones de los demás en función de las significaciones que estas tienen para ellos; segundo, es en el contexto mismo de la interacción social donde surgen y se constituyen dichas significaciones; tercero, el sentido es continuamente establecido y modificado a través de los procesos interpretativos que los actores ponen en marcha en el seno de la situación interaccional.

Dewey (1997, citado por Lennon, 2006) enfatiza que “la sociedad existe en la transmisión y en la comunicación, en la recurrencia continua de estas”, vinculando estrechamente la comunicación con el colectivo social: “los hombres viven en comunidad en virtud de las cosas que tienen en común”, sean estas creencias, objetivos, aspiraciones, conocimientos u otros elementos compartidos. Esta premisa resulta pertinente para el codiseño de contenidos en el contexto de la NEM, donde la construcción colectiva del conocimiento requiere de espacios comunicativos que integren las diversas formas de expresión lingüística en nuestro país, incluida la LSM.

Desde esta perspectiva, el individuo no puede existir sin el otro; se constituye en un contexto intrínsecamente social, en una relación constante con los demás miembros de su comunidad, dentro de la continua trama de interacciones en la que la educación forma parte sustancial. Esta concepción dialógica del aprendizaje se alinea con el enfoque del codiseño propuesto por la NEM, que concibe la planificación didáctica como un proceso participativo donde estudiantes y docentes construyen conjuntamente los contenidos y experiencias de aprendizaje.

En lo que concierne directamente con la presente investigación, Mead (1982, citado por Lennon, 2006) incorpora el término “conversación por gestos”, que se entremezcla en los intercambios verbales. El autor afirma que el lenguaje humano es portador de un rasgo *sui generis*: el ser entendido y recibido al mismo tiempo por el autor del enunciado verbal, lo que hace posible que el sujeto tenga conciencia

de sus propios gestos vocales y se halle así en condiciones de anticipar las actitudes y reacciones probables del destinatario.

Esta conceptualización cobra relevancia cuando la extendemos a la LSM, pues esta consiste en una serie de signos gestuales articulados “con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotados de función lingüística; forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral” (LGIPD, 2024, p.4). Al igual que en el lenguaje oral descrito por Mead, en la LSM el emisor puede anticipar y ajustar sus señas considerando la respuesta de una tercera persona, estableciendo así un diálogo genuino.

Pedagogía de la inclusión y la cooperación

Continuando con el marco teórico que sustenta esta investigación, se incorporan las pedagogías de la inclusión y la cooperación. Siguiendo a Carbonell (2015), quien recupera los principales referentes teóricos de esta corriente pedagógica, se busca establecer una conexión directa con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, particularmente en lo que respecta a la construcción colaborativa del conocimiento y la eliminación de barreras para el aprendizaje.

Stainback (2001, citado por Carbonell 2015) define la educación inclusiva como el proceso mediante el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de capacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de pertenecer a una clase ordinaria donde aprenden de sus compañeros y junto a ellos, así como de la vida cotidiana de la escuela y la comunidad. Esta conceptualización nos ayuda a comprender cómo el codiseño de contenidos en Educación Física puede convertirse en un espacio privilegiado para materializar la inclusión, garantizando a todo el estudiantado el derecho a participar en un currículo común que eduque en valores de libertad, justicia, solidaridad y cooperación. La inclusión, desde esta perspectiva, trasciende el mero concepto técnico para constituirse en una filosofía y forma de vida relacionada con los valores de la convivencia y la aceptación de las diferencias, principios que se alinean directamente con el enfoque humanista de la NEM.

Hargreaves (2005, citado por Carbonell 2015) establece que los indicadores de calidad educativa se sustentan en diversos principios inclusivos: la educación como valor básico que da la bienvenida y atiende a todos los niños; la necesidad de que los profesores se adapten al estudiante y no el estudiante al programa; la integración de la educación especial como elemento de la educación general, unificando ambos sistemas en el esfuerzo por satisfacer las necesidades infantiles; y el reconocimiento de los niños con discapacidad como participantes plenos y activos en la escuela y en la comunidad. Estos principios se alinean a los objetivos centrales de la presente investigación donde la participación activa del estudiantado sordo en la construcción de las experiencias motrices no solo es deseable, sino indispensable para garantizar una educación verdaderamente inclusiva.

Por su parte, López Melero (2010, citado por Carbonell 2015) destaca la centralidad del enfoque histórico-cultural para avanzar hacia la inclusividad, argumentando que el desarrollo no se produce de manera natural sino cultural, y que el niño resuelve cualquier cuestión relacionada con el conocimiento con la ayuda de los demás, aludiendo a la teoría Vygotskiana de la zona de desarrollo próximo. Esta perspectiva resulta coherente con el interaccionismo simbólico abordado previamente y refuerza la importancia del codiseño como práctica pedagógica que reconoce al estudiantado como co-constructor del conocimiento, capaz de aportar sus saberes y experiencias en el diseño de las actividades de Educación Física.

La Declaración de Salamanca, declarada por la UNESCO (1994, citado por Carbonell 2015), estableció un marco de acción según el cual las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales o lingüísticas, encontrando la manera de educar con éxito a todos, incluidos aquellos con discapacidades graves. Este documento histórico impulsó un cambio paradigmático: la pedagogía centrada en el niño, donde ya no es este quien debe adaptarse a la escuela, sino la escuela al alumno. Esta orientación se entiende como la más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y conseguir la educación para todos y todas. En el contexto de este capítulo, esto implica que la Educación Física

debe transformarse para integrar la LSM no como una adaptación compensatoria, sino como una herramienta pedagógica fundamental que enriquece el proceso de codiseño y beneficiar a toda la comunidad educativa.

Los beneficios de la inclusión suponen un enriquecimiento para todo el alumnado y no solo para quienes son considerados con discapacidad. Como señala Parker (2014, citado por Carbonell 2015), “siempre es menos costoso financiar equipos de refuerzo para todos que construir escuelas especiales para cada discapacidad” (Carbonell, 2015, p, 126), pues en los países con educación inclusiva los recursos se concentran en el mismo sistema y todos ganan. Sin embargo, es importante reconocer que la educación inclusiva exige una modificación sustantiva en las concepciones educativas, en los modos de enseñar, aprender y evaluar, en la organización del centro y en la cultura docente. Esto implica un cambio en la mentalidad del profesorado respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas con discapacidad, modificar los sistemas de enseñanza y aprendizaje, transformar el modo de desarrollar el currículum, reorganizar el espacio y el tiempo escolar, y replantear los sistemas de evaluación. Precisamente, el codiseño de contenidos propuesto por la NEM representa una estrategia metodológica que facilita estas transformaciones al involucrar al estudiantado sordo, reconociendo sus conocimientos y sus saberes lingüísticos como recursos valiosos para toda la comunidad escolar.

Como advierte Barton (1988, citado por Carbonell 2015), la educación inclusiva no consiste simplemente en emplazar al alumnado con discapacidades en el aula con sus compañeros, ni en mantenerlos en un sistema que permanezca inalterado, ni en que el profesorado especialista dé respuestas a las necesidades del alumnado con hándicaps en la escuela ordinaria. La educación inclusiva tiene que ver con cómo, dónde, por qué y con qué consecuencias educamos a todo el alumnado. Esta precisión resulta crucial para comprender que la integración de la LSM en la Educación Física a través del codiseño no busca únicamente facilitar la participación del estudiantado sordo, sino transformar la práctica pedagógica para hacerla más dialógica, colaborativa y enriquecedora para todos los estudiantes.

Ainscow (2004, citado por Carbonell 2015), uno de los referentes más importantes en el campo de la inclusión, estima que esta es un proceso interminable y un proyecto a largo plazo, afirmando que “avancemos lo que avancemos siempre nos gustaría hacer más” (Carbonell, 2025, p. 127) y que “en este sentido todas las escuelas ocupan algún lugar en el camino, cada escuela es inclusiva por una parte y exclusiva por otra”. Este autor enfatiza que el proceso requiere un nuevo discurso y compromiso educativo: no se trata de amoldar a los niños al sistema educativo mayoritario, sino de transformar la escuela misma, desarrollando una organización y una práctica en el aula que tenga como objetivo acercarse a todos los niños, intentando eliminar las barreras que impiden que algunos participen plenamente. En este sentido, el codiseño de contenidos de Educación Física que incorpora la LSM representa precisamente este tipo de transformación estructural, pues no busca adaptar al estudiante sordo a una clase de Educación Física diseñada para oyentes, sino co-construir con él experiencias motrices que integren naturalmente su lengua y cultura.

Slee (2012, citado por Carbonell 2015) profundiza en esta concepción al señalar que “la educación inclusiva, que rechaza la lástima y la caridad, nos hace a todos más cultos socialmente y nos enseña que la injusticia no es una característica de las leyes de la naturaleza. La injusticia y la exclusión se construyen y sostienen por las elecciones que hacen personas con poder” (Carbonell, 2015, p. 128). Desde esta perspectiva, la educación inclusiva no es simplemente una formulación de ideas acerca de las necesidades educativas especiales, sino una teoría y una táctica de la reforma educativa y social. Esta visión política y transformadora de la inclusión resuena con los planteamientos de la NEM sobre la justicia social y la equidad, posicionando al codiseño de contenidos como una práctica que democratiza el espacio educativo al reconocer al estudiantado sordo como sujeto político y epistémico, capaz de contribuir activamente en la configuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es importante reconocer también que el lenguaje constituye un instrumento de poder que puede subrayar y reproducir el etiquetaje, la clasificación y la diferencia excluyente, por lo que resulta necesario introducir un vocabulario acorde con los derechos humanos, la justicia

social y los valores de la inclusión. En este sentido, el uso de la LSM en el contexto educativo no debe entenderse como una “adaptación” o “ajuste razonable” para el estudiantado sordo, sino como la incorporación legítima de una lengua madre para la comunidad sorda que enriquece el repertorio comunicativo de toda la comunidad educativa y que, en el marco de la NEM, permite la construcción colectiva de significados y experiencias motrices verdaderamente compartidas.

Modelo Social de la Discapacidad

Como enfoque teórico de esta investigación, incorporamos el modelo social de la discapacidad, cuya aplicación en el contexto de la Educación Física y la implementación de la LSM como herramienta pedagógica representa un cambio epistemológico crucial. Este modelo se desarrolla en dos presupuestos fundamentales que, según Palacios (2008), redefinen completamente la comprensión de la discapacidad en el ámbito educativo deportivo.

El primer presupuesto se alinea con la definición que propone la LGIPD al concepto de discapacidad, estableciendo que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales. En el contexto específico de la Educación Física para estudiantes sordos, esto significa que no son las características auditivas individuales las que constituyen la barrera para el aprendizaje, sino las limitaciones del propio sistema educativo para proporcionar servicios pedagógicos apropiados que reconozcan y utilicen la LSM como medio legítimo de instrucción en actividades físicas y deportivas.

Esta perspectiva es fundamental para justificar el codiseño de contenidos en Educación Física, ya que reconoce que las dificultades de acceso y participación de los estudiantes sordos en las actividades deportivas no radican en su deficiencia auditiva, sino en la ausencia de estrategias pedagógicas inclusivas que incorporen la LSM como herramienta de comunicación.

El segundo presupuesto refiere al valor que atribuyen los aportes que pueden realizar las personas con discapacidad a la sociedad, reconociendo que estas contribuciones son equiparables con las del resto de las personas, las personas sin discapacidad. En el ámbito de

la Educación Física, este principio cobra especial relevancia al reconocer que los estudiantes sordos no solo pueden participar plenamente en las actividades deportivas, sino que su participación enriquece el proceso educativo cuando se implementa la LSM como herramienta pedagógica.

Desde el modelo social se sostiene que los aportes de los estudiantes sordos a la comunidad educativa deportiva se encuentran íntimamente relacionados con la inclusión y la aceptación de la diferencia lingüística y cultural. El uso de la LSM en Educación Física no solo beneficia a los estudiantes sordos, sino que enriquece la experiencia de aprendizaje de todo el grupo, promoviendo la diversidad comunicativa y el respeto por las diferentes formas de expresión corporal y deportiva.

De esta manera, considerando que las causas que originan la discapacidad son sociales, las soluciones no deben estar dirigidas hacia los estudiantes sordos individualmente, sino hacia la transformación del sistema educativo de Educación Física. Inclinarse ante un modelo así genera importantes implicaciones para el codiseño de contenidos, entre las cuales podemos destacar la necesaria adaptación en las políticas educativas que involucren a la discapacidad, abogando por una normalización en la enseñanza de la Educación Física pensada y diseñada para hacer frente a las necesidades comunicativas y pedagógicas de todos los estudiantes.

Esta reorientación justifica plenamente la propuesta de utilizar la LSM como herramienta pedagógica, ya que reconoce que la responsabilidad de la inclusión no recae en la adaptación individual del estudiante sordo, sino en la transformación de las prácticas pedagógicas y la incorporación de recursos comunicativos diversos en la enseñanza deportiva.

El modelo social de la discapacidad establece una distinción fundamental entre “deficiencia” y “discapacidad” que resulta crucial para comprender la implementación de la LSM en Educación Física. De acuerdo con la Unión de Personas con Discapacidad Físicas contra la Segregación (UPIAS en sus siglas en inglés), es la sociedad la que discapacita a las personas con diversidad funcional (UPIAS, 1975).

En el contexto de esta investigación, la deficiencia auditiva sería esa característica consistente en un órgano sensorial que no funciona de igual manera que en la mayoría de las personas. Sin embargo, la discapacidad estaría compuesta por los factores sociales y pedagógicos que restringen, limitan o impiden a los estudiantes sordos participar plenamente en las actividades de Educación Física: la ausencia de intérpretes, la falta de recursos visuales, la inexistencia de metodologías que incorporen la LSM, y la carencia de formación docente inicial en temas de discapacidad.

En el acceso a las mismas oportunidades de desarrollo, el modelo social no solo incluye la educación formal, sino también actividades de ocio, juegos y deportes. Precisamente aquí se enmarca nuestra propuesta metodológica, pues para hablar de un modelo verdaderamente integrado en el sistema educativo, debemos referirnos a aquel que permita dar respuesta a todos los estudiantes desde el currículum ordinario, alineándonos al plan y programa de estudios vigente y su codiseño de contenidos.

A manera de síntesis, lo que pretende el modelo social aplicado al codiseño de contenidos en Educación Física con la LSM es reconocer que “una educación inclusiva no es una cuestión tan simple como la modificación de la organización de la escuela, sino que implica un cambio en la ética de la escuela” (Palacios, 2008, p.132).

En el contexto específico de la Educación Física, esto significa que no basta con que los docentes adquieran nuevas habilidades en LSM, sino que se requiere un compromiso genuino con la transformación de las concepciones sobre la enseñanza. No es suficiente la aceptación de la diferencia auditiva, sino que se requiere una valoración activa de la diversidad lingüística y cultural que representan los estudiantes sordos y su lengua natural.

El verdadero desafío radica en desarrollar un compromiso más amplio que aspire a la inclusión plena de todos los estudiantes en las actividades físicas y deportivas, reconociendo que la LSM no es simplemente una herramienta de apoyo, sino una lengua completa y rica que puede enriquecer significativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Física, beneficiando no solo a los estudiantes sordos, sino a toda la comunidad educativa al promover

nuevas formas de comunicación, expresión corporal y comprensión del movimiento humano.

Nueva Escuela Mexicana y su Codiseño de Contenidos

Como se ha mencionado previamente, el presente estudio se enmarca en el fortalecimiento de la educación básica mediante la integración de la LSM como herramienta pedagógica en Educación Física para el codiseño de contenidos, incorporando un contenido como apoyo para los docentes de aula. Esta propuesta de aborda desde su relación con el actual plan y programa de estudios (La Nueva Escuela Mexicana) y su codiseño de contenidos.

La Nueva Escuela Mexicana se fundamenta en el artículo 3o. cuarto párrafo, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual estable que la educación se basará en “el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”. Este ha sido estructurado desde una transformación administrativa y de gestión, con el fin de que las transformaciones que se hagan estén pensadas en las condiciones de desigualdad y los contextos diferenciados de nuestro país.

Durante el proceso de aplicación de esta propuesta resulta importante la participación de directivos, docentes de aula, docentes de educación física, alumnos sordos y alumnos oyentes en conjunto. Al ser un proceso largo de investigación y desarrollo inclusivo, hemos marcado dos fases para su creación:

1. Análisis del contexto socioeducativo y ejercicio de contextualización de cada centro educativo.
2. Creación de Contenidos y PDA como iniciativa crucial para garantizar el derecho a una educación de calidad para la comunidad sorda en México.

Por un lado, la fase de análisis del contexto socioeducativo y contextualización se pretende constar de tres etapas: 1) análisis del contexto socioeducativo de la escuela; 2) capacitación y preparación en temas de LSM por parte del colectivo docente; y 3) ejercicio de contextualización conforme a los Contenidos y PDA propuestos en el plan de estu-

dios por parte del colectivo docente. Por otro lado, la fase de desarrollo como iniciativa crucial para garantizar el derecho a una educación de calidad para la comunidad sorda en nuestro país se pretende que se realice mediante las etapas 4) evaluación de los Contenidos y PDA propuestos según las necesidades e intereses educativos de cada centro de trabajo; y 5) elaboración de actividades en relación a los contenidos y PDA a trabajar según su fase de aplicación.

Etapa 1: Análisis del contexto socioeducativo de la escuela

El colectivo docente debe realizar una lectura de la realidad a fin de reconocer las condiciones socioeducativas de las escuelas y de esa manera identificar situaciones o problemas que sirvan como punto de partida para la contextualización y el codiseño de contenidos.

Los docentes deben iniciar con un diagnóstico demográfico de la población estudiantil, identificando específicamente la presencia de estudiantes con discapacidad auditiva, sus grados de pérdida auditiva, formas de comunicación predominantes y nivel de competencia en LSM. Esta información debe complementarse con datos sobre el contexto familiar de estos estudiantes, incluyendo si provienen de familias sordas u oyentes, el nivel socioeconómico y las expectativas familiares respecto a la educación inclusiva.

Los docentes deben investigar el contexto comunitario más amplio, reconociendo la presencia de comisiones de personas sordas en la localidad, instituciones de apoyo, centros de salud especializados y redes de familias con experiencias similares. Esta información es crucial para establecer vínculos que fortalezcan el proceso educativo inclusivo.

El colectivo debe analizar las dinámicas sociales dentro de la escuela, observando las interacciones entre estudiantes sordos y oyentes, identificando situaciones de discriminación o exclusión, reconociendo liderazgos estudiantiles positivos y documentando experiencias exitosas de inclusión que puedan replicarse.

Finalmente, el colectivo docente debe sistematizar toda esta información en un diagnóstico integral que identifique claramente las problemáticas específicas de su contexto, las oportunidades de mejora y las condiciones favorables para la implementación del marco me-

tológico. Este diagnóstico se convertirá en el fundamento sobre el cual se construirá todo el proceso posterior de codiseño de contenidos educativos inclusivos, asegurando que las propuestas metodológicas pedagógicas respondan efectivamente a las necesidades reales y específicas de su comunidad educativa.

Etapa 2: Capacitación y preparación en temas de LSM

El colectivo docente debe iniciar un proceso integral de formación en Lengua de Señas Mexicana que les permita desarrollar las competencias necesarias para implementar el marco metodológico propuesto. Esta preparación constituye el fundamento sobre el cual se construirá todo el proceso de codiseño de contenidos educativos inclusivos.

En primer lugar, los docentes deben participar en cursos básicos, intermedios y avanzados de LSM donde adquieran vocabulario fundamental relacionado con términos educativos deportivos y de interés común. Esta formación debe incluir no solo el aprendizaje de ideogramas, sino también la comprensión de la estructura gramatical y sintáctica de la LSM, reconociendo que se trata de una lengua completa con sus propias reglas lingüísticas.

Es fundamental que el colectivo docente participe en sesiones de inmersión con intérpretes de LSM y, preferentemente, con personas sordas nativas de esta lengua. Esta interacción directa les permitirá practicar sus habilidades comunicativas, corregir errores y desarrollar fluidez en contextos reales de comunicación. Además, el equipo debe estudiar el marco legal y normativo que sustenta la educación inclusiva en México, incluyendo las disposiciones específicas sobre el uso de la LSM en contextos educativos. Esto les proporcionará el respaldo jurídico necesario para implementar las adaptaciones curriculares pertinentes.

Finalmente, el colectivo docente debe desarrollar habilidades para documentar y evaluar su propio proceso de aprendizaje, estableciendo mecanismos de autoevaluación y coevaluación que les permitan identificar áreas de mejora y celebrar avances en su competencia comunicativa en LSM.

Esta etapa de preparación constituye la base sólida sobre la cual se construirá el proceso de codiseño, asegurando que los docentes cuenten con las herramientas lingüísticas, culturales y pedagógicas necesarias para crear contenidos verdaderamente inclusivos y pertinentes para estudiantes con discapacidad auditiva.

Etapa 3: Ejercicio de contextualización conforme a los Contenidos y PDA propuestos en el plan de estudios por parte del colectivo docente

En la tercera etapa, el colectivo docente debe considerar el ejercicio de contextualización, denominado así para el trabajo de los contenidos y PDA de los programas sintéticos en sus distintas fases, partiendo de situaciones o problemas identificados a partir del ejercicio de la lectura de la realidad. El cual también resulta fundamental a considerarse para la construcción del programa analítico en la consideración a los contenidos y PDA aquí propuestos. Este proceso constituye el puente metodológico entre el diagnóstico contextual y la construcción del programa analítico que incorpore efectivamente la LSM como recurso pedagógico inclusivo.

Los docentes deben iniciar analizando detalladamente cada contenido curricular de Educación Física establecido en el programa sintético, identificando aquellos que presentan mayor potencial para la integración de la LSM y que respondan directamente a las problemáticas detectadas en su contexto escolar. Esta selección debe considerar tanto la relevancia pedagógica como la viabilidad de implementación en función de los recursos y capacidades institucionales disponibles.

El colectivo debe realizar un mapeo sistemático entre las situaciones problemáticas identificadas en su lectura de la realidad y los contenidos propuestos en el plan de estudios, estableciendo conexiones claras que justifiquen las adaptaciones y modificaciones necesarias.

Los maestros deben identificar las situaciones didácticas más apropiadas para cada contenido contextualizado, diseñando escenarios de aprendizaje que partan de problemáticas reales identificadas en su diagnóstico y que permitan el desarrollo efectivo de los PDA propuestos. Estas situaciones deben ser auténticas, significativas y conectadas con la vida cotidiana de los estudiantes.

Los profesores deben realizar un análisis temporal de la implementación, distribuyendo los contenidos contextualizados a lo largo del ciclo escolar de manera que respondan a las problemáticas identificadas en momentos oportunos y considerando eventos institucionales, deportivos y comunitarios que puedan potenciar el aprendizaje.

El colectivo debe establecer mecanismos de articulación interdisciplinaria, identificando cómo los contenidos contextualizados de Educación Física pueden vincularse con otras áreas curriculares para crear experiencias de aprendizaje integrales que fortalezcan el uso de la LSM en diversos contextos académicos.

Finalmente, el colectivo docente debe sistematizar todo este ejercicio de contextualización en un documento que sirva como fundamento para la construcción del programa analítico institucional. Este documento debe evidenciar claramente cómo cada contenido y PDA ha sido adaptado para responder a las problemáticas específicas identificadas en su contexto, manteniendo la coherencia con los propósitos formativos del nivel educativo y garantizando la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad auditiva a través de la integración pedagógica de la LSM.

Etapa 4: Codiseño de Contenidos. Evaluación de los Contenidos y PDA propuestos según las necesidades e intereses educativos de cada centro de trabajo

En esta cuarta etapa, el colectivo docente a través del codiseño de contenidos incorporan contenidos locales que “no se encuentran en los programas sintéticos y se consideran necesarios para responder a las situaciones o problemas identificados en el análisis del contexto socioeducativo de la escuela” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023, p.3). Desde la cual desarrollamos los contenidos y PDA a utilizar desde preescolar hasta primaria en concordancia con el desarrollo de aprendizaje de las y los estudiantes en su complejidad y especificidad, los cuales pueden ser utilizados de acuerdo a las problemáticas, temas y asuntos comunitarios como contenidos necesarios para enriquecer la propuesta curricular.

Una vez realizado el análisis contextual y el ejercicio de contextualización, el colectivo docente debe evaluar críticamente los contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje que conforman el núcleo de la propuesta metodológica para la integración de la LSM en Educación Física. Esta etapa constituye un momento crucial de reflexión pedagógica donde los docentes ejercen su autonomía profesional para determinar la pertinencia, viabilidad y relevancia de cada elemento curricular en función de las características específicas de su centro de trabajo.

Este proceso evaluativo debe ser desarrollado de manera colectiva como comunidad de aprendizaje, promoviendo el diálogo profesional entre los docentes y la construcción de consensos fundamentados en evidencia pedagógica y experiencia docente. La evaluación debe considerar también la gradualidad en la implementación, reconociendo que algunos contenidos y PDA pueden requerir procesos de preparación más extensos, mientras que otros pueden ser incorporados de manera inmediata. Esta perspectiva temporal permite al colectivo docente planificar estratégicamente la incorporación progresiva de la propuesta educativa.

A continuación se presentan los contenidos y PDA que constituyen el fundamento de nuestra propuesta de intervención educativa, los cuales se centran dentro del campo formativo De lo Humano y lo Comunitario, en el cual está inmersa la asignatura de educación física, el cual tiene como objeto de aprendizaje las experiencias cognitivas, motrices, socioafectivas y creativas que “permitan a niñas, niños y adolescentes favorecer progresivamente la construcción de su identidad, el sentido de pertenencia a diversos grupos, la conciencia de interdependencia, la conexión emocional y el compromiso ético para la satisfacción de necesidades humanas” (Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, 2024, p.151).

A fin de proponer un marco metodológico que integre la LSM como recurso pedagógico para el codiseño de contenidos educativos locales en Educación Física, dirigido a atender las necesidades específicas del contexto socioeducativo y fortalecer los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva.

CONTENIDOS CENTRALES

CONTENIDO 1: DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LSM PARA EL ACCESO CURRICULAR.

Desarrollo progresivo de habilidades comunicativas en Lengua de Señas Mexicana que permitan a los estudiantes sordos participar plenamente en la institución, incluyendo vocabulario académico, expresión de ideas complejas, comprensión de instrucciones y comunicación efectiva con pares y docentes.

CONTENIDO 2: INTEGRACIÓN DE LSM EN LAS SESIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Aplicación especializada de la Lengua de Señas Mexicana en contextos de actividad física y deportiva, desarrollando vocabulario técnico-deportivo, comunicación táctica, expresión corporal, señalización y construcción de espacios educativos físicos verdaderamente inclusivos donde la comunicación gestual potencie el aprendizaje motor.

Dosificación de contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje

Preescolar			
Contenidos	Procesos de desarrollo de aprendizaje		
	I	II	III
Lenguaje y comunicación inclusiva para el aprendizaje	Reconoce y utiliza señas básicas para expresar necesidades fundamentales en el contexto educativo (agua, ir al baño, ayuda, iniciar, terminar), estableciendo las bases de la comunicación académica mediante rutinas estructuradas que integran vocabulario esencial con actividades cotidianas del aula.	Construye frases simples en LSM para participar en actividades grupales (yo quiero, me gusta, no entiendo), mediante interacciones sociales estructuradas que promueven la comunicación espontánea y la construcción de relaciones interpersonales significativas en el entorno educativo.	Narra experiencias personales simples utilizando estructura temporal básica en LSM, desarrollando competencias narrativas y pensamiento secuencial con vocabulario académico.
Expresión y desarrollo corporal	Explora movimientos corporales básicos (caminar, correr, saltar) asociándolos con señas simples de LSM, desarrollando coordinación visomotora mediante juegos sensoriales para crear experiencias motrices integrales que respeten los canales perceptivos preferenciales de los estudiantes sordos.	Combina patrones de movimiento con señas direccionales básicas, integrando orientación espacial con comunicación gestual mediante circuitos motrices, fortaleciendo la atención y la memoria de trabajo visoespacial.	Participa en juegos cooperativos simples comunicando estrategias básicas en LSM, mediante actividades lúdicas que enfatizan la comunicación para la resolución de problemas colectivos y la construcción de acuerdos grupales.

Primaria			
Contenidos	Procesos de desarrollo de aprendizaje		
	1º	2º	
Lenguaje y comunicación inclusiva para el aprendizaje	Utiliza vocabulario académico básico en LSM para materias fundamentales (números, colores, formas, letras), participando activamente en explicaciones grupales que integran señas especializadas con contenidos específicos.	Formula preguntas académicas complejas en LSM (¿por qué?, ¿cómo?, ¿qué?), desarrollando pensamiento crítico mediante debates grupales que requieren argumentación básica, fortaleciendo las competencias comunicativas necesarias para el aprendizaje activo y participativo.	
Expresión y desarrollo corporal	Ejecuta habilidades motrices básicas siguiendo instrucciones simples en LSM, desarrollando vocabulario corporal especializado mediante actividades de imagen corporal.	Comunica reglas básicas de juegos deportivos en LSM, desarrollando comprensión normativa y comunicación de acuerdos mediante actividades deportivas adaptadas que enfaticen la comunicación clara y la construcción colectiva de marcos de convivencia deportiva.	

Primaria			
Contenidos	Procesos de desarrollo de aprendizaje		
	3º	4º	
Lenguaje y comunicación inclusiva para el aprendizaje	Presenta proyectos de investigación simples utilizando LSM, mediante exposiciones que integran investigación básica con comunicación efectiva, desarrollando competencias para la participación en espacios académicos formales.	Analiza textos académicos complejos y expresa interpretaciones críticas en LSM, desarrollando competencias de comprensión lectora y análisis crítico mediante discusiones literarias y científicas que requieren interpretación de información compleja y construcción de argumentos fundamentados en evidencia textual.	
Expresión y desarrollo corporal	Demuestra y explica técnicas deportivas básicas a sus compañeros mediante el uso de lenguaje corporal y verbal claro, para desarrollar habilidades de liderazgo y colaboración a través del aprendizaje entre pares	Experimenta y aplica estrategias básicas de cooperación y oposición en deportes de equipo, comunicándolas a través de LSM y lenguaje verbal para lograr metas comunes mediante el trabajo colaborativo."	

Primaria			
Contenidos	Procesos de desarrollo de aprendizaje		
	5º	6º	
Lenguaje y comunicación inclusiva para el aprendizaje	Facilita debates académicos complejos mediando diferentes perspectivas en LSM, mediante actividades que requieran gestión de discusiones complejas, construcción de consensos y comunicación de posiciones con respeto y precisión académica.	Prepara su participación en un debate sobre integración de LSM en contenidos educativos, formulando argumentos claros, pertinentes y fundamentados con referencias bibliográficas que sustenten la información sobre inclusión educativa.	
Expresión y desarrollo corporal	Promueve ambientes de participación inclusiva en actividades físicas y deportivas, adaptando reglas y comunicando modificaciones a través de LSM favoreciendo una sana convivencia.	Organiza e implementa situaciones de juego e iniciación deportiva favoreciendo la convivencia en la escuela y la comunidad mediante la gestión colaborativa de actividades deportivas.	

Etapa 5: Elaboración de actividades en relación con los contenidos y PDA a trabajar según su fase de aplicación.

Una vez completadas las etapas anteriores de la lectura de la realidad, contextualización y evaluación de contenidos y PDA, el colectivo docente deberá ejercer su autonomía profesional para diseñar y elaborar las actividades específicas que materializarán la propuesta metodológica en el aula y patio durante las clases de educación física.

Esta etapa reconoce la *expertise* pedagógica del profesorado y su capacidad para traducir los contenidos y PDA seleccionados en experiencias de aprendizaje concretas, pertinentes y significativas para su contexto educativo particular. Los docentes tienen la libertad de crear actividades innovadoras que integren efectivamente la LSM como recurso pedagógico, considerando las características específicas de sus estudiantes, los recursos disponibles y las problemáticas identificadas en su diagnóstico institucional.

El diseño de actividades debe responder a las fases de aplicación establecidas, manteniendo coherencia con los propósitos formativos del campo “De lo humano y lo comunitario”, y asegurando que cada experiencia de aprendizaje contribuya al desarrollo de competencias comunicativas en LSM y a la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad auditiva.

Los docentes pueden adaptar, modificar o crear nuevas actividades según su criterio profesional, siempre que mantengan la esencia de los contenidos y PDA seleccionados y respondan a las necesidades específicas identificadas en su contexto socioeducativo. Esta flexibilidad pedagógica es fundamental para garantizar la efectividad y pertinencia de la propuesta metodológica en cada centro educativo.

Conclusiones

Los hallazgos del presente estudio responden satisfactoriamente a la interrogante central planteada, al diseñar una propuesta metodológica que, mediante el codiseño de contenidos educativos propuesto por la NEM, atienda las problemáticas y necesidades específicas de estudiantes con discapacidad auditiva. La propuesta desarrollada articula co-

herentemente los elementos fundamentales identificados: la capacitación docente especializada, el análisis contextual, la contextualización curricular pertinente, la evaluación situada de contenidos y el diseño participativo de actividades.

Además, la propuesta educativa propone las estrategias pedagógicas más efectivas para la implementación gradual de vocabulario en LSM, y la creación de ambientes de aprendizaje colaborativos. Es importante resaltar la importancia de la participación activa de la comunidad sorda para el desarrollo de esta propuesta, aportando autenticidad cultural y validación lingüística al proceso de codiseño. Asimismo, se confirma la alineación de la propuesta con los principios pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana, particularmente en términos de inclusión, contextualización y respeto a la diversidad cultural.

La relevancia científica de este conocimiento radica en su contribución al desarrollo de la pedagogía inclusiva y la sociolingüística educativa, estableciendo bases teóricas sólidas para futuras investigaciones en educación física adaptada. Su relevancia social trasciende el ámbito académico, ofreciendo herramientas concretas para transformar las experiencias educativas de estudiantes con discapacidad auditiva, promoviendo su participación equitativa en la sociedad y el reconocimiento de la LSM como patrimonio cultural y lingüístico valioso.

Los contenidos y PDA aquí presentados constituyen una invitación abierta a la experimentación y adaptación en el aula y el patio en las sesiones de Educación Física. Cada contexto educativo posee características únicas que pueden enriquecer estas sugerencias, por lo que alentamos a los lectores a apropiarse de estos recursos, modificarlos según sus necesidades específicas y, sobre todo, a mantener un diálogo constante con la comunidad Sorda para garantizar que el codiseño de contenidos responda verdaderamente a las realidades y expectativas de los estudiantes. La Lengua de Señas Mexicana no es solo una herramienta pedagógica, sino un puente hacia una educación más inclusiva y equitativa que forma parte de nuestro patrimonio lingüístico. Agradecemos profundamente a quienes han dedicado su tiempo a recorrer estas páginas y confiamos en que los planteamientos aquí compartidos contribuyan a transformar espacios educativos donde cada estudiante

pueda desarrollar plenamente sus capacidades en igualdad de condiciones.

Referencias

- BACHELET, M. (2019). Mensaje en video con motivo del 18º Congreso Mundial de la Federación Mundial de Sordos. Nación Unida. <https://www.ohchr.org/es/2019/07/xviiith-world-congress-world-federation-deaf>.
- CARBONELL, J. (2015). Las pedagogías de la inclusión y la cooperación. En Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa (pp. 119-144). Octaedro. https://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/pedagog%C3%80-8Cas_del_siglo_xxi_alternativas_para_la_innovaci%C3%B3n_educativa_-_jaume_carbonell_sebarroja_-_2015_.pdf
- COMISIÓN Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). Hacia la integración curricular. Los procesos de contextualización y codiseño de contenidos. Gobierno de México. https://www.mejorededu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo2_aprendamos-comunidad.pdf.
- GOBIERNO de México (2017). ¿Qué es la Discapacidad Auditiva? <https://www.gob.mx/difnacional/articulos/que-es-la-discapacidad-auditiva>.
- INSTITUTO Nacional de Desarrollo Social (2014). Indesol y la Pirinola AC colaboran en favor de personas con discapacidad auditiva. <https://www.gob.mx/indesol/prensa/indesol-y-la-pirinola-ac-coinvieren-en-favor-de-personas-con-discapacidad-auditiva>.
- INSTITUTO Nacional de Estadística y Geografía (2020). Población con discapacidad o limitación en la actividad cotidiana por entidad federativa y tipo de actividad realiza según sexo. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Discapacidad_Dis-capacidad_02_2c111b6a-6152-40ce-bd39-6fab2c4908e3&idr-t=151&opc=t.

- INSTITUTO Nacional de Estadística y Geografía (2022). Encuesta Nacional sobre Discriminación. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENADIS/ENADIS_Nal22.pdf
- INSTITUTO Nacional Estadística y Geografía (2013). Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf.
- LENGUA de Señas Mexicana (LSM). Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. <https://www.gob.mx/conadis/articulos/lengua-de-señas-mexicana-lsm?idiom=es>.
- LENNON, O. (2006). Interaccionismo simbólico y educación. UMCE. <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1199>.
- LEY General para la Inclusión de Personas con Discapacidad. (2024). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>.
- PALACIOS, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>.
- SECRETARIA de Educación Pública (2024). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>.
- UNION of Physically Impaired Against Segregation (1975). Fundamental Principles of Disability. UPIAS. <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/UPIAS/UPIAS.pdf>.

Capítulo 2

Cuando todos jugamos, todos ganamos: torneo escolar de handball en secundaria con enfoque inclusivo

MARÍA ANTONIA FLORES FLORES¹

OSCAR MONTES GÓMEZ²

RAYMUNDO MURRIETA ORTEGA³

Línea temática

I. La educación física como promotora de inclusión y equidad

1.2 Equidad de género en la Educación Física.

Resumen

Se identificó desinterés por la actividad física en estudiantes de segundo grado de una escuela secundaria ubicada en la ciudad de Puebla, asociado a sesiones poco innovadoras y rezago en destrezas motrices. Una encuesta reveló demanda de deportes en equipo, mayor inclusión de género y materiales didácticos; por lo anterior, el objetivo del estudio fue promover la actividad física mediante un torneo relámpago de handball inclusivo, mejorando las destrezas motrices (locomoción, manipulación, estabilidad) y fomentando la participación equitativa.

1 Estudiante de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física del BINE, floresfma.lef22@bine.mx

2 Estudiante de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física del BINE, montesgo.lef22@bine.mx

3 Docente de la Licenciatura en Educación Física del BINE, murrieta.ortega.r@bine.mx

Mediante un proyecto de intervención titulado “Jugando en equipo” se implementaron seis intervenciones del 19 de mayo al 6 junio de 2025, mediante el uso de estrategias colaborativas. Desde la dimensión preparación motriz, se utilizaron ejercicios progresivos basados en estilos de enseñanza de mando directo y descubrimiento guiado. Desde el ámbito de la organización participativa, se realizó el diseño de un reglamento y asignación de roles por los estudiantes; y finalmente, se implementó un torneo inclusivo, mediante equipos mixtos con reglas adaptadas. Se utilizaron bitácoras, listas de cotejo y evaluación diagnóstica y final.

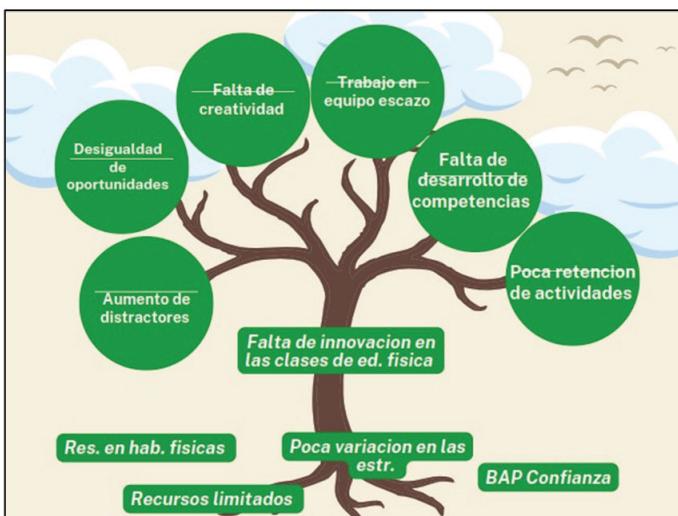
Encontramos resultados como mayor participación activa en el torneo. Mejora en las destrezas motrices en la mayoría de los participantes (pruebas comparativas) además de un incremento de equipos mixtos con participación equitativa y el aumento de la motivación y cohesión grupal (evidenciado en reflexiones estudiantiles). Concluimos que con la creación de actividades deportivas se motiva la participación, reduce el rezago motriz y fortalece la inclusión. Se recomienda replicar el modelo en otros grados, integrando más deportes adaptados.

Palabras clave: Deportes escolares, educación física, habilidades motoras e inclusión educativa.

Introducción

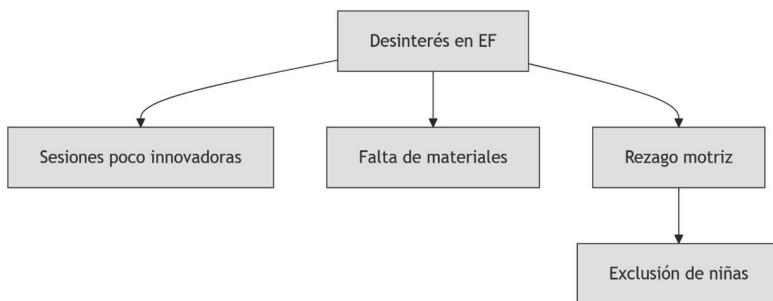
En la Escuela Secundaria en estudio de la ciudad de Puebla, se identificaron Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en estudiantes de segundo grado, vinculadas al desinterés por la actividad física: Un alto porcentaje de los alumnos asociaba las clases de educación física con “rutinas monótonas” (encuesta diagnóstica) y rezago en destrezas motrices: Muchos alumnos presentaban dificultades en coordinación óculo-pédica y equilibrio (evaluación mediante batería de pruebas de condición heterogéneas. Exclusión de género: muy pocas niñas participaba activamente en deportes, en comparación de los niños (diario de campo, marzo 2025). Estas barreras contradicen los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que prioriza la inclusión, el desarrollo integral y la equidad (SEP, 2022). Como evidencia, el diagrama de árbol (ver figuras 1 y 2) sintetiza las causas de raíz.

Figura 1. Diagrama de árbol sobre la problemática encontrada en el grupo focal



Fuente: diseño propio

Figura 2. Sintetizar las causas raíz del problema del grupo focal



Fuente: diseño propio

Estado del arte

A partir de la revisión del estado del arte con relación al tema abordado, cinco investigaciones recientes sustentan la pertinencia de nuestra intervención e investigación. García-López et al. (2023) en la investigación titulada “*Balonmano adaptado: Una estrategia inclusiva*” demostraron que deportes con reglas simplificadas mejoran la autoeficacia en estudiantes con BAP. Por su parte Fernández y Ruiz (2022), con el trabajo: “*El balonmano y las habilidades motrices*”, comprobaron que los juegos modificados incrementan un 40% la coordinación en los estudiantes de secundaria.

Además de lo que mencionan Pérez et al. (2021), en la publicación: “*Efectos de un programa de juegos modificados*” quienes reportaron avances del 35% en locomoción y manipulación en primaria. Al mismo tiempo, tomando en cuenta el trabajo de Ríos (2020), “*Fútbol mixto para la equidad de género*” evidenció que los torneos organizados reducen estereotipos en un 70%. Por su parte, Vargas (2024), en la investigación: “*Neuroeducación aplicada a la Educación Física*” confirmó que los ejercicios con toma de decisiones mejoran atención y habilidades motoras.

Contexto escolar

La institución en donde se llevó a cabo la intervención es un Escuela Secundaria Técnica, ubicada en una zona urbana de la ciudad de Puebla, que cuenta con un nivel socioeconómico medio-bajo. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), la colonia en donde se ubica la escuela presenta una densidad poblacional alta, con viviendas predominantemente pequeñas y espacios públicos limitados.

La ubicación de la escuela en un entorno urbano implica que los estudiantes tienen acceso a servicios básicos, pero también enfrentan desafíos como la contaminación ambiental y la falta de áreas verdes para la recreación.

Datos del grupo de estudio: 30 estudiantes de segundo grado (15 niñas y 15 niños) edad promedio: de entre 13 a 14 años. Características

relevantes: 1) Dificultades en coordinación motriz y baja resistencia física; 2) Prefieren deportes en equipo (como fútbol, baloncesto, entre otros); 3) Demandan mayor inclusión para evitar la exclusión por habilidades; y 4) Se seleccionó este grupo por su alta tasa de baja participación a clases de educación física y conflictos de género documentados en las encuestas generadas al grupo de trabajo.

Pregunta general de investigación:

- ¿Cómo un torneo de handball co-diseñado por estudiantes puede mejorar las destrezas motrices y la inclusión de los alumnos de segundo grado de secundaria en la clase de Educación Física?

Preguntas específicas:

- ¿Qué cambios en las habilidades de locomoción, manipulación y estabilidad se observarán en los participantes tras seis sesiones?
- ¿Cómo influyó la asignación de roles en la participación equitativa de las mujeres?
- ¿Qué valores socioemocionales (trabajo en equipo y respeto) se fortalecieron durante el proceso?

Objetivo general de la investigación:

- Implementar un torneo inclusivo como herramienta pedagógica para mejorar las destrezas motrices y reducir las barreras de participación en estudiantes de segundo grado de secundaria.

Objetivos específicos:

- Incrementar la coordinación dinámica general de los participantes mediante ejercicios adaptados.
- Lograr que la mitad de los roles organizativos del torneo sean asumidos por mujeres.

- Fortalecer la cohesión grupal, evidenciada en interacciones positivas registradas en bitácoras.

Enfoque teórico

El estudio se sustenta en el enfoque socio constructivista de Vygotsky (1978), donde el aprendizaje se desarrolla mediante interacciones sociales significativas, y en la pedagogía crítica de Freire (1970), que prioriza la participación activa y la construcción del conocimiento.

Por tanto, el torneo se diseñó como un acto dialógico, donde los alumnos cocrearon el reglamento mediante sesiones democráticas, transformándose de receptores pasivos en sujetos activos de su aprendizaje para una mayor participación e integración a las actividades. Se fomentó la concienciación sobre estereotipos de género mediante reflexiones guiadas, a partir de la siguiente pregunta: “¿Por qué antes las niñas jugaban menos?”

Complementariamente, se integra el Modelo de Educación Física Inclusiva de Block (2016), que promueve adaptaciones para garantizar la participación equitativa. Estos marcos explican: 1) La importancia de roles estudiantiles en el torneo como herramienta de empoderamiento; 2) La vinculación entre juego cooperativo y desarrollo de funciones ejecutivas (Diamond & Ling, 2016). Puntos dobles por goles anotados por alumnas; y 3) Las reglas adaptadas como mecanismo para reducir las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

Metodología

La metodología seleccionada para esta investigación es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), complementado con técnicas de investigación-acción participativa. El ABP permite a los estudiantes involucrarse activamente en la creación y organización del torneo deportivo, fomentando su autonomía, creatividad y responsabilidad. Por su parte, la investigación-acción participativa garantiza que los alumnos sean partícipes en la identificación de problemas y en la búsqueda de solu-

ciones, lo que fortalece su sentido de pertenencia y compromiso con el proyecto.

Las propuestas de acción incluyen la implementación de un torneo deportivo que integre a los estudiantes en roles activos y la promoción de actividades que desarrollen sus destrezas, así como inclusivas que fomenten la participación de todos los estudiantes. Estas acciones buscan generar un cambio significativo en la cultura deportiva de la escuela, promoviendo la equidad, la inclusión y el desarrollo integral.

El estudio se centra en la planificación detallada del poco desarrollo de sus destrezas motrices y la organización de un torneo deportivo como estrategia principal para solucionar el problema del bajo nivel de participación. A través de esta actividad, se busca que los estudiantes no solo adquieran habilidades deportivas, sino que también desarrollen competencias académicas y sociales, como el trabajo en equipo, la disciplina y la gestión del tiempo.

La planeación del proyecto de intervención fue fundamental para garantizar su éxito, ya que permitió estructurar las actividades de manera coherente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual prioriza la formación de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con su entorno.

**Tabla 1. Diagrama de Gantt de la planificación
del proyecto de intervención**

Etapa del proyecto	Visita previa	Primer ciclo de intervención Dos semanas	Segundo ciclo de intervención Tres semanas												CAM Una semana
			Marzo 2025				Mayo 2025				Junio 2025				
	25 26 27 18 19 20 21 22 24 25 26 27 28 19 20 21 22 23 26 27 28 29 30 2 3 4 5 6 16 17 18 19 20														
Problemática															
Encuesta															
Diagnóstico															
Propósito															
Planeación															
Intervención															
Convocatoria															
Reglamento															
Roles / Org.															
Torneo															
Evaluación															
Reflexión															

Fuente: diseño propio

Fases:

1. Diagnóstico (marzo de 2025).
 - Encuesta de intereses: Escala Likert (1-5) aplicada a 30 estudiantes.
 - Evaluación motriz: Batería de pruebas de condición heterogéneas (locomoción, manipulación, estabilidad) además de tomar en cuenta la inclusión y el fomento de valores.
 - Diario de campo: Registro de las experiencias en las sesiones por medio de interacciones durante clases de Educación Física.
2. Intervención (19 mayo - 6 junio 2025): 6 sesiones estructuradas como propuesta de intervención para atender la problemática encontrada.

Sesión 1 (19/05/2025):

Actividades físicas:

- Ejercicios de locomoción: carreras en zigzag, cambios de dirección con conos.
- Juego: “Atrapa el espacio” (correr para ocupar zonas marcadas). Organización del torneo:
- Presentación del proyecto.
- Lluvia de ideas para el nombre del torneo y diseño de la convocatoria.
- Tarea para casa: practicar desplazamientos rápidos en casa (ej. correr alrededor de un árbol) y traer propuestas de nombres o colores para equipos.

Sesión 2 (20/05/2025):

Actividades físicas:

- Ejercicios de manipulación: conducción de balón con pies, pases en parejas. Juego: “10 pases seguidos” (equipos compiten por completar pases).
- Organización del torneo: Creación colaborativa del reglamento (duración de partidos, puntuación).
- Tarea para casa:

- Practicar 10 minutos de control de balón diario y escribir un breve relato sobre cómo se sintieron durante los ejercicios.

Semana 2: Integración de destrezas y roles Sesión 3 (26/05/2025):
Actividades físicas:

- Ejercicios de estabilidad: equilibrio en un pie mientras reciben pases, giros sobre un punto. Juego: “Estatuas en movimiento” (equilibrarse al recibir una señal).
- Organización del torneo: Asignación de roles: capitanes de equipo, árbitros, permisos, premiación. Tarea para casa:
- Realizar 5 minutos de equilibrio estático diario (por ejemplo: pararse en un pie mientras se cepillan los dientes).

Sesión 4 (27/05/2025):

Actividades físicas:

- Juegos reducidos 3 vs. 3 para aplicar locomoción, manipulación y estabilidad. Ejercicio táctico: “Defensa y ataque” (rotación de posiciones).
- Organización del torneo: Formación de equipos mixtos (niñas y niños) y sorteo de enfrentamientos. Tarea para casa:
- Investigar una táctica de fútbol rápido (ej. “paredes”) y dibujarla.

Semana 3: Preparación final y torneo

Sesión 5 (02/06/2025):

Actividades físicas:

- Simulacro de partidos con reglas adaptadas (por ejemplo: goles dobles si participan todos los integrantes). Calentamiento específico: saltos y estiramientos dinámicos.
- Organización del torneo: Revisión final del reglamento y entrega de cronograma. Tarea para casa:
- Visualizar mentalmente su rol en el torneo y escribir un objetivo personal.

Sesión 6 (03/06/2025):

- Torneo de handball inclusivo:
- Fase grupal: Partidos de 10 minutos cada uno.

- Final: Equipos con eliminación directa compiten por el título.
- Premiación con diplomas de participación y reconocimientos a la colaboración. Cierre: Reflexión grupal sobre aprendizajes y desafíos superados. Entrega de registros de actividad física (bitácoras de tareas).

Tabla 2. Forma de estructura de cada una de las sesiones

<i>Sesión</i>	<i>Estilo de enseñanza</i>	<i>Actividades clave</i>
1	Mando directo	Carreras de reacción con estímulos auditivos (silbato).
3	Descubrimiento guiado	Reto: "Transporten 3 balones a la meta usando solo pases bajos".
6	Enseñanza recíproca	Alumnos como árbitros aplicando reglas cocreadas.

Fuente: diseño propio

Recolección de datos mediante diarios y evidencias fotográficas

Durante el proceso de investigación y durante la participación de los estudiantes en el torneo, siempre se recabaron datos y evidencias fotográficas para ver los hallazgos encontrados. Este ejercicio permitió llevar a cabo un comparativo del inicio de las sesiones en el mes de marzo a cuando se trabajó en estas últimas semanas de los meses de mayo y junio de 2025.

Al mismo tiempo, se realizó una reevaluación motriz (BPC) donde se tomó en consideración la batería de pruebas de condición heterogénea, por medio de un instrumento de evaluación. Durante el proceso de aplicación fue de gran ayuda una rúbrica, destacándose aspectos importantes en sus destrezas motrices, organización del torneo, participación, inclusión y fomento de valores. Resultó muy importante observar el desarrollo íntegro de cada uno de los alumnos del grupo de estudio, tanto en las sesiones regulares, así como en durante su participación en el torneo inclusivo organizado con la colaboración de los estudiantes.

Tabla 3. Rúbrica de evaluación que se utilizó durante el torneo con el grupo de estudio.

Rubro	Aspecto	Nivel de Logro / Criterio de Evaluación	Total	Observaciones
1. Destrezas motrices	Locomoción	4: Realiza desplazamientos (carreras, cambios de dirección) con velocidad y coordinación óptima.		
		3: Ejecuta desplazamientos con coordinación, pero con errores menores en velocidad.		
		2: Presenta dificultad para coordinar movimientos, pero mejora con ayuda.		
		1: No logra desplazarse con seguridad o evita participar.		
	Manipulación	4: Controla el balón con ambos pies en situaciones de juego, sin perderlo bajo presión.		
		3: Controla el balón, pero lo pierde ante defensores.		
		2: Necesita múltiples intentos para dominar el balón.		
		1: No logra controlar el balón o rechaza intentarlo.		
	Estabilidad	4: Mantiene equilibrio dinámico al recibir pases o cambiar de dirección, incluso en velocidad.		
		3: Conserva equilibrio estático, pero se desestabiliza en movimiento.		
		2: Logra equilibrio solo con apoyo visual (ej: mirar un punto fijo).		
		1: Pierde equilibrio frecuentemente o evita actividades que lo requieran.		
2. Participación	Involucramiento activo	4: Participa en todas las actividades con entusiasmo, propone ideas y ayuda a compañeros.		
		3: Participa, pero sin iniciativa adicional.		
		2: Participa solo cuando se le solicita directamente.		
		1: Muestra desinterés o rechazo constante.		
	Responsabilidad	4: Cumple con tareas asignadas (ej: traer materiales) y reflexiona críticamente en su bitácora.		
		3: Cumple tareas, pero sin profundizar en reflexiones.		
		2: Cumple parcialmente las tareas.		
		1: No cumple con responsabilidades.		

Rubro	Aspecto	Nivel de Logro / Criterio de Evaluación	Total	Observaciones
3. Inclusión	Equidad de género	4: Promueve activamente la participación equitativa de niñas y niños en su equipo (ej: pasa el balón indistintamente).		
		3: No excluye, pero tampoco fomenta la equidad.		
		2: Muestra preferencia por compañeros de su mismo género.		
		1: Excluye o ignora a compañeros/as por su género.		
	Colaboración	4: Apoya a compañeros con menor habilidad, ajustando su juego para integrarlos.		
		3: Colabora, pero sin adaptar su conducta a las necesidades del grupo.		
		2: Colabora solo si se le solicita.		
		1: Juega de manera individualista o compite de forma agresiva.		
4. Organización del torneo	Rol asignado	4: Cumple su rol con excelencia, demostrando liderazgo y conocimiento de las reglas.		
		3: Cumple su rol, pero con apoyo constante del docente.		
		2: Realiza su rol con desinterés o errores frecuentes.		
		1: No asume responsabilidades o abandona su rol.		
5. Fortalecimiento de valores	Respeto	4: Fomenta el juego limpio, reconoce los aciertos de otros equipos y evita lenguaje negativo.		
		3: Respeta las reglas, pero no promueve activamente un ambiente positivo.		
		2: Muestra actitudes pasivo-agresivas (ej: quejas constantes).		
		1: Insulta, hace trampa o se niega a seguir instrucciones.		
			Total General	
Observaciones generales				

Valor del nivel de logro:

4: Sobresaliente

3: Satisfactorio

2: En proceso

1: Requiere mejora

Valor del total general:

29 – 36: Sobresaliente 90-100%

19 – 28: Satisfactorio 75-89%

09 – 18: En proceso 50-74%

0 – 08: Requiere mejora 0-49%

Fuente: diseño propio

Se tomaron evidencias de la participación en el torneo del grupo de estudio por medio de videos. Posterior a su participación, se dialogó con ellos para hacer un análisis de lo que experimentaron, por medio de bitácoras. En este análisis se incluyeron, tanto a los alumnos que

participaron activamente en el torneo, además de incluir a los que por diversas circunstancias no pudieron intervenir en dicho evento y solo observaron la actividad.

Figura 3. Evidencias fotográficas de la participación en el torneo



Fuente: diseño propio

Resultados

Destrezas motrices: Desde el comienzo de las sesiones durante los meses de mayo y junio de 2025, por medio de la planificación de las actividades, además de la adaptabilidad a las situaciones que se presentaron en esos días para la modificación y mejora de los resultados, se encontró que para los alumnos del grupo de estudio fueron mejores a lo encontrado en el diagnóstico, al ver en ellos una buena demostración de destrezas motrices, reflejadas en las figuras 3 y 4:

Locomoción: Mejora en velocidad-agilidad de la mayoría de los alumnos en actividades. Manipulación: menos pérdidas de balón en espacios reducidos o durante la presión de otro de los compañeros en actividades de ataque y defensa. Estabilidad: Mejora de sus movimientos en distintos tipos de situaciones y terrenos con el balón.

Figura 4. Favoreciendo sus destrezas motrices a través del deporte



Fuente. Diseño propio

Participación e inclusión: Durante la realización del proyecto de intervención, siempre se tuvo la intención de que el primer paso para que todo lo planeado se realizara, fuera por medio del interés de los alumnos con una mayor participación, por eso fue de gran impacto que las actividades fueran de su agrado, que al tomarlos en cuenta se adentraran a que fueran parte fundamental de la organización en el torneo y además durante los juegos. Lo anterior resultó crucial para que los alumnos se integraran e involucraran más en las actividades. Al mismo tiempo, fue motivante escucharlos para dar variación a los juegos, mientras que para los que aun tuvieran esa resistencia, se les pidió la elaboración de una reflexión sobre lo que se trabajó en clase. Reflejadas estas evidencias en la figura 5.

Roles liderados por niñas durante el torneo y las sesiones (árbitros: 2/4, capitanas: 4/6).

Interacciones positivas registradas: se tomaron algunos testimonios que los alumnos nos dieron durante las sesiones. Ejemplos de testimonios representativos:

- “Nunca me habían pasado el balón; hoy anoté un gol” (Jaqueline, 13 años, bitácora 10).
- “Aprendí que las niñas corren más rápido que nosotros” (Rogelio, 14 años, bitácora 16).

Figura 5. Evidencia de la inclusión y participación de los alumnos en la sesión.



Fuente: diseño propio

Categorías de análisis cualitativo

Tabla 5. Comparación de habilidades motrices pre-post intervención

Categoría	Ejemplo de evidencia
Colaboración	"Ayudé a Pedro a controlar el balón" (Bitácora 3)
Inclusión	"Todos votamos para elegir al capitán" (Grupo de estudio)

Fuente: Elaboración propia

Discusión de los resultados

Los resultados encontrados en la investigación, presentan similitudes con otros estudios, como es el caso de Ríos (2020), puesto que ambas investigaciones confirman que los torneos mixtos reducen estereotipos de género (nuestra intervención: 44% de capitanas en la presente investigación, en comparación con Ríos 35%). Al mismo tiempo, existe afinidad en los resultados obtenidos en el trabajo de García-López et al. (2023) con respecto al tema de las reglas adaptadas aumentaron la participación de alumnos con rezago motriz, validando que “las modificaciones espaciales son clave para la inclusión” (p. 52).

Aportación original por parte del presente estudio fue el codiseño estudiantil, en la creación colaborativa del reglamento se mostró mayor impacto en la motivación que intervenciones directivas (Vargas, 2024), con un 93% de satisfacción reportada. Donde también se ocupó el uso de bitácoras, ya que su análisis reveló que la autopercepción de progreso precedió a mejoras motrices objetivas, ratificando la teoría de Bandura (1997) sobre autoeficacia.

El proyecto de intervención abordó temas de Educación Física que tienen un impacto directo en el desempeño académico de los estudiantes, tales como los que se presentan a continuación:

- Disciplina y responsabilidad: La participación en las sesiones anteriores con los juegos y al final con el torneo fomenta la constancia y el cumplimiento de normas.
- Trabajo en equipo: Las actividades deportivas y los circuitos motrices promueven la colaboración y la comunicación efectiva para conseguir un objetivo en común entre los alumnos.
- Salud y bienestar: La práctica regular de actividad física mejora la concentración y el rendimiento escolar.

Al término de todas las sesiones planificadas con el grupo de estudio, se evidenciaron buenos resultados, los participantes mostraron beneficios en su formación académica y física, mostraron cambios en los siguientes aspectos:

- Destrezas motrices: Comparando los resultados al principio del estudio, se ve reflejado el aprovechamiento de las actividades, así como una buena participación durante el torneo.
- Inclusión: Se generó mayor acto de presencia en las sesiones además dentro del torneo con las alumnas que llevan un rol protagónico, impulsando así en el grupo la participación de roles femeninos.
- Valores: Se trabajó en el cuidado y fomento de una sana convivencia dentro del grupo, en donde la mayor parte de las sesiones cada uno de los alumnos tuvo interacciones positivas documentadas. (Ver tabla 6).

Tabla 6. Hallazgos encontrados con los objetivos de intervención

Pregunta/Objetivo	Evidencia de cumplimiento
Objetivo general	El torneo logró 90% de participación del grupo y redujo la inasistencia a EF de 30% a 5%.
P1: Cambios en destrezas	Mejora en locomoción 75% (meta: 30%); análisis estadístico confirmó significancia.
P2: Roles e inclusión	Aumento de liderazgo femenino; grupos focales revelaron mayor auto-estima en niñas.
P3: Valores socioemocionales	85% de interacciones colaborativas; diarios mostraron disminución de conflictos.

Fuente: diseño propio

No obstante, como en cualquier área de trabajo siempre se va a encontrar con imprevistos o factores externos que condicione la planificación del estudio, es por eso por lo que el éxito del torneo inclusivo para el desarrollo de las destrezas motrices no depende solo de lo que se realice dentro de la cancha, sino también de realidades externas que, aunque no controlamos, debemos reconocer y gestionar con empatía, donde se puede mencionar algunas como las siguientes:

- Tiempo insuficiente para incluir más deportes adaptados, ya que en pocas semanas no se puede trabajar varios deportes y temas con alumnos.
- Dificultad para sostener cambios post-intervención, además de actividades que sean generadas por la misma institución, por eso hacen las modificaciones adecuadas para el logro de los objetivos.

Conclusiones

La implementación del proyecto de intervención “Jugando en equipo” arrojó hallazgos significativos, los cuales se describen a continuación:

- Desarrollo motriz: Mejora en las habilidades básicas de locomoción, manipulación y estabilidad, porque al principio solo jugaban sin sentido, pero al final participaban con más conciencia sobre los movimientos que ocupan, al intervenir en los deportes es más eficiente su participación e integración dentro del grupo.

- Reducción del rezago motor: 22 alumnos (73%) alcanzaron nivel “competente” en la evaluación a través de una Batería de Pruebas de Condición Heterogéneas (considerando el 20% inicial). Avances cualitativos: Estudiantes con poca o nula participación mejoraron su movilidad; casos como el caso de un alumno que pasó de evitar el balón a liderar pases, a trabajar con sus demás compañeros.
- Inclusión y equidad: Cuando se les realizó la encuesta para identificar sus necesidades dentro de las sesiones de educación física, al analizar sus respuestas se pudo identificar que las alumnas eran las que pedían más participación, para integrarse y colaborar con sus otros compañeros. Lo anterior, son aspectos clave de las situaciones que la NEM quiere favorecer. Por lo tanto, se buscaron las estrategias para que poco a poco el grupo fuera más participativo de manera mixta, sin la necesidad de que al hacer equipos solo busquen a compañeros del mismo sexo.
- Participación femenina: se impulsó de roles organizativos femeninos (árbitros y capitanes) fueron asumidos por las alumnas. Romper estereotipos: los alumnos reconocieron a través de sus reflexiones además de darle esos comentarios a los docentes investigadores que “*las niñas son buenas en deportes*”. Testimonio emblemático: Cuando finalizó la participación del grupo en el torneo una de las alumnas se acercó a mencionar lo siguiente; “*Antes solo miraba; hoy soy capitana y mi equipo me escucha*” (Jaqueline, bitácora 20).
- Impacto socioemocional: Al plantear juegos en las sesiones relacionados a los deportes que los mismos alumnos mencionaron en la encuesta, significó algo muy importante para ellos, se sintieron escuchados, al tomar en cuenta las sugerencias que ellos pedían de acuerdo con sus necesidades. Lo anterior, contribuyó al que el grupo de estudio tuviera mayor cohesión grupal, existiendo mayor cantidad de interacciones positivas registradas (por ejemplo: abrazos tras goles, apoyo en errores, entre otros). Autoeficacia: La mayor parte del grupo expresó sentirse “más capaz” en actividades físicas, o en actividades donde se colocarán desafíos entre equipos.

- Sostenibilidad: Creación del Club Deportivo EST 60 por iniciativa de los alumnos, respaldado por los docentes investigadores, para seguir mejorando dentro de los deportes como el futbol, baloncesto o voleibol, tomándolo ellos como un curso después de clases. Réplica del modelo en tercer grado con baloncesto adaptado, para que los alumnos al ver el modo de participar y la planificación al término de los semestres se desarrollen en otros deportes.

Relación teoría-práctica tomando en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky) se materializó cuando los alumnos avanzados guiaron a pares a los que presentaba rezago; además de ver a otros compañeros no afines a ellos que no realizaban de manera correcta el ejercicio o la ejecución de un movimiento y los ayudaban.

Las asambleas democráticas (Freire) empoderaron a estudiantes para negociar reglas, validando que “*el diálogo transforma realidades*”, ya que al iniciar o finalizar las sesiones se dialogaban con los alumnos para llegar a acuerdos en los que ellos accedieran.

El proyecto de intervención “Jugando en equipo” confirmó que cuando la Educación Física se centra en la persona y no en el rendimiento, se convierte en una educación globalizadora y humana. Los goles más valiosos no se anotan en porterías, sino en el corazón de quienes descubren su valor.

“Al final, no recordaremos los partidos, sino las miradas de complicidad cuando alguien que solía quedarse al margen, gritó: ¡Pásame el balón!”

Oscar y María, docentes investigadores (Ver figura 6).

Figura 6. Investigadores en la escuela secundaria en estudio



Fuente. Diseño propio

Con el propósito de dar continuidad al proyecto de intervención y superar sus limitaciones, se considera que este estudio puede beneficiar a diversos actores de la comunidad estudiantil. A través de distintas estrategias, se busca generar mejoras tanto al interior de la institución como en otros contextos con características similares. A continuación, se presentan algunas propuestas específicas:

1. Para el profesorado: Se sugiere integrar deportes adaptados al currículo oficial mediante el modelo de *codiseño estudiantil*, al menos en una unidad por bimestre. Esta práctica podría fomentar una mayor participación colaborativa entre docentes de distintas asignaturas. Asimismo, se propone capacitar al profesorado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), a través de cursos que les permitan generar actividades accesibles para todos los estudiantes, como estaciones con distintos niveles de desafío. Esta formación

contribuiría al diseño de proyectos interdisciplinares por campos formativos y al fortalecimiento de prácticas pedagógicas inclusivas.

2. Para la institución educativa: Implementar un *fondo deportivo solidario*, basado en un sistema de reciclaje (por ejemplo, intercambio de tapas plásticas por balones), permitiría solventar carencias materiales y fomentar el cuidado del medio ambiente. Además, promovería una mayor conciencia entre el alumnado sobre las oportunidades y limitaciones dentro de la comunidad escolar. También se recomienda la implementación de una *escuela para madres y padres*, con talleres enfocados en temas como la “Equidad de género en el deporte”, apoyados en testimonios de estudiantes. Estos talleres podrían ser diseñados y llevados a cabo por docentes del mismo campo formativo como parte de un proyecto para el Consejo Técnico Escolar (CTE).
3. Para futuras investigaciones: Se plantea la realización de estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto del proyecto a seis meses, con el fin de analizar la sostenibilidad de los cambios actitudinales en los estudiantes. Estos estudios podrían extenderse a otros niveles educativos, como la primaria, considerando sus particularidades, y utilizar instrumentos comparativos que identifiquen avances o áreas de mejora. También se propone replicar el modelo en contextos rurales y escuelas multigrado con recursos limitados. Aunque este escenario presenta retos, resulta de interés explorar las adaptaciones necesarias y las respuestas del alumnado ante experiencias colectivas de este tipo.
4. Para la política educativa: Se recomienda incorporar indicadores de inclusión en las evaluaciones de la asignatura de Educación Física aplicadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Finalmente, se propone vincular estos esfuerzos con el sector salud, mediante programas interinstitucionales (escuelas y centros de salud) que atiendan problemas como la obesidad infantil a través de deportes adaptados y accesibles.

Por tanto, esta intervención fue más que un torneo de handball, fue una lección de humanidad. Fue parte integral al adentrarnos en la práctica docente inclusiva y en la investigación. Se pudo comprender la

diversidad del contexto educativo y se buscaron soluciones y estrategias que se consideraron convenientes para trabajar con el grupo de estudio, buscando cubrir así las necesidades de alumnos.

Desde esta mirada se argumenta de forma reflexiva que, como docentes de educación física e investigadores, aprendimos que la inclusión se construye con acciones concretas, las reglas adaptadas (por ejemplo: por goles dobles de niñas) no fueron “ventajas”, sino mecanismos para equilibrar décadas de exclusión o de mal manejo por parte de nosotros como maestros, al contrario, este cambio es posible y es necesario que lo vayamos normalizando para la vida cotidiana.

Los estudiantes son pedagogos: Sus ideas para el reglamento (por ejemplo en “Todos deben tocar el balón antes de anotar”) demostraron mayor creatividad que muchos diseños adultos por eso es importante que nosotros seamos flexibles y escuchemos a nuestros alumnos para tener un mejor ambiente de trabajo, mejorar la calidad de la relación maestro y alumnos, generando confianza en los estudiantes y siempre se aprenden grandes cosas de la manera en la que ellos pueden ver las actividades o fomentar más su interés al participar. El movimiento es lenguaje: Niños que rara vez hablaban en clase, encontraron en el campo un espacio para liderar.

Finalmente, seguiremos replicando este modelo, no porque creamos tener todas las respuestas, sino porque hemos visto su poder: el poder de una niña que anota su primer gol, de un equipo que celebra el esfuerzo más que la victoria, y de un grupo que aprende que en la cancha de la vida, todos merecemos jugar, y eso es una de las mayores satisfacciones que podemos tener como maestros, que al final los alumnos te busquen, verlos gritar de emoción siendo felices reconociendo que estamos haciendo un gran trabajo: formándolos como mejores personas.

Referencias

- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- BLOCK, M. E. (2016). *A teacher's guide to adapted physical education*. Brookes

- DIAMOND, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34-48. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005>
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- GARCÍA-LÓPEZ, L. M., Sastre, S., Albesa, S., & García-López, J. R. (2023). Balonmano adaptado: Una estrategia inclusiva para estudiantes con discapacidad motriz. *Revista de Inclusión Educativa*, 10(2), 45-60. <https://doi.org/10.31682/rincluye.v10i2.285>
- INSTITUTO Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/programas/cpv/2020/>
- MARTINEZ-LOPEZ, N., Espinoza-Silva, M., & Carcamo-Oyarzun, J. (2021). Competencia motriz en escolares de primer y segundo año de primaria en la región la Araucanía, Chile. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 19(2), e45621. <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v19i2.45621>
- PELEGRINO Vargas, C. M. (2024). Estrategias lúdicas para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual moderada a la Educación Física en contextos rural. *Digital Publisher*, 5(9), 683-698. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.5.2587>
- Ríos, J. (2020). Fútbol mixto para la equidad de género en secundarias públicas [Tesis de Licenciatura]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://repositorio.buap.mx/handle/20.500.12371/10007>
- RUIZ-PÉREZ, L. M., Arias-Ester, J. L., Palomino-Sánchez, M., & Palomino-Sánchez, F. (2020). SportComp: Motor competence assessment battery. *Journal of Sports Sciences*, 38(15), 1720-1733. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1774351>
- SECRETARÍA de Educación Pública. (2022). Plan y programas de estudio para la educación básica: Aprendizajes clave para la educación integral. SEP.
- YGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Capítulo 3

Sin canchas, pero con ganas: estrategias pedagógicas en Educación Física en contextos marginados bajo la NEM

OSIEL ISAAC DÍAZ HERNÁNDEZ¹

rita adriana flores hernández²

EMMANUEL ULISES SINGH ROMERO³

Línea temática

La Educación Física como promotora de inclusión y equidad

1.3 Educación Física en contextos rurales y marginados.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo conocer cómo se trabaja la Educación Física en una comunidad marginada, siguiendo los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Se buscó entender los retos que enfrentan los maestros y cómo buscan soluciones para ofrecer clases de calidad en lugares donde no hay canchas, materiales o espacios adecuados. El estudio se realizó en la comunidad de La Matanza, municipio de La Paz, Baja California Sur, en un preescolar de CONAFE, una escuela primaria tridocente y una telesecundaria. La metodología utilizada fue cualitativa, observando directamente las clases y entrevistando a maestros, padres de familia y al director de la escuela. También se

¹ Escuela “Pablo García Ávalos”, Licenciatura en Educación Física, tab03000002@normales.mx

² Escuela Superior de Cultura Física “Profr. Román Pozo Méndez”, rita.flores@escufi.edu.mx

³ Jardín de Niños “Adolfo Ruiz Cortines”, emmanuelsandsingh@gmail.com

revisaron planeaciones y se registró el tipo de material utilizado. Los resultados muestran que los maestros logran dar clases adaptando lo que tienen a su alcance. Usan materiales reciclados como botellas, costales y cuerdas, y aprovechan patios de tierra o explanadas para realizar las actividades. Se promueven valores como la inclusión, el respeto y la cooperación, como indica la Nueva Escuela Mexicana. Sin embargo, también se observó que, a pesar de la gran disposición y creatividad de los maestros, las condiciones materiales limitan el alcance completo de lo que la NEM busca lograr. La principal conclusión es que sí se puede avanzar hacia una Educación Física de calidad en contextos marginados, pero que no basta con la voluntad y el compromiso de los docentes. Para cumplir plenamente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, es necesario mejorar la infraestructura y dotar a las escuelas de los materiales básicos. Solo así se podrá garantizar que todos los niños tengan las mismas oportunidades de aprender, moverse y desarrollarse en un ambiente digno y seguro.

Palabras clave: Educación Física, zonas marginadas, estrategias pedagógicas, inclusión, Nueva Escuela Mexicana.

Introducción

Hablar de la Educación Física en las comunidades marginadas es hablar de una realidad poco explorada, pero profundamente significativa. En lugares donde las escuelas apenas tienen salones, donde el piso es de tierra, donde la sombra es escasa y donde el mobiliario escasea o está dañado, la Educación Física no deja de intentarse. Se transforma. Se adapta. Se reinventa. Esta investigación parte de ese escenario para preguntarse cómo se lleva a cabo la educación física en una comunidad marginada y qué tan cerca o tan lejos está de lo que propone la Nueva Escuela Mexicana.

El trabajo se desarrolló en la comunidad de La Matanza, ubicada en el municipio de La Paz, Baja California Sur, en tres espacios educativos: un preescolar atendido por CONAFE, una escuela primaria tridocente y una telesecundaria. Los tres comparten la geografía desértica y la precariedad estructural, pero también el esfuerzo por sostener una educación que dignifique la vida cotidiana de sus niños y

adolescentes. Las entrevistas realizadas a docentes, directivos y madres de familia, junto con la observación directa en cada plantel, mostraron una constante; la educación física existe, pero sobrevive. Las actividades se realizan sobre la tierra, sin balones apropiados, sin colchonetas, sin porterías, sin mallas, sin redes, sin calzado deportivo. Pero con intención pedagógica, con ganas, y muchas veces, con esperanza.

En las figuras 1 y 2 se observan dos de los espacios utilizados por los niños del preescolar y la primaria para el juego libre y las actividades motrices. En las figuras 3 y 4 se puede ver la condición del entorno en el que los niños caminan a diario para llegar a la escuela. Estas imágenes retratan un escenario e invitan a pensar si realmente se puede cumplir con lo que propone el modelo educativo actual en condiciones como estas. La Nueva Escuela Mexicana promueve una educación inclusiva, crítica, comunitaria, con enfoque de derechos, bienestar integral y justicia social. En el papel, sus principios se alinean con un ideal educativo que busca transformar el país desde la escuela. Pero, ¿qué ocurre cuando el entorno escolar está marcado por la carencia? ¿Cómo se garantiza la equidad si los niños no tienen ni un espacio techado para correr? ¿Hasta dónde puede llegar la voluntad del docente cuando no hay materiales, ni formación continua, ni apoyo institucional?

**Figura 1. Fachada del preescolar CONAFE.
La Matanza, La Paz, BCS**



Fuente: Fotografía propia (2025).

Figura 2. Interior de la Escuela Primaria “Melchor Ocampo”.



Fuente: Fotografía propia (2025).

Figura 3. Exterior de los centros escolares que prestan el servicio educativo



Fuente: Fotografía propia (2025).

Figura 4. Acceso principal a la comunidad de La Matanza, La Paz, BCS.



Fuente: Fotografía propia (2025).

En las entrevistas realizadas, los docentes mostraron un alto nivel de compromiso con sus alumnos, improvisando con lo que tienen y adaptando las actividades para que todos participen. Usan botellas como conos, costales como sacos de salto, piedras para delimitar zonas, y sus propias voces como único recurso para animar, explicar y motivar. Estas prácticas, aunque valientes, también revelan la distancia entre la intención del modelo educativo y su aplicación real.

Los estudios recientes sobre educación en contextos marginados han centrado su atención en temas como el rezago escolar, el abandono, la multigraduación y el papel de los programas compensatorios, Cano et al. (2023). Sin embargo, la educación física ha sido un campo poco abordado dentro de esa conversación. Las investigaciones sobre educación física suelen centrarse en contextos urbanos, en la promoción de estilos de vida saludables o en programas de iniciación deportiva. Pocas veces se preguntan qué sucede cuando ni siquiera hay condiciones mínimas para jugar.

En ese sentido, esta investigación busca llenar ese vacío, aportando una mirada desde el territorio, desde la voz de los actores, desde las fotos que no salen en los informes oficiales. No se trata sólo de registrar una carencia, sino de visibilizar el esfuerzo, el ingenio, pero también la injusticia. Porque la equidad no puede depender exclusivamente de

la creatividad del maestro, sino de un compromiso real del sistema para ofrecer las condiciones necesarias. Para llevar a cabo este trabajo se solicitó de manera formal el permiso de ingreso a las instituciones a través de las supervisiones escolares correspondientes. Todas las entrevistas fueron realizadas con consentimiento informado de los participantes, quienes autorizaron también el uso de las fotografías como parte del registro y análisis del contexto.

Por todo lo anterior, el objetivo de esta investigación es analizar cómo se desarrolla la Educación Física en una comunidad marginada, a partir de las condiciones reales en las que trabajan los maestros y en relación con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Así mismo, se busca identificar los retos que enfrentan los docentes para ofrecer clases de calidad, las estrategias que utilizan para adaptarse a las limitaciones del entorno, y reflexionar sobre la importancia de contar con infraestructura y materiales adecuados para lograr plenamente los propósitos educativos de inclusión y equidad que plantea la Nueva Escuela Mexicana en función de la educación física.

De este objetivo se desprenden las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Cómo se lleva a cabo la Educación Física en una comunidad marginada?
- b) ¿Qué estrategias utilizan los docentes para ofrecer clases de Educación Física en contextos con carencias materiales y de infraestructura?
- c) ¿Cuáles son los principales retos que enfrentan para cumplir con los principios de la Nueva Escuela Mexicana en estas condiciones?
- d) ¿Qué tan determinante es la infraestructura para alcanzar una educación física inclusiva y de calidad en zonas marginadas?

Estas preguntas guiarán el desarrollo del trabajo y permitirán reflexionar, con base en la realidad observada, hasta qué punto las ideas que sostengamos en el discurso educativo pueden o no realizarse en escenarios donde incluso correr puede ser un acto de resistencia.

Educación Física desde la tierra

Esta investigación se sustenta en un enfoque cualitativo que valora las voces de los actores educativos, la riqueza del contexto y la profundidad de las experiencias vividas. No se trató de medir resultados ni aplicar pruebas estandarizadas, sino de observar, escuchar, registrar y comprender. La elección metodológica se basó en la necesidad de captar una realidad que, aunque silenciada en los informes institucionales, existe y condiciona el derecho a la educación de miles de niños en México. Además, esta perspectiva permite explorar fenómenos complejos desde las vivencias de los participantes, como lo proponen Hernández et al., (2014), al considerar que los métodos cualitativos son adecuados para comprender procesos educativos en contextos reales y específicos.

La investigación se ajusta al diseño de estudio de caso y etnográfico. Yin (2018) sostiene que el estudio de caso es apropiado cuando se busca una comprensión profunda de fenómenos dentro de su contexto natural, especialmente cuando los límites entre fenómeno y contexto no están claramente definidos. Se eligió intencionalmente la comunidad de La Matanza por ser representativa de muchas otras comunidades marginadas del país. La etnografía, como herramienta de investigación, permitió una inmersión sensible en el entorno escolar, para describir lo que se ve y para entender lo que se vive, (Hammersley & Atkinson, 2007). Por otra parte, la etnografía permite una descripción integral de la cultura de la comunidad que se está estudiante y que se sustenta por medio de un informe con escrito, testimonios, fotografías, entre otros, (Angrosino, 2014). También se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, directoras y madres de familia, las cuales brindan flexibilidad para obtener narrativas profundas, según lo indica Taylor y Bogdan (1987). Asimismo, se realizaron observaciones directas, que según Angrosino (2014), ofrecen una fuente rica y complementaria de información al captar interacciones y prácticas en su escenario natural, así como registros fotográficos del contexto.

Para el análisis cualitativo de las entrevistas se utilizó el software Atlas.ti, ya que es una herramienta especializada en el procesamiento de datos no numéricos. El trabajo comenzó con la transcripción com-

pleta y literal de cada entrevista, asegurando fidelidad a las voces de los participantes. Posteriormente, se cargaron los documentos en la plataforma y se procedió a una primera lectura interpretativa para identificar unidades de sentido, imagen 5. A partir de ello, se generaron códigos iniciales que representaban temas recurrentes como “infraestructura”, “materiales”, “apoyo institucional”, “creatividad docente” o “relación con la comunidad”. Estos códigos fueron organizados en categorías más amplias para facilitar su análisis y posterior triangulación con las observaciones realizadas en campo.

Figura 5. Resultado del procesamiento de datos

Fuente: Captura de pantalla del Software Atlas.ti V. 25

Los resultados se organizaron a partir de tres grandes categorías: condiciones materiales, estrategias docentes y tensiones entre la NEM y la realidad escolar. En cuanto a las condiciones materiales, se constató que ninguna de las escuelas cuenta con un espacio formal para la Educación Física. Los niños realizan las actividades en patios de tierra, con poca sombra, en espacios con muy poca delimitación, y en ocasiones, compartiendo espacio con escombros. Esta situación afecta la seguridad, la motivación y la posibilidad de realizar actividades motrices con continuidad.

Tal como señala Backhoff (2018), la falta de infraestructura limita el derecho efectivo a una educación integral y coloca a los niños en desventaja frente a sus pares de zonas urbanas. Respecto a las es-

trategias docentes, se documentó un gran esfuerzo por parte de los maestros para adaptar sus clases. Estas adaptaciones, aunque creativas, no sustituyen la necesidad de contar con materiales adecuados. Como afirman Cano et al. (2023), el docente rural constantemente improvisa y adapta, pero eso no debe romantizarse; la precariedad no es una condición deseable, es una realidad que debe transformarse.

Además de los materiales improvisados, se observó que la mayoría de los niños no cuenta con ropa o calzado adecuado para hacer actividad física. Algunos acuden en sandalias, botas de trabajo o incluso descalzos. Esta condición limita su participación plena y puede poner en riesgo su integridad. La falta de uniformes adecuados para la actividad física, que en otros contextos puede parecer un detalle menor, aquí se convierte en un factor de exclusión y desigualdad. El uso del entorno natural como recurso pedagógico también fue una constante. Los docentes aprovechan lo que hay. Aunque esta práctica refleja creatividad, también expone la necesidad de contar con espacios dignos para el juego y el movimiento. La Educación Física, como lo establece la Nueva Escuela Mexicana, debe ser un espacio para el bienestar, la salud y el desarrollo integral. Difícilmente puede cumplirse este propósito cuando se practica en condiciones precarias. En cuanto al enfoque pedagógico, los docentes entrevistados manifestaron que planifican sus clases según las condiciones del día: el clima, la asistencia, los materiales disponibles. No siguen una planeación estandarizada, sino que construyen sus clases de manera flexible, atendiendo a lo que tienen y a lo que pueden. Algunos comentaron que utilizan juegos tradicionales para fomentar la participación, como el “Stop” y los rallys deportivos. Otros integran actividades de cooperación para fortalecer los lazos entre los alumnos.

Estas estrategias coinciden con los principios de la NEM, que promueve una educación centrada en la inclusión, el trabajo en equipo, la participación y el respeto a la diversidad. Sin embargo, los docentes reconocen que muchas veces no saben si están alineados con el nuevo modelo, ya que no han recibido formación específica. Como señala la SEP (2022), uno de los retos en la implementación de la NEM es garantizar la capacitación continua de los maestros, especialmente en zonas rurales. Las entrevistas también reflejaron una tensión entre el

discurso oficial y la práctica cotidiana. Los docentes sienten que las expectativas del modelo educativo no siempre consideran su realidad. Una maestra de primaria expresó que, aunque la NEM ofrece una propuesta valiosa para comunidades marginadas, muchas veces sienten que la escuela está sola, sin apoyo institucional. Señaló que al llegar al plantel, encontraron una comunidad desarticulada y sin iniciativas educativas recientes, lo que les llevó a vincular sus proyectos escolares con festividades locales para poder atraer a las familias. Aunque valoran el potencial del modelo, reconocen que llevarlo a la práctica en su contexto requiere más que voluntad; hace falta presencia real del Estado y recursos concretos. Esta afirmación sintetiza el sentimiento de muchos; el deseo de hacer bien su trabajo, pero también la frustración de no contar con lo básico para lograrlo.

Desde la perspectiva comunitaria, las madres de familia entrevistadas reconocen la importancia de la Educación Física para el desarrollo de sus hijos. Aprecian que los docentes promuevan el movimiento, el juego y la convivencia. Sin embargo, también expresan preocupación por la falta de espacios seguros y por la escasa participación de instituciones que apoyen estas actividades. Antes, mencionaron, SIPINNA organizaba eventos deportivos, pero ya no han regresado. En la telesecundaria se observó una situación aún más crítica. Los adolescentes no tienen un espacio definido para hacer actividad física. Las clases se reducen a juegos espontáneos en el patio, sin estructura ni seguimiento. El docente de aula es el encargado de impartir la asignatura, pero se ve limitado por la carga de trabajo y la falta de apoyo. Esta etapa, clave para el desarrollo físico y emocional, está siendo desatendida. De acuerdo, con Díaz (2024), la asignatura de Educación Física en las telesecundarias se enfrenta a múltiples retos, que van desde metodologías de enseñanza poco efectivas hasta la carencia de materiales y preparación profesional del docente. El enfoque tradicional y una visión limitada de lo que implica la Educación Física dificultan que se aproveche plenamente como una herramienta formativa para el desarrollo integral de los alumnos. En la figura 6 se muestra una de las únicas zonas planas que los niños usan para correr. A su alrededor, se observan piedras, maleza y terreno disparejo. Estas imágenes refuerzan

visualmente lo documentado en campo; que la Educación Física se realiza, pero en condiciones que distan mucho de las recomendadas.

Figura 6. Cancha deportiva de la Escuela Primaria "Melchor Ocampo", La Matanza, La Paz, BCS.



Fuente: Fotografía propia (2025).

Relacionando estos hallazgos con los objetivos de la investigación, se puede afirmar que sí hay una intención pedagógica en las actividades de Educación Física. Los docentes se esfuerzan por garantizar el derecho al movimiento, por fomentar la participación y por construir espacios de inclusión. Sin embargo, también es evidente que la falta de infraestructura y de formación docente limita seriamente el cumplimiento de los principios de la NEM. Como lo plantea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], (2007), no se puede exigir calidad educativa sin condiciones mínimas para enseñar. Este principio debe ser recordado en cada decisión de política pública. La Educación Física no es un lujo, es un derecho. Y ese derecho debe poder ejercerse con dignidad, no con lo que sobre, no con lo que se pueda improvisar.

En síntesis, los resultados muestran una Educación Física que resiste, que sobrevive, y que en algunos momentos florece. Pero que también evidencia las desigualdades del sistema. Las entrevistas, las observaciones y las imágenes tomadas en campo revelan una verdad incómoda; sin inversión en infraestructura, sin materiales y sin for-

mación, la NEM no puede cumplirse en su totalidad. Y aunque los docentes den todo de sí, no es justo ni sostenible que ellos sean los únicos que sostienen la promesa de equidad desde la trinchera.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación, construidos desde la observación directa y las voces de los actores educativos en La Matanza, nos permiten responder con claridad las preguntas planteadas desde el inicio. La Educación Física en una comunidad marginada, como se documentó, no se vive como un contenido más del plan de estudios, sino como una práctica que resiste y se transforma desde la precariedad. La investigación permitió conocer a fondo cómo, a pesar de la falta de espacios adecuados, materiales, formación continua y acompañamiento institucional, los docentes de preescolar (CONAFE), primaria y telesecundaria sostienen actividades motrices con un alto valor formativo.

A la primera pregunta —¿cómo se lleva a cabo la Educación Física en una comunidad marginada?— la respuesta no puede desligarse del escenario donde se desarrolla. Las clases se dan en patios de tierra, con poca sombra, con delimitaciones. No hay canchas adecuadas, porterías seguras, redes, colchonetas ni balones suficientes. Tampoco hay uniformes para realizar adecuadamente la actividad física. Y sin embargo, las clases existen. Se hacen con materiales reciclados, botellas, cuerdas, costales. Con lo que hay. Los docentes adaptan los juegos tradicionales, organizan rallys deportivos, convivencias entre la comunidad escolar. En la primaria, por ejemplo, se observó cómo se organiza un circuito de psicomotricidad con botellas plásticas y costales para saltar. En el preescolar de CONAFE, una promotora educativa diseñó juegos donde se usaban frutas reales como parte del material didáctico para actividades de conteo y motricidad. En la telesecundaria, los adolescentes, sin un maestro de Educación Física fijo, organizan juegos por su cuenta, a veces con el apoyo del docente de grupo, pero sin una estructura definida. Todo esto confirma que la educación física en estos contextos no se extingue, pero sí sobrevive en condiciones que no garantizan calidad ni equidad.

Respecto a la segunda pregunta —¿qué estrategias utilizan los docentes para ofrecer clases de Educación Física en contextos con carencias materiales y de infraestructura?—, el estudio mostró que la principal estrategia es la adaptación constante. Todos los maestros entrevistados coincidieron en que no cuentan con materiales proporcionados por la autoridad educativa. Algunos dijeron que llevan cosas de sus casas; otros comentaron que utilizan lo que los propios niños aportan, como cuerdas o envases. En sus palabras: “*Lo poco que puedo dar lo doy con el corazón... pero a veces una se queda con las ganas de hacer más*”. También se evidenció que la planeación se realiza de forma flexible, considerando el clima, la asistencia, el espacio disponible y el ánimo del grupo. En varios casos, los docentes vinculan las actividades físicas con los eventos escolares y las festividades locales, como el Día del Niño o el Día de la Familia, para reforzar la participación y el sentido de comunidad. Esta forma de integrar la Educación Física con el entorno sociocultural es valiosa, pero no reemplaza la necesidad de condiciones mínimas para enseñar.

La tercera pregunta —¿cuáles son los principales retos que enfrentan para cumplir con los principios de la Nueva Escuela Mexicana en estas condiciones?— se responde a partir del testimonio directo de los docentes. En entrevistas, expresaron que están de acuerdo con los principios de la NEM: inclusión, equidad, participación, comunidad, justicia. Pero también mencionaron que muchas veces esos principios se sienten lejanos. Una docente señaló que cuando llegaron a la escuela, la comunidad estaba apagada, sin vínculos reales con el plantel. Con la implementación de proyectos se logró que los padres se acercaran, pero la ausencia de programas oficiales, de visitas institucionales, de recursos materiales, ha dificultado sostener este esfuerzo. Otra maestra fue clara al decir: “*La escuela está sola. La comunidad se va sumando, pero el apoyo institucional no se nota*”. Esta distancia entre la propuesta pedagógica y las condiciones reales de trabajo es, sin duda, uno de los hallazgos más importantes de esta investigación.

Finalmente, la cuarta pregunta —¿qué tan determinante es la infraestructura para alcanzar una Educación Física inclusiva y de calidad en zonas marginadas?— se responde con una afirmación directa; la infraestructura es un factor clave. Aunque el compromiso docente es

fuerte, no puede compensar la ausencia total de condiciones mínimas. Las observaciones en campo lo demuestran: niños corriendo sobre tierra, cayendo en terreno irregular, jugando con poca sombra bajo el sol intenso, compartiendo un solo balón para veinte alumnos. Esta precariedad limita lo que se puede hacer en clase, además de que representa un riesgo para la salud, la motivación y el derecho al juego.

La relevancia científica de esta investigación se sustenta en el vacío y la escasa literatura sobre Educación Física en contextos rurales y marginados. La mayoría de los estudios se centran en ciudades, en programas institucionales, o en modelos pedagógicos que suponen cierta infraestructura. Este trabajo aporta una mirada desde el terreno, desde las voces, desde la vida escolar real. A nivel social, el conocimiento generado tiene implicaciones importantes; si queremos hablar de equidad educativa, no podemos dejar fuera a las zonas donde el Estado no llega con lo mínimo. La Educación Física, como parte del derecho a una educación integral, no puede seguir siendo la asignatura olvidada.

Una propuesta concreta que surge de esta investigación es la creación de un programa de atención prioritaria para Educación Física en escuelas rurales-marginadas. Este programa debería considerar tres líneas de acción: (1) dotación básica de materiales adaptables y seguros (balones, cuerdas, conos, colchonetas); (2) capacitación continua para docentes multigrado en estrategias motrices contextualizadas; y (3) habilitación de espacios seguros, aunque sean sencillos, para las actividades físicas. Esta propuesta podría articularse con la estrategia de escuela comunitaria que promueve la NEM.

Otra acción viable es la implementación de brigadas pedagógicas rurales, conformadas por asesores técnicos en el área de Educación Física que visiten periódicamente las escuelas más alejadas para acompañar a los docentes en el diseño e implementación de actividades motrices. Estas brigadas visibilizarían el trabajo de quienes, como se observó en La Matanza, sostienen la Educación Física desde el esfuerzo propio. De igual forma, sería necesario actualizar los criterios de distribución de recursos para que contemplen con mayor justicia a las escuelas de difícil acceso o establecer algún acuerdo entre las Escuelas Normales para becar a estudiantes normalistas en Educación Física

que puedan realizar sus prácticas profesionales en este contexto y no solo realizar visitas de observación durante los primeros semestres. No obstante, hay que reconocer con franqueza que muchas de estas soluciones dependen en gran medida del respaldo institucional. Sin el compromiso real del gobierno, estas propuestas quedan en el papel, como tantas otras ideas que no alcanzan a materializarse donde más se necesitan.

Los niños y adolescentes de comunidades como La Matanza tienen derecho a correr, jugar y aprender en condiciones dignas. Y que el discurso de la Nueva Escuela Mexicana solo podrá cumplirse si se transforma también la realidad material de quienes lo ponen en práctica.

Referencias

- ANGROSINO, M. (2014). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*: (ed.). Ediciones Morata, S. L. <https://elibro.net/es/lc/unac/titulos/51834>
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2025). ATLAS. ti (Version 25.0.1 32922) [Software de análisis cualitativo]. <https://atlasti.com/>
- BACKHOFF Escudero, E. (2018). Breve caracterización del sistema educativo mexicano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(1), 35–52. https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/RLEE48-1_2018.pdf
- CANO RUÍZ, A., Espino Rosendo, H. M., & Espinosa Gerónimo, L. (2023). Desafíos en la formación de docentes rurales de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 85–98. <https://doi.org/10.35362/rie9115566>
- DÍAZ Hernández, O. I. (2024). Physical education in the distance learning secondary school context. *Journal of Modern Education Review*, 14(9–10), 333–340. <http://www.academicstar.us/Upload-File/Picture/2025-2/20252221288995.pdf>
- HAMMERSLEY, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.

- HERNÁNDEZ, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D215.pdf>
- INSTITUTO Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual 2007.* INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D215.pdf>
- SECRETARÍA de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022.* Dirección General de Desarrollo Curricular.
- TAYLOR, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Grupo Planeta.
- YIN, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Capítulo 4

Colaboración docente y mejora educativa en Educación Física: el impacto de las comunidades profesionales

BRENDA ROCÍO RODRÍGUEZ VELA¹

JOSÉ RENÉ TAPIA MARTÍNEZ²

Línea temática

Línea temática I. La educación física como promotora de inclusión y equidad

Resumen

Introducción: Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje según Hargreaves (2004) deben ser consideradas como una forma común de vida o de comportamiento que adopta un grupo de individuos que pertenecen a una misma sociedad, misma que influye en cada uno de los aspectos y dimensiones de una escuela. El principal objetivo de esta investigación es Analizar el impacto de las Comunidades Profesional de Aprendizaje en Educación Física y su influencia en la mejora de las prácticas docentes. Metodología: Tipo de investigación cuantitativa, correlacional y longitudinal (febrero a mayo de 2023); Donde participaron 20 sujetos de diferentes niveles educativos, (11 varones y 9 mujeres) de 23 a 26 años de edad, donde los factores de exclusión fueron el no ser docente de Educación Física y tener más de

¹ Facultad de Ciencias de la Cultura Física y Deporte, Universidad Juárez del Estado de Durango

² Centro de Actualización del Magisterio, Durango, rene.tapia@camduran-go.com

3 años de experiencia. Teniendo como principales resultados avances positivos en indicadores primordiales considerando el inicio el desarrollo y el cierre implementado en una sesión de Educación Física donde. Concluyendo que las el CPA influyen de manera positiva en la formación y en el desarrollo de las prácticas educativas de docente de nuevo ingreso.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo, aprendizaje situado, Educación Física

Introducción

Es a partir de los años sesenta, donde diferentes investigadores iniciaron a señalar el considerable aislamiento principalmente en el trabajo de los docentes en diversas escuelas. Lortie (1975). Demostraron cómo estas formas de trabajo no solo obstaculizaban, sino que dificultaban la mejora del trabajo de los profesores y, como consecuencia, del centro de trabajo en su conjunto. La colaboración empezó así a aparecer como una alternativa poderosa para el desarrollo del profesorado y de las propias instituciones educativas.

Es importante mencionar que las primeras investigaciones son desde una mirada sociológica, mismas que pretendían analizar las cualidades sociales y estructurales de las escuelas y el aislamiento docente. Por otro lado, Lave y Wenger (1991). Hace investigaciones sobre las comunidades de práctica y, desarrollando un enfoque relativo sobre el aprendizaje de las organizaciones, misma que es retomada en la teoría de Senge (2002).

Desde este punto de vista, se asume que las CPA son aquellos grupos de profesores y otros miembros de la comunidad escolar que trabajan de manera colectiva para mejorar su práctica profesional, pudiendo adoptar diferentes tamaños y formas según sus objetivos pudiendo ser dentro de la misma escuela, a nivel zona, sector incluso a nivel nacional

Problemática

A menudo se habla de la relación que tiene la teoría con la práctica y de ahí la coherencia pedagógica entre el conocimiento y la acción es decir, el pensar y el hacer de acuerdo con Teixidó (2009) el docente con el ingreso al primer trabajo inicia en una fase importante en su desarrollo profesional, donde debe preparar las sesiones y estas llevarlas a la práctica, debiendo estar atento al proceso de aprendizaje de sus alumnos, reflexionar en torno a los factores que inciden en el aprendizaje así como en las diversas situaciones propias de la práctica docente.

Por otra parte, la convivencia diaria con sus compañeros y la relación entre diversas formas de pensamiento produciendo un conflicto de pensamientos entre lo aprendido y lo que se realiza en las diversas escuelas considerando que no todas las escuelas cuentan con los mismos recursos y capacidades para afrontar el cambio educativo que se requiere

De tal manera que si la colaboración y el aprendizaje son dos columnas esenciales sobre los que se asienta cualquier esfuerzo de cambio y mejora educativa, no es de asombrar que hoy las redes de aprendizaje emergen como un complemento estratégico por ello es importante recalcar que las CPA no tienen por qué estar exclusivamente en una misma escuela.

Por ello surge la necesidad de investigar sobre el impacto de una CPA en Educación Física con profesores de recién ingreso al sistema educativo pretendiendo mejorar la eficacia de su práctica en beneficio de sus alumnos.

Objetivos

General

- Analizar el impacto de las comunidades profesional de aprendizaje en Educación Física y su influencia en la mejora de las prácticas docentes

Específicos

- Identificar las áreas de oportunidad en la práctica docente
- Reconocer que factores influyen en la práctica docente
- Diseñar de manera colaborativa un instrumento que ayude a la mejorar de la práctica docente

Metodología

El presente trabajo de investigación tiene un sustento científico cuyo enfoque es cuantitativo, ya que como afirma Hernández y Mendoza (2020). Será un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos, es decir, por un lado, reconocerá a los sujetos de estudio como individuos que se desarrollan en un contexto determinado, al mismo tiempo ofrecerá datos que permiten darle validez a la investigación, por ejemplo, permitirá conocer datos importantes sobre las áreas de oportunidad de los docentes.

Esta investigación será de tipo correlacional Hernández y Mendoza (2020). Ya que tiene como objetivo medir el grado de relación que existe entre dos ó más conceptos o variables, en un contexto en particular que permita tener información del impacto de una comunidad profesional de aprendizaje en docentes de educación física de diferentes contextos.

El diseño de la investigación es de tipo Longitudinal, Hernández y Mendoza (2020). Considerando que fue aplicada durante dos períodos concretos (febrero a mayo de 2023) permitiendo ver la evolución de las características y variables observadas realizando un análisis en un grupo aleatorio de sujetos.

Población y muestra

Población: 63 sujetos

Muestra: 20 sujetos (11 hombres y 9 mujeres) en edades de 23 a 26 años. Docentes de recién egreso de la licenciatura, de 1 a 3 años de experiencia

Tipo de muestreo: intencionada o conveniencia

Factores de exclusión.

- No ser docente de Educación Física
- No participar en la elaboración del instrumento de observación
- No ser evaluado las dos ocasiones

Técnicas e instrumentos

Para el enfoque cualitativo, al igual que para el cuantitativo, la recolección de datos resulta fundamental, solamente que su propósito no es medir variables para llevar a cabo inferencias y análisis estadístico. Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos que se convertirán en información de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad.

La recaudación de datos ocurre en los entornos naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. En el caso de los seres humanos, es en su vida diaria: por ejemplo, cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan, etcétera.

Para la investigación se diseñó un instrumento el cual consiste en un test tipo escala de Likert, este instrumento se divide en 3 categorías: Inicio (2) ítems, Desarrollo (5) ítems, Cierre (2) ítems.

Para construcción del este instrumento se siguieron los siguientes pasos:

1. Formulación de los ítems
2. Selección de especialistas
3. Aplicación de prueba piloto
4. Evalúa la consistencia Alfa de Cron Bach 0.892
5. Reducción de ítems

De tal manera que se puede decir que la medición y la correspondiente evaluación, se constituyen en elementos esenciales en el proceso de enseñanza aprendizaje ya que los resultados, la información y los datos sirven para la toma de decisiones.

Propuesta

Las CPA surgen de manera clara y se parecen a otros modelos de formación docente como los son los grupos de estudio. A pesar de que existen diferencias entre ellos por los distintos enfoques, esto no deja de ser muestra de cómo la CPA son una alternativa poderosa en la formación para los docentes. Dentro de este formato se proponen algunas actividades que pueden desarrollarse de manera colaborativa sobre ciertos temas, considerando las necesidades de aprendizaje, la discusión sobre diversos temas, la calidad educativa o el análisis de los datos obtenidos durante la práctica.

De tal manera que se adquiera una actitud asertiva, que ayude a mejorar la comunicación entre pares sin llegar a la discusión, sustentando sus propuestas e iniciativas las cuales deben incluir cambios en la organización, centrándose en aspectos primordiales del proceso de enseñanza aprendizaje que permita identificar las expectativas con la realidad, ayude a mejorar la autoestima, trabajar la resiliencia y el asertividad de cada uno de los sujetos

En la tabla 1 se describen las etapas y actividades que se llevaron a cabo en la aplicación del programa.

Tabla 1. Etapas de aplicación del programa

<i>Etapas</i>	<i>Actividades</i>	<i>Observaciones</i>
Etapa I	Primera reunión de todos los integrantes de la CPA	Se analizan los objetivos de la CPA y se diseña en colegiado el instrumento de observación
Etapa II	Primera aplicación del instrumento	Cada docente de nivel observa a otros 3 compañeros, registran los resultados de las sesiones
Etapa III	Ánalisis de los resultados	En grupo colegiado se analizan las diferentes áreas de oportunidad y se sugieren acciones para la mejora
Etapa IV	Segunda aplicación de los instrumentos	Se registraron los resultados para ser comparados con los de la primera medición

Fuente: Autores con información del proyecto.

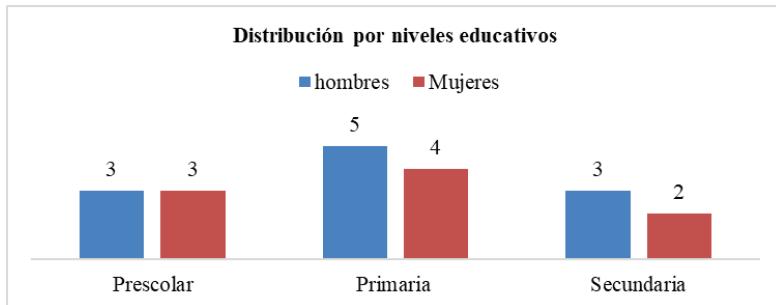
Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de las observaciones aplicadas a los participantes. Para llevar a cabo un análisis de forma más clara se creó un archivo y se analizó en el programa SPSS

v25, en donde se realizó el vaciado de todos los datos obtenidos para posteriormente ser analizados en tablas y gráficas con el programa Microsoft Excel.

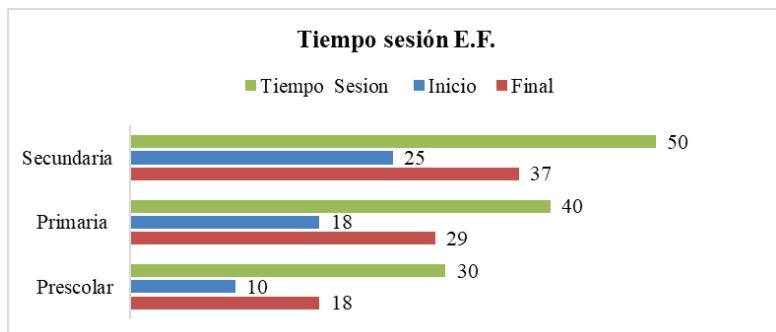
En la figura número 1 se describen los sujetos y sus diferentes niveles educativos donde laboran al momento de la investigación.

Figura 1. Niveles educativos



En la figura número 2 se describen los tiempos efectivos de clase, es decir los tiempos en que el alumno dedica específicamente a desarrollar las actividades implementadas por los docentes, observando un avance significativo de un 25 % de manera general.

Figura 2. Tiempo efectivo de clases



En la tabla 2 podemos el análisis de los avances de cada una de las categorías. Dentro de la categoría 1 se observa un avance de un 17.5%

lo cual permite casi alcanzar el nivel máximo considerando que la mayoría profesores(as) tienen en claro la importancia de recuperar los aprendizajes previos mismo que permiten avanzar de mejor manera el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, en lo correspondiente a la categoría 2 misma que evalúa los aspectos primordiales del desarrollo de una sesión es decir es el momento donde se desarrolla los nuevos aprendizajes, podemos encontrar avances de un 42.5 % es aspectos como la organización del trabajo es decir los docentes al inicio de la sesión solo trabajaban de manera individual ó por parejas al finalizar trabajaban de manera permanente por parejas y equipos de diferente número de integrantes lo cual permitió movimiento permanente de los roles dentro de la sesión.

Con respecto al uso del material podemos observar un 25 % de avances, esto significa que pasaron de utilizar solo aros y pelotas al empleo de diferentes materias las cuales también incluyen algunos hechos por los alumnos.

Por último, con lo que respecta al cierre específicamente a la evaluación de los aprendizajes se puede observar un 37.5 % de avances, sin embargo, aún está por debajo de la media es decir falta desarrollar más aspectos donde el docente pueda incorporar la coevaluación y la autoevaluación por parte de los alumnos. Así como retroalimentar los aprendizajes vistos durante las sesiones y poder relacionarlo con la vida diaria.

Tabla 2. Análisis Pre y Post Test

			Puntaje m áxi- mo por indicador	Puntaje t o t a l Pre test	Mod a i n d i - vidual Pre test	Puntaje t o t a l Pos test	Mod a i n d i - vidual Pos test	Varia- ción
Inicio	Motivación	Saluda a los alumnos de forma respetuosa y genera preguntas que captan la atención de los estudiantes.	100	85	4	100	5	15
	Recuperación de aprendizajes previos	Utiliza alguna técnica para recuperar aprendizajes previos de todo el grupo	100	70	3	90	5	20

			Puntaje máxi-mo por indi-ca-dor	Puntaje to-tal Pre test	Moda indi-vidual Pre test	Puntaje to-tal Pos test	Moda indi-vidual Pos test	Vari-a-ción
Desarrollo	Introducción al tema	Presenta el aprendizaje esperado, cómo lo van a conocer y para qué les va a servir.	100	40	2	80	4	40
	Organización grupal	Define la organización del trabajo: individual o en equipo, elige líderes de grupo y dirige la distribución del material	100	35	2	80	4	45
	Estrategias de aprendizaje.	Explica las actividades a realizar con el propósito de obtener un producto que conjunte conocimientos, habilidades, actitudes y valores.	100	60	3	80	4	20
	Uso de ma-terial	Emplea diversos materiales para reforzar el aprendizaje como el libro de texto y las Tic's.	100	30	1	55	3	25
	Monitoreo	Verifica la participación individual o en equipo de los alumnos y resuelve dudas.	100	35	2	80	4	45
Cierre	Evaluación	Aplica la autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación.	100	20	1	55	3	35
	Realimentar	Recapitula con los estudiantes los aprendizajes obtenidos durante la clase.	100	20	1	60	3	40

Discusión

Si consideramos a los centros educativos como comunidades profesionales de aprendizaje tendríamos que considerar algunas alternativas de forma simultánea, esto nos llevaría a un cambio en la manera en la que vemos a la escuela tradicional, tendríamos que pasar de lo que creemos a lo que analizamos de la evidencia, del individualismo a la colaboración, de la competencia a la ayuda entre pares. Así mismo tendríamos que considerar nuevas prácticas en las diferentes formas de aprender entre pares, empezando a considerar un liderazgo distribuido que estimule las responsabilidades compartidas por todos los integrantes de una comunidad escolar.

En ese sentido, Hargreaves (2004) menciona que una CPA debe ser considerado como una forma común de vida o de comportamiento que adopta un grupo de individuos que pertenecen a una misma sociedad misma que influye en cada uno de los aspectos y dimensiones de una escuela. Por otra parte, hay que dar la razón a que las escuelas son contextos de trabajo docente complicados, debido a las amplias diferencias

entre los diversos programas para los alumnos y a las dificultades propias de los contextos, tal como lo explica Escudero (2009a), al hablar de una CPA en diferentes escenarios de secundaria mismos que parece n una alternativa apropiada ante los desafíos propios del nivel.

García (2007), plantea que es fundamental que el profesorado se separe de sus actividades diarias, es decir que salga de su zona de confort para que pueda percibir lo que realmente hace. Diversas iniciativas en esta línea se están desarrollando en diferentes partes del mundo con la intención de mejorar problemáticas que tienen los modelos de formación y valorar los aspectos positivos que dan las experiencias en las prácticas, llevando a los alumnos de las tareas individuales y del trabajo autónomo a las actividades de autoevaluación y de aprendizaje permanente.

Conclusiones

En los primeros años de ejercicio profesional los docentes principiantes son aprendices insaciables, que se preocupan por aprender su nueva profesión, esta curva de aprendizaje continúa elevándose durante otros tres ó cuatro años, hasta que llega el momento donde su labor se hace monótona y repetitiva. Por otra parte, algunos docentes mencionan que su vida en las escuelas después de algunos años pareciera que es contraproducente el aprendizaje entre pares e imposible siendo que allí es donde se pasa más tiempo.

Los resultados de esta investigación son el reflejo de un difícil trabajo de análisis donde se aportan algunas pautas interesantes para el desarrollo profesional donde existen avances significativos en la transformación de las CPA en Educación Física donde la colaboración entre pares sea una actividad esencial y el aprendizaje docente pueda ser permanente.

El docente principiante debe ir desarrollando poco a poco su propia identidad como docente e irá consolidándose durante los próximos cuatro ó cinco años. Cuando entre en esta etapa habrá logrado dominar todos aquellos elementos que en los primeros momentos le generaban angustia pasando por aspectos de la organización de los alumnos, hasta las diferentes formas de relacionar la teoría con la prá-

tica, aprenderá a sobrellevar los diversos obstáculos y retos que lleva la convivencia con sus compañeros sus directivos y toda la comunidad escolar.

Podemos concluir que implementar las CPA en Educación Física permiten satisfacer la expectativa profesional de los docentes principiantes, ayudando al desarrollo de habilidades necesarias para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de esta manera los miembros de una CPA considerar cuatro aspectos importantes. Tener una meta en común. Aprender del otro. Incorporar prácticas colaborativas e Implementar la retroalimentación, mismo que deben analizarse de manera permanente. Y de esta manera influir de manera positiva en la mejora de sus prácticas docentes

Referencias

- ALLIAUD, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de educación*, 34(1), 1-11.
- ÁLVAREZ, M. D. C. Á. (2015). La relación teoría-práctica y el desarrollo profesional docente: obstáculos y retos. *Educere*, 19(63), 363-371.
- ERSKINE-CULLEN, E. (1995). School-University Partnerships as Change Agents: One Success Story. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), 192-204.
- ESCUDERO, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de educación*. pp. 79-103.
- GARCÍA Pérez, F. F. (2007). El profesorado y el conocimiento: una relación compleja. *Andalucía Educativa*, 63, 27-29.
- HARGREAVES, A. (2004). Broader purpose calls for higher understanding: An interview with Andy Hargreaves. *Journal of Staff Development*, 25(2), pp. 46-50. <http://learningforward.org/default.aspx>
- HERNÁNDEZ, R., y Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.

- HOPKINS, D. (2007). Every school a Great School. Realizing the potential of system leadership. Maidenhead-Berkshire: Open University Press.
- JACKSON, D. y Temperley, J. (2007). From Professional Learning Community to Networked Learning Community. En L. Stoll y K. Louis (Eds.), Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas (pp. 45-62). Columbus, OH: Open University Press.
- KATZ, S. y Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), pp. 27-51 DOI: 10.1080/09243450903569718
- KRICHESKY, G. J., & Torrecilla, F. J. M. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(1), 65-83.
- LAVE, J. y Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- LITTLE, J. (2005). Nodes and nets: Investigating resources for professional learning in schools and networks. Paper no publicado, National College for School Leadership, Nottingham, Inglaterra. <http://resources.curriculum.org/secretariat/files/Jan30NodesNets.pdf>
- LORTIE, D. (1975). Schoolteacher. A sociological study. Chicago: University of Chicago Press.
- MORRISSEY, M. (2000). Professional Learning Communities: An ongoing exploration. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. <http://allthingsplc.info/pdf/articles/plc-on-going.pdf>
- Muijs, D. (2010). A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), pp. 1 -3. DOI: 10.1080/09243450903569676
- MURILLO, F.J. (2012). Nuevas formas de innovar en educación. En M. Rodríguez y C. Llopis (Coords.), *Otra educación es posible* (pp. 83-109). Madrid: Narcea.

- RODRÍGUEZ, V., & Díaz, V. M. (2002). Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (16).
- ROSENHOLTZ, S. (1989). Teachers Workplace: The Social Organization of Schools. White Planis, NY: Longman.
- TEIXIDÓ, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Graó.
- WEST, M. (2010). School-to-school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenging contexts. School Effectiveness

Línea temática II

**Habilidades socioemocionales
y Educación Física**

Capítulo 5

La utilización de la coopedagogía y el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en Educación Física

RICARDA JULIANA SANTILLÁN LÓPEZ¹

ROBERTO ROMO MARÍN²

Línea temática

2. Habilidades socioemocionales y Educación Física

2.1. Educación socioemocional y Educación Física

Resumen

El presente estudio aborda la transformación de la práctica docente en las sesiones de Educación Física, mediante la implementación de la coopedagogía, para fortalecer las habilidades socioemocionales de las niñas y niños del cuarto grado de la Escuela Primaria “Juan Rulfo”. La problemática surge de las prácticas tradicionales centradas en la competición y el rendimiento físico, que generan exclusión, rivalidad y conductas disruptivas, afectando la convivencia y el desarrollo integral de los estudiantes. La investigación plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo influye la utilización de la coopedagogía en la transformación de la práctica docente y el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los niños en la sesión de Educación Física?

El sustento teórico se apoya en las aportaciones de Velázquez (2024) respecto de la metodología de la coopedagogía enfatizando el

1 Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” Cañada Honda Aguascalientes, ricarda.santillan@iea.edu.mx

2 Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” Cañada Honda Aguascalientes, robertoromomarin@gmail.com

ambiente social cooperativo, el juego y el aprendizaje cooperativos. Además, se recurrió a Ruiz (2023) en tanto la efectividad de los juegos cooperativos para promover valores y fomentar una convivencia escolar pacífica, entre otros. Los participantes de la investigación son 37 niñas y niños integrantes del grupo de cuarto grado de la Escuela Primaria “Juan Rulfo”, y los docentes de institución, preocupados por la transformación de las prácticas educativas. Los hallazgos revelan que la implementación de juegos cooperativos bajo el enfoque de la coopedagogía, colocan a esta metodología como una estrategia útil y efectiva para transformar la práctica docente en Educación Física y promover el desarrollo socioemocional en los alumnos.

Palabras clave: Coopedagogía, habilidades socioemocionales, educación física, práctica docente, juegos cooperativos.

Introducción

En el ámbito de la Educación Física, las prácticas tradicionales reproducen estrategias didácticas orientadas hacia la competición y el rendimiento, soslayando el desarrollo socioemocional de los estudiantes, esto genera en cierta medida ambientes escolares matizados por: la exclusión, la rivalidad, la competición, lo que provoca que los educandos manifiesten conductas disruptivas, que afectan negativamente la convivencia escolar, el aprendizaje significativo y el desarrollo de la sesión.

La problemática radica principalmente en que en cierta medida los docentes carecen de estrategias de enseñanza efectivas, lo anterior derivado de una visión técnica de su práctica orientada principalmente al logro del rendimiento físico de los estudiantes, Velázquez (2019), lo que origina la inatención a otro tipo de acciones que permiten fomentar la colaboración y la autorregulación emocional en sus alumnos, especialmente en el contexto del periodo post pandemia que intensificó los desafíos emocionales en los niños.

En esta perspectiva, el estudio aborda la problemática mediante la implementación de la coopedagogía, que se concibe como una metodología basada en juegos cooperativos con el propósito de fortalecer las habilidades socioemocionales de los niños, a la vez que provee ele-

mentos innovadores para la transformación de la práctica docente de los profesores de educación física interesados en esta temática.

En este orden de ideas, al revisar el estado actual del conocimiento sobre el tema, el enfoque que proporciona la coopedagogía y la educación socioemocional, se encuentran en línea, ya que se resalta la importancia de la educación emocional y el trabajo colaborativo como herramientas para mejorar el bienestar y el éxito pedagógico, por ejemplo. Estudios previos, como los de Velázquez (2014) y Ruiz (2023), han demostrado que los juegos cooperativos promueven valores como la empatía, el respeto y la solidaridad, además de reducir las conductas agresivas y fomentar la inclusión.

Por otro lado, como lo mencionan Duarte, Óses y Pinto (2014), en las últimas décadas se ha analizado la importancia de los juegos cooperativos y se ha favorecido el desarrollo emocional del ser humano; de acuerdo con las autoras, a partir de los juegos cooperativos se observan efectos en la mejora del comportamiento asertivo de los niños, y es posible confirmar el efecto de la intervención docente.

Considerando lo anterior, se argumenta con sustento que los juegos cooperativos, son la estrategia perfecta para desarrollar en los alumnos conductas asertivas y erradicar la violencia que se genera en las sesiones de Educación Física, a partir de las actividades de orden competitivo, que derivan en que los alumnos manifiesten ciertas actitudes de rivalidad, además de conductas disruptivas.

Por medio de los juegos cooperativos, se pretende que los alumnos modifiquen dichas conductas disruptivas, manifiesten con facilidad sus puntos de vista, aprendan a respetar lo que dicen los demás, soliciten ayuda, expresen sentimientos positivos y negativos y se integren mejor al grupo. En la experiencia de Agúero (2013), se resalta la necesidad de capacitar al docente (de Educación Física) para que a través de los juegos cooperativos se favorezca la cultura de la paz y este conocimiento transferido a los alumnos, logren controlar sus emociones, promoviendo conductas asertivas en la clase. El autor menciona que “los juegos cooperativos reflejan la necesidad de fortalecer el trabajo en equipo y generar espacios no tradicionales para hacer propuestas, el esparcimiento mental y trabajar juntos”. (p.110).

En este orden de ideas, se puede conceptualizar a los juegos cooperativos, como una estrategia que permite a los alumnos fortalecer el trabajo en equipo, lograr conductas asertivas, la colaboración y el aprendizaje, siempre y cuando se generen espacios fuera de lo tradicional, donde el alumno se sienta libre y sea capaz de tomar decisiones de forma asertiva para el bien de su comunidad, promoviendo los valores y la educación socioemocional, tal como lo expresa Villarroya (2008):

El juego cooperativo propuesto por el docente, debe buscar la participación de todos, sin que nadie quede excluido, independientemente de las características, condiciones, experiencias previas o habilidades personales; donde la propuesta y el clima placentero que genera la actividad, están orientados hacia metas colectivas y no hacia metas individuales; debe concentrarse en la unión y la suma de aportes individuales y no en él unos contra otros. (p.2).

Para lograr el objetivo, la autora propone algunos recursos que el docente debe tomar en consideración, por ejemplo: jugar con un sentido o propósito y brindar las herramientas necesarias para lograrlo, ya que los juegos cooperativos son propuestas que buscan disminuir las manifestaciones de agresividad, promoviendo actitudes de sensibilización, cooperación, comunicación y solidaridad. Además, promueven la participación de todos, predominando los objetivos colectivos sobre las metas individuales.

Es importante tener en cuenta que la peculiaridad del juego cooperativo, es que las personas jueguen con otros y no contra los otros; jueguen para superar desafíos u obstáculos en conjunto, y no para superar a los otros, por ello proponer el uso de los juegos cooperativos permite que las y los jugadores den y reciban ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes.

Es importante tener presente que se juega en cooperación y en apoyo con los otros para lograr objetivos en colectivo y no para alcanzar metas individuales, esto es lo que genera una sensibilización en el alumno para lograr una conducta asertiva, pues le permite, expresarse, relacionarse, tomar acuerdos, promover actitudes de confianza, desarrollar la empatía, manejar la frustración, etc.

Es por ello que esta estrategia es ideal para mejorar la práctica docente, pues permite la cooperación y elimina los comportamientos

de agresividad, lo cual es muy benéfico para los niños a temprana edad sobre todo en educación básica, ya que en esta etapa se favorece la sana convivencia, en la que los niños aprenden a relacionarse de manera sana y pacífica.

Es importante tener en cuenta que el juego cooperativo debe plantearse con ciertas características y sobre todo con un objetivo en común, dejando a un lado las metas individuales, los docentes de Educación Física deben conocer las características de la metodología y aplicarla de manera correcta para lograr todos los objetivos planteados, como lo menciona Agramote (2011):

Las metodologías cooperativas se plantean como herramientas indispensables en la Educación Física, por dos temas fundamentales, como son: el disfrute del aspecto lúdico del juego compartido, el hecho de compartir ideas y de unir esfuerzos para conseguir un objetivo común (p. 109).

Para que se considere un juego cooperativo debe cumplir con ciertas características, según Pallares (1978), como fue citado por Agramote (2011), hay cuatro características de este tipo de actividades: todos los participantes aspiran a un fin común, que es trabajar juntos; todos ganan si se consigue la finalidad; los jugadores compiten contra los elementos no humanos del juego, en lugar de competir entre ellos, y los participantes combinan sus diferentes habilidades uniendo sus esfuerzos para conseguir la finalidad del juego.

El juego cooperativo tiene como ventaja el aprender de manera divertida y enseñar a los niños a convivir en sociedad, experimentando distintas emociones, este tipo de juego tiene características muy nobles y precisas que permiten a los alumnos trabajar en cooperación. Por su parte, Orlick (1986), como fue citado por Agramote (2011), “valora ciertas características específicas de los juegos cooperativos que son: cooperación, aceptación, y diversión” (p.111).

Es importante que al aplicar juegos cooperativos no se pierdan sus características, para que así se permita obtener los mejores resultados para el alumno, para ello el docente debe crear un contexto favorecedor y las condiciones necesarias para que el juego se desarrolle de mejor manera, teniendo en cuenta las características, los beneficios motrices y físicos, así como la posibilidad de trabajar juntos para lograr obje-

tivos comunes, promoviendo una conducta asertiva y un desarrollo socioemocional, además de beneficiar el curso de las sesiones, pues estas se vuelven más pacíficas.

El juego cooperativo, es muy importante porque permite la colaboración en lugar de la competición, en este, se trabaja en colaboración y en equipo para lograr fines comunes, donde todos son importantes, desarrollando habilidades sociales como la comunicación, la empatía, la resolución de problemas y el liderazgo que son esenciales para la vida en sociedad y la sana convivencia.

Educar a través del juego demanda al docente seguir una cierta metodología, Velázquez (2015), propone cinco fases para la enseñanza a través de los juegos cooperativos: crear conflicto, crear un ambiente social cooperativo, aplicar la lógica de la cooperación, aprendizaje cooperativo y aprendizaje autónomo, mismas que se analizan a profundidad más adelante. Esta propuesta representa una guía o camino que permite a los docentes dar un mayor sentido a la acción motriz cooperativa.

La propuesta permite erradicar las conductas disruptivas y sobre todo lograr grupos capaces de cooperar y orientar el trabajo hacia metas comunes, para que los educandos se aprecien y se reconozcan valiosos como parte de un grupo, que se desenvuelvan de manera asertiva al expresar sus emociones, practiquen valores y desarrollen habilidades sociales.

La coopedagogía permite que los estudiantes desarrollen una relación de interdependencia en la que todos son importantes, trabajan para el bien del equipo y son capaces de reconocer los logros compartidos, se erradique la competición individual y se canalice positivamente el sentido de competencia y la necesidad de los educandos de compararse o mostrarse.

Velázquez (2015), propone una guía para poner en práctica esta metodología que trae consigo grandes beneficios, donde los docentes de educación física deben ponerla en práctica para erradicar los problemas con los que se enfrentan día con día. En este sentido, la convivencia escolar es de suma importancia pues los niños aprenden a convivir con sus pares a temprana edad, se desarrolla una conducta asertiva donde son capaces de resolver problemas, comunicándose y

sobre todo se erradican conductas de agresividad que los niños viven día a día en su contexto.

Tal como lo mencionan López, Arrieta y Carmona (2024) la Educación Física es un elemento movilizador de la convivencia escolar, encontrando que la importancia dada a referentes curriculares como el modelo cooperativo y los juegos socio motrices (Parlebas, 2008), para el trabajo de la convivencia escolar en sus diferentes enfoques, implica el cambio en la actuación educativa al proponer una práctica pedagógica orientada hacia la consolidación del aspecto corporal, social y afectivo desde el tránsito de las interacciones socio-culturales que favorezcan las condiciones de vida en comunidad. Además, destacan que el juego cooperativo es una herramienta clave en las sesiones de Educación Física para lograr y promover la convivencia escolar a temprana edad.

En este orden de ideas, la convivencia escolar se ha configurado como un tema central en el ámbito educativo teniendo en cuenta su marcada incidencia en los procesos de exclusión y fracaso escolar, según Fierro y Carbajal (2019), como fueron citados por López, Arrieta, y Carmona (2024), “Es necesario abordarla desde las diferentes disciplinas trabajadas en la escuela, una de ellas la Educación Física, debido a que ésta tiene herramientas favorecedoras de las relaciones interpersonales” (p. 26).

Por lo anterior, la clase de Educación Física es un medio por el cual se pueden poner en marcha actividades para contrarrestar las conductas que alteran el clima escolar, contribuyendo a la comprensión en la intervención de los factores causantes de tales situaciones, así como a la elaboración, aplicación y evaluación de estrategias basadas en la coopedagogía, como las que se utilizaron en el presente estudio y que se describen adelante.

El trabajo del educador físico basado en la utilización de la coopedagogía, mediada por juegos cooperativos, posibilita promover valores facilitadores de la prevención y el tratamiento de los conflictos. De igual forma, la estrategia de organizar grupos interactivos inclusivos y heterogéneos, es una forma oportuna para solucionar los conflictos, pues el propósito es lograr la unión y el trabajo de todos a través de la interdependencia para lograr un objetivo en común, lo cual permite

tomar acuerdos, trabajar en colaboración, fomentar el diálogo, empatía, solidaridad, etc.

El fomento de la convivencia escolar por medio de la coopedagogía fortalece el sentido de comunidad en el aula, el patio escolar o la cancha e incluso impacta en el contexto del que provienen los niños (SEP, 2022), desarrolla de manera integral a los alumnos, al incorporar estímulos que influyen en positivamente el desarrollo de su personalidad completa.

La convivencia escolar es uno de los aspectos fundamentales para el bienestar de los alumnos, misma que permite elevar la calidad de los aprendizajes de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) disfruten asistir a la escuela como un espacio seguro y proclive para los aprendizajes socioemocionales.

Por todo lo anteriormente revisado, es importante que el docente de educación física, considere que la puesta en práctica de la coopedagogía, o sea el aprendizaje por mediación, o a través del juego cooperativo, es útil por todas las bondades y valencias que representa para el desarrollo integral de NNA, que se han expuesto ampliamente.

La presente investigación denominada “La utilización de la coopedagogía para la transformación de la práctica docente y el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los niños en la sesión de Educación Física”. Aborda una problemática real referida a las prácticas tradicionales del educador físico, que afectan el bienestar emocional de los estudiantes.

Los resultados obtenidos contribuyen a la transformación de la práctica docente de los educadores físicos, a partir de la implementación de estrategias efectivas para promover el desarrollo socioemocional de NNA en el ámbito escolar, por medio de la utilización de la coopedagogía mediada por juegos cooperativos, lo cual genera repercusiones positivas en su vida personal y académica de los alumnos a largo plazo.

El problema en cuestión, se traduce en términos de la insuficiencia por parte de los docentes de Educación Física, específicamente de los autores, respecto de las metodologías o estrategias de enseñanza para

favorecer el trabajo cooperativo de los educandos y el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de NNA.

Lo anterior debido a que la práctica docente cotidiana, se basa en estrategias tradicionales, rutinarias y mecanizadas que se orientan principalmente en la competición y el rendimiento físico, con base en la creencia errónea de que las actividades competitivas mantienen el interés en la clase de educación física, en contrasentido los alumnos menos hábiles se reprimen y manifiestan desinterés por la clase, muestran actitudes violentas, dificultad para la autorregulación emocional, pérdida de valores, apatía ante las emociones de los demás, así como dificultad para el trabajo en equipo, lo cual ha provocado que las sesiones de Educación Física se tornen en cierta medida violentas, lo que afecta, la convivencia escolar, el desarrollo personal y el éxito pedagógico. Al respecto Simoni (2007) menciona que un niño que no es hábil motrizmente tiende a sentirse rechazado por sus compañeros, por lo que los docentes deben promover la utilización de juegos cooperativos para integrarlos a la dinámica de la sesión.

Para adentrarse en la investigación, fue necesario plantear la siguiente pregunta o problema de investigación: ¿Cómo influye la utilización de la coopedagogía en la transformación de la práctica docente y el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los niños en la sesión de Educación Física?

Para ello, se planteó como objetivo general: fortalecer las habilidades socioemocionales, de los alumnos, de cuarto grado, de la escuela primaria “Juan Rulfo” mediante la aplicación de un plan de acción basado en la coopedagogía, para transformar la práctica docente en la sesión de Educación Física.

Derivado del anterior se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Diseñar y aplicar un plan de acción bajo el enfoque de la coopedagogía para fortalecer las habilidades socio emocionales de NNA, así como la transformación de la práctica docente en la sesión de Educación Física.

- Evaluar el plan aplicado en tanto el grado de mejora respecto de las habilidades socio emocionales de NNA y la transformación de la práctica docente en la sesión de Educación Física.

En este contexto, la coopedagogía se presenta como una alternativa de solución innovadora y necesaria para abordar los problemas, retos y desafíos actuales en la Educación Física, como el que se menciona, al desarrollar habilidades socioemocionales, ofreciendo un camino hacia una enseñanza más inclusiva, colaborativa y emocionalmente consciente Velázquez (2024).

En este orden de ideas fue necesario plantear la hipótesis de acción, de la siguiente manera: la utilización de la coopedagogía influye positivamente en la transformación de la práctica docente y el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los niños de un grupo de educación primaria en la sesión de Educación Física.

Desarrollo

El enfoque teórico de la coopedagogía representa una ruta o camino, que se propone aportar al desarrollo de las habilidades socioemocionales de NNA y colaborar a la innovación y transformación de la práctica docente, de los profesores de educación física interesados en este tema, mediante la promoción del trabajo colaborativo y la utilización de los Juegos cooperativos.

Este enfoque, propuesto por Velázquez (2014), se basa en tres pilares fundamentales: el ambiente social cooperativo, el juego cooperativo y el aprendizaje cooperativo. Al respecto es importante la mediación didáctica que realiza el docente de Educación Física, al generar un ambiente idóneo para el aprendizaje cooperativo, es decir, un ambiente de holgura, flexible, desinhibido y menos rígido, favorece la participación y la colaboración de los integrantes del grupo, por el contrario, un ambiente rígido y con énfasis en la disciplina, poco favorece las manifestaciones motrices cooperativas de los educandos.

La propuesta del aprendizaje cooperativo, a partir de la implementación de este tipo de juegos, hace una cierta lógica, es decir, se trata de jugar con los otros, más que contra los otros, esta perspectiva

invierte toda la lógica del juego, en el que el resorte de la participación de los educandos es la competición, en este sentido, se coopera para resolver un obstáculo, reto, desafío o problema motriz común, que para su resolución requiere de la participación conjunta de cada uno de los integrantes del grupo.

Esta pedagogía permite que el alumno desarrolle actitudes de cooperación con sus compañeros, la utilice con ellos y para ellos, como un recurso orientado a que todos los compañeros logren diferentes objetivos con una meta en común, la cual será alcanzar los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) en la sesión de Educación Física (SEP, 2022), como el que se promueve en esta investigación.

Por otro lado, la coopedagogía desde la perspectiva de Velázquez (2014), plantea cinco fases que guían la implementación de actividades motrices de tipo cooperativo, con el objetivo de fomentar la cooperación y la autorregulación emocional en los estudiantes, la utilidad de estas fases se transfiere en términos de proporcionar una guía para los docentes interesados en la utilización de esta metodología, lo que facilita su aplicación y evita que el docente novel pierda el foco de sus esfuerzos. Estas son:

Crear conflicto: Se refiere a generar un conflicto cognitivo, para que los estudiantes atisben en su solución con base en sus experiencias previas, el planteamiento se realiza por medio de una actividad de estructura compartida, es decir, de grupo o socio motriz, sea cooperativa o competitiva, en palabras de Parlebas (2008), de oposición o cooperación. En dependencia de cómo los alumnos resuelven la situación o el conflicto, se promoverá la reflexión por parte del docente, sobre cómo se resolvió la actividad, pero, sobre todo, qué tipo de conflicto cognitivo provoca y cómo los educandos lo resuelven.

En este sentido, será necesario que en la actividad estén presentes las siguientes tres condiciones: los participantes deben compartir el mismo espacio físico; los objetivos de los alumnos deberán ser compatibles entre ellos y al mismo tiempo interdependientes y, algunos de los integrantes del grupo no dispongan de los materiales o recursos para la actividad.

Lo anterior proporciona insumos para promover la reflexión con los alumnos sobre la asequibilidad, importancia, beneficios y retos de

la cooperación, lo que se puede lograr a partir del planteamiento de preguntas como: ¿Cooperar es la mejor opción para todos? ¿Es factible ofrecer ayuda o colaborar con los demás para lograr un objetivo? ¿Se debe solicitar o aceptar ayuda en el caso de no poder resolver un problema?

Estos planteamientos introducen a los estudiantes a una lógica diferente en su participación en actividades lúdicas motrices en la clase de Educación Física, de manera que interiorice que, a la hora de jugar, reconozca que cooperar tiene grandes beneficios y comprenda cómo hacerlo de la mejor manera.

Crear un ambiente social cooperativo, en esta fase se procura que los alumnos sean conscientes de las bondades o beneficios de la cooperación, seguramente también deberán comprender que no es un proceso sencillo, sino, que demanda de un cierto esfuerzo, contrario al que realiza bajo la lógica interna de los juegos de agón o competitivos, de acuerdo con la taxonomía de Caillois (1958). Por lo cual el docente y los alumnos deben procurar generar un ambiente social cooperativo, en el que estén presentes las características de la coopedagogía.

En este orden de ideas, consensuar y dialogar con el alumno las reglas razonadas que promuevan una transformación en el clima de la clase, es de grandes beneficios, de acuerdo con Velázquez (2024, p.237), “llegar a acuerdos y compromisos, parte del conocimiento de que sumar esfuerzos entre los integrantes del grupo es mejor y más efectivo que tratar de trabajar individual y competitivamente”.

No se omite comentar que, como un proceso, tanto el docente como los educandos deberán ser pacientes, sobre todo cuando se generan ciertos conflictos originados por el incumplimiento de las reglas, que es común en cierta medida cuando el afán de jugar es la competición. La actuación didáctica, conciliadora y mediadora del profesor de Educación Física es clave para atender dichos problemas y evitar su trascendencia, construyendo poco a poco un ambiente proclive para la cooperación.

El diálogo horizontal con cada uno de los integrantes del grupo, es una clave para reflexionar sobre la lógica interna del juego y los roles que le corresponde jugar a los alumnos al actuar de manera cooperativa, así mismo, el docente de Educación Física promoverá actividad-

des en las que se vinculen las conductas y sentimientos de las niñas y niños, para animarlos a expresarse de manera assertiva, lo anterior facilitará actuar o jugar de manera cooperativa interiorizando la lógica interna del juego.

Aplicar la lógica de la cooperación: parafraseando a Velázquez (2024), los juegos cooperativos no permiten o evitan la oposición entre acciones de los participantes, si no que promueven que todos los participantes comparten recursos y sumen esfuerzos para alcanzar un objetivo en común o varios objetivos que se puedan complementar. En esta fase, se introducen los juegos cooperativos, cabe decir, que, aunque al principio se generen algunos conflictos y no resulte lo esperado, el docente debe ser paciente con la actuación de NNA y los resultados, ya que se cuenta con evidencia del funcionamiento y resultados de la aplicación de los juegos cooperativos.

En esta fase, el docente debe tener cierto cuidado o tacto al plantear el objetivo colectivo, pues si es demasiado fácil o demasiado difícil los alumnos se desmotivarán, es decir, el planteamiento de un objetivo demasiado pretencioso, puede forzar la actuación de los integrantes del grupo, incluso, puede ser que no se logre alcanzarlo, lo cual puede generar frustración en el grupo, por otro lado si el objetivo tiende a ser muy bajo, y sea relativamente resuelto con poco esfuerzo o facilidad, puede provocar aburrimiento en los participantes.

Por lo anteriormente expuesto, el docente deberá generar un intervalo de incertidumbre entre una actividad lúdica que requiere poco o ningún esfuerzo para superarla y otra que en extremo se aprecie como altamente difícil o imposible de acometer, en otras palabras deberá plantearse perfectamente lo que denomina Vygotsky (1993) como fue citado por Díaz Barriga (2010.), la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP) a la que se pretende llevar a las y los educandos, por medio del juego, el profesor de Educación Física, deberá tener en cuenta: el tiempo, para lograr el objetivo, un elemento o situación que sirva como reto colectivo, las normas que configuran el nivel del reto y la puntuación con base en las reglas.

Aprendizaje cooperativo: De acuerdo con Velázquez, (2014, p.4) “esta metodología educativa basada en el trabajo en pequeños grupos en la que los estudiantes trabajan juntos, compartiendo información y

recursos para mejorar su propio aprendizaje y al mismo tiempo el de todos y cada uno de sus compañeros.”

A partir de lo anterior, se deduce que, para hablar de aprendizaje cooperativo, se hacen necesarias tres condiciones: la primera trabajo en grupo, la segunda corresponsabilidad en el aprendizaje y la tercera el logro individual, con lo que se pretende que los alumnos pongan en práctica sus habilidades cooperativas. Velázquez, (2014).

Aprendizaje autónomo: La coopedagogía implica que los estudiantes sean capaces de organizarse y de trabajar en equipo autónomamente para desarrollar un determinado proyecto sin la supervisión del docente, es decir, no es necesario que el docente estructure el proceso de aprendizaje grupal, para evitar los efectos negativos o conflictos que se generan cuando los alumnos no han desarrollado la habilidad de cooperación, o bien existe una impronta conductual orientada hacia la competición de los juegos reglados de Agón.

El marco metodológico utilizado en el estudio se basa en la investigación-acción, específicamente en el modelo propuesto por la universidad de Deakin, como lo menciona Mckerman (1996), mismo que permite un ciclo continuo de planificación, acción, observación y reflexión. Este modelo es ideal para la transformación de la práctica docente, ya que involucra activamente a los participantes y promueve una reflexión crítica sobre las estrategias implementadas (Véase la ilustración 1, Modelo de Investigación- acción de Deakin).

La investigación se llevó a cabo en un grupo de 37 alumnos de cuarto grado, en la Escuela Primaria “Juan Rulfo”, específicamente en la sesión de la Educación Física, esta institución educativa está ubicada en la zona urbana de la ciudad de Aguascalientes.

Las actividades propuestas: “cruzar el río, robar el tesoro, suma de puntos por estaciones, lata de sardinas o escondite inglés y búsqueda del tesoro con pistas”, que integran el plan de acción o propuesta de intervención de la investigación, se adaptaron al contexto escolar y necesidades de los NNA, cada una de estas se evaluaron mediante instrumentos como listas de cotejo y guías de observación.

En la fase inicial, “Cruzar el río”, se observó que los estudiantes comenzaron a reflexionar sobre la importancia de trabajar en equipo,

aunque algunos mostraron resistencia inicial al cambio, sin embargo, al avanzar en las fases de la coopedagogía aplicadas en la investigación, los alumnos demostraron mayor disposición para colaborar, creando un ambiente social cooperativo donde se respetaron las opiniones y habilidades de todos los participantes, lo anterior fue mucho más notorio en la aplicación de la estrategia “Robar el tesoro”. Este cambio fue significativo, ya que permitió reducir las conductas disruptivas y fomentar la empatía y el respeto mutuo.

En la fase de “Suma de puntos por estaciones”, los resultados fueron diversos, aunque algunos equipos lograron aplicar la lógica de la cooperación, otros regresaron a dinámicas competitivas, lo que evidenció la necesidad de ajustar las actividades para evitar la rivalidad.

Por otro lado, en la fase de “La lata de sardinas”, los alumnos mostraron un avance notable en el aprendizaje cooperativo, trabajando juntos para alcanzar los objetivos sin necesidad de supervisión constante. Finalmente, en “Búsqueda del tesoro con pistas”, los estudiantes demostraron autonomía y habilidades de liderazgo, organizándose eficazmente para resolver las consignas y mostrando un manejo adecuado de sus emociones.

Los resultados obtenidos evidencian que la implementación de la coopedagogía tuvo un impacto positivo en la transformación de la práctica docente de los profesores de educación física implicados, y en el desarrollo socioemocional de los alumnos del grupo en el cual se intervino. Estos resultados se alinean con el marco teórico de la investigación, que sustenta la importancia de la utilización de la coopedagogía a través de los juegos cooperativos para fomentar valores como la solidaridad y la empatía de los educandos.

Además, confirman que la coopedagogía es una herramienta efectiva para transformar la práctica docente, permitiendo a los maestros adoptar un rol más reflexivo y menos controlador. La investigación también evidencia que el desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos contribuye a mejorar la convivencia escolar y a crear un ambiente más inclusivo y pacífico.

En relación con los objetivos planteados en la investigación, se logró diseñar, aplicar y evaluar un plan de acción basado en la coopedagogía, comprobando su efectividad para transformar la práctica de

los docentes de la disciplina y, por otro lado, fortalecer las habilidades socioemocionales de los educandos en la sesión de Educación Física. Sin embargo, se identificaron áreas de mejora, como la necesidad de ajustar las actividades para evitar dinámicas competitivas y garantizar que todos los alumnos participaran activamente.

Conclusiones

Los resultados de la investigación muestran que la implementación de la coopedagogía en las sesiones de Educación Física, tuvo un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de las y los alumnos. Por otro lado, los docentes de Educación Física implicados constataron que, a través de las actividades colaborativas, las y los estudiantes no solo aumentaron su participación, sino que también mejoraron en aspectos como la empatía, la aceptación, la comunicación efectiva, la autorregulación emocional y el trabajo en equipo. Se observaron cambios significativos en la dinámica de la clase de Educación Física, reduciéndose las conductas competitivas y promoviendo un ambiente de apoyo mutuo entre los alumnos, es decir, un ambiente cooperativo.

En los diarios de campo realizados por los docentes, se resalta que las y los alumnos han expresado de manera oral sus sentimientos en torno a la aplicación de las acciones y la transformación de la práctica de los docentes de Educación Física, en este sentido, comentan que tienen más confianza y libertad en la propuesta de solución de las actividades de la clase y mejor actitud en la participación de los juegos, ya que se sienten libres de competir con el resto y de ser clasificados por sus resultados individuales, además consideran que les agrada aprender jugando cooperativamente, porque al final se vive en comunidad y sociedad, lo que les motiva a seguir aprendiendo en la clase de educación física.

Al analizar las listas de cotejo y las guías de observación se aprecia el gran avance con los alumnos en cuanto a trabajo cooperativo y el desarrollo de las habilidades socioemocionales, es decir, los educandos se notan más confiados y participativos, han logrado poner en práctica y adaptarse a la lógica de la cooperación, reconocen que todos

son importantes y son capaces de plantear y seguir estrategias para el beneficio del grupo.

La práctica docente se transformó de manera favorable, debido a que se impactó positivamente, de acuerdo con Fierro (2013) en todas las dimensiones que constituyen la práctica docente: (personal, institucional, interpersonal, social, pedagógica y valoral), más enfáticamente en la dimensión pedagógica, en la que se mejoró significativamente la re significación y conceptualización del trabajo docente de los involucrados, se promovió la variabilidad en la práctica de los educandos, se optimizó la comunicación maestro- alumno y alumno-maestro, mejoró el clima de confianza entre los actores, la utilización de metodologías innovadoras, como la coopedagogía, el uso de nuevos tipos de juegos y principalmente la conciencia de la importancia de la promoción y tratamiento de la socio emocionalidad como parte importante de la formación de NNA.

En este sentido, con referencia a la relevancia del aporte a la transformación de la práctica de los docentes en general y en particular de los educadores físicos implicados, en palabras de Andere (2012, p. 188), “se trata del factor más importante dentro de los factores escolares”, por lo que la contribución de la investigación a la innovación de la Educación Física es trascendental.

En conclusión, la coopedagogía demuestra constituirse como una metodología efectiva para el desarrollo de las habilidades socioemocionales y a su vez la transformación de la práctica docente en Educación Física, que facilita la construcción de aprendizajes en la sesión, con aplicación en la vida cotidiana y que abona a áreas de desarrollo integral de la personalidad de los NNA, y que beneficia a la comunidad educativa, en tanto modifica el clima escolar, generando un mejor ambiente para la convivencia pacífica y el aprendizaje socioemocional.

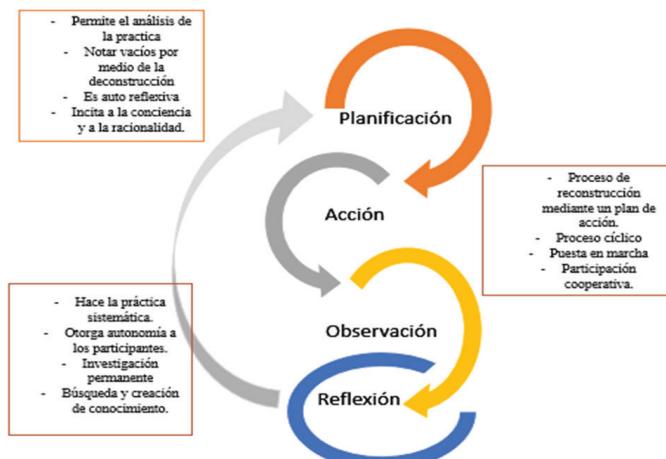
Esta investigación resalta la importancia de integrar enfoques innovadores en la Educación Física, lo que no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también fomenta habilidades esenciales que las y los educandos podrán aplicar a lo largo de su vida académica y personal.

Es importante reconocer la actuación didáctica de los docentes de la disciplina para promover y alcanzar los logros ya mencionados, ya

que interpretando a Castañer y Camerino (2002), como fueron citados por Romo (2014, p. 17), resulta trascendente y categórica la labor del profesor para crear ambientes socializadores de trabajo físico; así que cobran importancia las situaciones didácticas que privilegian la colaboración y el trabajo entre pares, por el aporte que hacen al desarrollo de las capacidades de aprender a ser y aprender a convivir, pues facultan al estudiante para la vida en sociedad.

Finalmente, tanto la coopedagogía como la investigación-acción se presentan como enfoques complementarios que permiten abordar los retos actuales en la Educación Física, al transformar la práctica docente y promover el desarrollo socioemocional, que contribuye a la formación integral de NNA, preparándolos para enfrentar los desafíos de la vida en sociedad. Esta investigación no sólo valida la efectividad de la coopedagogía en Educación Física, sino que también abre la puerta a futuras exploraciones sobre su aplicación en otras disciplinas y contextos educativos.

Figura 1. Modelo de Investigación- acción de la Universidad de Deakin (Mckerman 1996).



Fuente. Diseño propio

Tabla 1. Tabla de acciones.

Plan de intervención			
Acción	Actividades	Propósito	Reflexión
Acción 1: Conocer las características de la acupuntura.	• Elaborar una matriz para identificar las fases.	Conocer una matriz para avanzar o identificar las fases de la acupuntura.	Permitir la retroalimentación y monitorear si la metodología es aplicable en el contexto clínico en el que se aplica.
	• Revisión de la metodología de las fases de la acupuntura.	Conocer la metodología y las fases que se deben realizar en cada una de las fases de la acupuntura.	Per de forma regularizada a que personas generan la revisión de las fases y posteriormente se actualizan.
	• Construcción de las fases y metodología.	Conocer que son las principales fases de acuerdo al modelo en cada fase de la metodología de la acupuntura.	Aquí se presentan las mejores representaciones que avanzan hacia la fase en la que se aplica la técnica que se aplica y lo que se impone legalmente.
Acción 2: Desarrollar análisis de acuerdo bajo el enfoque de la acupuntura en la revisión de cada fase, para fortalecer las habilidades socio-terapéuticas de los niños, la transformación de la práctica.	Fase 1 "Crecer el río" Los niños de todos los equipos, deben trabajar en cooperación para lograr transcurrir el mayor número de giros en la espiral, planteando solo dentro del marco propuesto usando el giro de los círculos.	Crear una matriz para ampliar los elementos a partir de un juego impuesto en que los resultados basados en las experiencias previas, que se aplican en su posible mejor de manejo impuesto en cooperación a individual, así como enfocar su retroalimentación y así así el trámite de resolver la actividad.	
	Fase 2 "Reto al león" Los niños de todos los equipos, deben trabajar en cooperación para lograr tener el mayor número de giros en la espiral que incluye el giro de un paciente con cada uno de los demás, para esto, debéjale que si te desiste de la actividad no se permiten volver a ningún punto.	El monitoreo llevado es un ambiente social impuesto donde los niños tienen que asumir de que se asume en beneficio, pero no se salte y que grande es que las espirales de manejo retroalimentadas.	
	Fase 3 "Roma de puntos de estímulos" Los niños de todos los equipos, deben trabajar en cooperación para lograr tener el mayor número de giros en la espiral, para esto, deben de seguir el modelo de romper la actividad en una serie de giros, de equipo con el mayor punto será el ganador.	La docente debe promover que todos los alumnos asuman roles y se una en equipo para alcanzar su objetivo en la actividad y así así se asume que se asume en beneficio, pero no se salte y que grande es que las espirales de manejo retroalimentadas.	
	Fase 4 "La lista de círculos o el escondite inglés" Los niños trabajan en cooperación de manera grupal, se juega acoso a los escondidos, para el resultado, solo se va a monitorear y todos los demás deben de seguir el modelo de romper la actividad en una serie de giros, de equipo con el mayor punto será el ganador.	Se promueve que los niños jueguen en grupos y las habilidades cooperativas, el trabajo en grupo, la interdependencia es el aprendizaje y el desarrollo socioemocional de los acompañantes.	
	Fase 5 "Eduque el león con giros" Los niños de todos los equipos, deben trabajar en cooperación para lograr recorrer todo, los giros y las espirales, para esto, deben de seguir el modelo de romper la actividad en una serie de giros, de equipo con el mayor punto que al serlo es el que más asume el monitoreo de los demás que al serlo es el que más asume el monitoreo. Actividades socio-terapéuticas.	Los niños deben ser capaces de asumir y de trabajar en equipo, dentro de la actividad las habilidades socioemocionales se intensifican para mejorar una determinada competencia sin la supervisión del docente.	
Acción 3: Aplicar el pliego de sucesos dividido bajo el enfoque de la acupuntura para fortalecer las habilidades socio-terapéuticas de los niños de los grupos de intervención y de los niños de los grupos de control en la revisión de cada fase y la transformación de la práctica.	Aplicar el pliego de sucesos dividido siguiendo el orden de los tres.	Aplicar el pliego de sucesos dividido bajo el enfoque de la acupuntura para fortalecer las habilidades socio-terapéuticas.	Cada actividad fue dividida de acuerdo a la fase, de manera consecutiva para obtener un mejor resultado.
	Fase 1 "Crecer el río"		
	Fase 2 "Reto al león"		
	Fase 3 "Roma de puntos de estímulos"		
	Fase 4 "La lista de círculos o el escondite inglés"		
Acción 4: Desarrollar cada actividad del pliego dividido bajo el enfoque de la acupuntura en la revisión de cada fase, para fortalecer las habilidades socio-terapéuticas de los niños de los grupos de intervención y de los niños de los grupos de control en la revisión de cada fase y la transformación de la práctica.	Fase 5 "Eduque el león con giros"		
	Desarrollar la actividad en cada actividad en inglés con su propuesta.	Desarrollar las sucesiones del pliego y establecer los criterios de tiempo para lograr la retroalimentación.	
	Identificar los posibles errores de los niños.	Revisar que se juega mejor, las fases y propone modificaciones en los sucesos en futuras investigaciones.	
	Proporcionar posibles sucesos y actividades nuevas para aplicar en un nuevo ciclo reflexivo.	- Proporcionar posibles sucesos y actividades nuevas para aplicar en un nuevo ciclo reflexivo.	

Fuente: diseño propio

Figura 2. Collage de evidencias.



Fuente: diseño propio

Referencias

- AGRAMOTE, E. A. (2011). *Pedagogía magna Número 11*. Recuperado de www.pedagogiamagna.com
- AGÚERO, E. C. (2013). Revista de Paz y conflictos. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205027536005>
- ANDERE, E. (2012). El debate. En G. Guevara (Coord.), *La Reforma Educativa. Cal y Arena*.

- CAILLOIS, R. (1958) *Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo*. Fondo de cultura económica en México. Colección popular.
- DÍAZ Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. McGraw Hill.
- DUARTE, B.E. Óses, B.M. y Pinto, L.M. (2014). *REDIE revista electrónica de investigación educativa*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/886>
- FIERRO R. C. (2013). Dimensiones de la práctica docente. Hacia la construcción de un programa de formación docente. Recuperado de https://www.academia.edu/33951793/Dimensiones_de_la_pr%C3%A1ctica_docente
- LÓPEZ, S. M., Arrieta, R. S., y Carmona, A. F. (2024) *Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF)*. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/93674>
- MCKERMAN (1996). *Investigación - acción y currículum, métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Morata.
- PARLEBAS, P. (2008). *Juegos, deporte y sociedad*. Paidotribo.
- ROMO, R. (2014). *Deporte socio motriz y formación integral en estudiantes de bachillerato de la UAA*. Revista Docere, 10(20), 16-18.
- RUIZ, O. (2023). *La metodología de la educación física: De los estilos de enseñanza a los modelos pedagógicos*. En J. Garduño Duran, J. Ruiz Omeñaca, C. Velázquez Callado, & A. Valero Valenzuela, *Modelos pedagógicos en la educación física y el deporte*. Qartuppi.
- SEP. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. México: SEP.
- SIMONI, C. (2007) *Promoción de valores: una metodología de estilo actitudinal a través del aprendizaje cooperativo en educación física. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/Promoci%C3%B3n-de-valores%3A-una-metodolog%C3%A1Da-de-estilo-a-Rosas-Rinc%C3%B3n/023619922af3b91cb7faa20bf9b-5d138a5e0043>

- VELÁZQUEZ, C. (2014). *El enfoque de la pedagogía de la cooperación en la educación física*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5367746.pdf>
- VELÁZQUEZ, C. (2015). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención*. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5147772>
- VELÁZQUEZ, C. (2019). *Coopedagogía y su impacto en habilidades socioemocionales*. Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid. Universidad de Valladolid.
- VELÁZQUEZ, C. (2024). *Educación física para la paz*. Dialnet, La Peonza: *Revista de educación física para la paz*: Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=53>
- VELÁZQUEZ, C. (2024). *El aprendizaje cooperativo en educación física: Planteamientos teóricos y puesta en práctica*. Revista Acción motriz. Recuperado de <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/110>
- VILLARROYA, E. T. (2008). *Revista digital innovación y experiencias educativas*. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_11/ELENA_TORRES_1.pdf

Capítulo 6

Manejo de las emociones de los educadores físicos en formación en la interacción con alumnos de educación básica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

MARÍA DEL ROSARIO BRINGAS BENAVIDES¹

GLORIA JANETT HERNÁNDEZ BLANCAS²

Línea temática:

2. Habilidades socioemocionales y Educación Física

2.1. Educación socioemocional y Educación Física

Resumen

El estudio examina los desafíos emocionales que enfrentan los futuros educadores físicos en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que promueve un enfoque humanista y socioemocional. Mediante un diseño fenomenológico con entrevistas a 32 estudiantes de la licenciatura en educación física, se identificó que estos docentes en formación experimentan emociones intensas durante sus prácticas, desde alegría y empatía hasta frustración y ansiedad, particularmente ante conductas disruptivas de alumnos y presiones institucionales.

La investigación revela tres problemáticas principales: 1) una formación inicial insuficiente en inteligencia emocional, con escasas estrategias prácticas para el manejo emocional; 2) limitado acceso a re-

1 Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”
bringas.benavides.mr@bine.mx

2 Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”
hernandez.blancas.gj@bine.mx

cursos de apoyo psicológico institucional; y 3) desconocimiento sobre los servicios disponibles. Aunque los participantes reconocen técnicas básicas de regulación emocional (como respiración y pausas reflexivas), carecen de herramientas más profundas para gestionar situaciones complejas en el aula.

Los hallazgos destacan la necesidad de alinear la formación docente con los principios de la NEM, particularmente en el desarrollo de competencias socioemocionales. Se proponen tres acciones clave: integrar módulos obligatorios sobre educación emocional, implementar sistemas de mentoría y acompañamiento psicológico accesibles, y fomentar investigaciones que exploren el impacto emocional en el proceso educativo.

El estudio concluye que la formación de educadores físicos debe trascender el aspecto técnico para priorizar el desarrollo humano integral. La NEM ofrece un marco ideal para esta transformación, pero requiere implementación concreta de políticas que vinculen teoría, práctica y apoyo emocional continuo, asegurando así docentes capaces de modelar autorregulación y empatía en sus futuras aulas.

Palabras clave: Formación docente inicial, Licenciatura en Educación Física, Escuela Nueva Mexicana, Competencias socioemocionales, Interacción pedagógica

Introducción

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que promueve un enfoque humanista y socioemocional en la educación, se ha identificado que los educadores físicos en formación enfrentan desafíos en el manejo de sus emociones durante su interacción con alumnos de educación básica. La falta de estrategias emocionales adecuadas puede afectar el clima escolar, la motivación de los estudiantes y la efectividad pedagógica. Sin embargo, existe poca investigación sobre cómo estos futuros docentes gestionan sus emociones en contextos reales de enseñanza, lo que limita la implementación de programas de formación docente alineados con los principios de la NEM.

Los futuros educadores físicos experimentan emociones intensas durante sus prácticas docentes, las cuales pueden variar según su personalidad, experiencia previa y el contexto educativo en el que se desempeñen. Estas pueden derivarse de las interacciones con alumnos, pues estos pueden presentar conductas disruptivas, desinterés o agresividad, también experimentan la presión institucional de la escuela de básica y de la escuela normal, así como lograr alcanzar el modelo que promueve la NEM, entre otras.

La NEM es el eje rector de la política educativa en México, propone un modelo pedagógico centrado en el desarrollo integral, la inclusión y la formación socioemocional; en este marco, los educadores físicos en formación enfrentan el reto de gestionar sus propias emociones mientras fomentan habilidades socioemocionales en alumnos de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Este texto explora la relación entre los principios de la NEM, las emociones docentes y su impacto en la interacción educativa, ofreciendo claves para una práctica pedagógica consciente y efectiva.

La NEM enfatiza la importancia de las emociones en el proceso educativo, incluyendo las de los docentes, específicamente destaca la relevancia del desarrollo socioemocional en la comunidad educativa. En el plan de estudios 2022, establece que “La escuela debe ser un espacio donde se viva la empatía, el respeto y la colaboración, promoviendo un ambiente en el que tanto estudiantes como docentes puedan expresar sus emociones y desarrollarse integralmente.” (p. 45)

Además, en el Marco Curricular de la NEM, se menciona que “El papel del docente no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que implica una relación humana significativa, donde su actitud emocional influye en el clima escolar y en el aprendizaje de los estudiantes.” (Documentos Base de la NEM, SEP). El modelo educativo promueve un enfoque humanista donde el bienestar emocional de los maestros es fundamental para generar ambientes de aprendizaje positivos.

Preguntas de investigación

1. Principal:

- ¿Cómo manejan sus emociones los educadores físicos en formación durante la interacción con alumnos de educación básica en el contexto de la NEM?

2. Secundarias:

- ¿Qué emociones experimentan con mayor frecuencia los educadores físicos en formación al interactuar con estudiantes?
- ¿Qué estrategias utilizan para regular sus emociones durante las sesiones de educación física?
- ¿Cómo influye el enfoque socioemocional de la NEM en la formación y práctica emocional de estos futuros docentes?

Objetivos

Objetivo general

- Analizar el manejo de las emociones en educadores físicos en formación durante su interacción con alumnos de educación básica, considerando los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

Objetivos específicos

- Identificar las emociones más recurrentes que experimentan los educadores físicos en formación al trabajar con estudiantes de educación básica.
- Examinar las estrategias de regulación emocional que emplean durante su práctica docente.
- Evaluar cómo los lineamientos de la NEM impactan en la gestión emocional de los futuros profesores de educación física.

Desarrollo

1. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) y sus Fundamentos Humanistas y Socioemocionales

1.1 LA NUEVA ESCUELA MEXICANA COMO MODELO HUMANISTA

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), establecida en el marco de la reforma educativa 2018-2024, se fundamenta en un enfoque humanista que prioriza el desarrollo integral de los estudiantes, trascendiendo la mera adquisición de conocimientos académicos. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), este modelo busca “formar ciudadanos conscientes, solidarios y críticos, capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI desde una perspectiva ética y social” (p. 15). Esta visión retoma principios de la educación humanista propuestos por Rogers (1969), quien enfatizaba la importancia de la empatía, la autenticidad y la aceptación incondicional en el proceso educativo.

En este sentido, la NEM se alinea con la idea de Maslow (1954) sobre la autorrealización, al promover un ambiente escolar donde los alumnos puedan desarrollar su potencial emocional, social y cognitivo (SEP, 2022, p. 23). Como señala Delors (1996) en su informe para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), “la educación debe estructurarse en torno a cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (p. 95), principios que la NEM integra en su currículo.

1.2 EL ENFOQUE SOCIOEMOCIONAL EN LA NEM

Uno de los ejes centrales de la NEM es el desarrollo de habilidades socioemocionales, entendidas como “capacidades para reconocer y gestionar emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables” (SEP, 2022, p. 47). Este enfoque se vincula con los trabajos de Goleman (1995) sobre inteligencia emocional, particularmente en la importancia de la autoconciencia, autorregulación y empatía para la convivencia escolar.

La NEM retoma también el modelo de Bisquerra (2003), quien define la educación emocional como “un proceso educativo continuo que busca el desarrollo de competencias emocionales para mejorar el bienestar personal y social” (p. 12). En las aulas, esto se traduce en estrategias como:

- Círculos de diálogo para la resolución pacífica de conflictos (SEP, 2022).
- Talleres de mindfulness y autorregulación (Schonert-Reichl, 2017).
- Tutorías emocionales que fomentan la resiliencia en estudiantes (CASEL, 2020).

1.3 IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

La NEM exige una transformación en el perfil docente, pasando de un rol transmisor de conocimientos a uno de facilitador emocional. Como advierte Zabalza (2007), “el docente del siglo XXI debe dominar no solo didácticas disciplinares, sino también competencias socioafectivas que le permitan acompañar a sus alumnos en su crecimiento integral” (p. 134). Esto implica:

- Capacitación en inteligencia emocional (Bisquerra y Pérez, 2007).
- Prácticas pedagógicas centradas en la escucha activa (Rogers, 1969).
- Evaluación formativa que incluya dimensiones socioemocionales (SEP, 2022).

La NEM representa un avance significativo hacia una educación humanista y socioemocional, alineada con tendencias globales como el Aprendizaje Social y Emocional (SEL) (CASEL, 2020). Sin embargo, su éxito dependerá de la formación docente continua y la asignación de recursos para implementar estos principios en contextos escolares reales.

2. Educación física y emociones: El rol del educador físico como facilitador emocional

2.1 LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO ESPACIO PARA EL DESARROLLO EMOCIONAL

La educación física constituye un ámbito privilegiado para el desarrollo de competencias socioemocionales, ya que, como señala Bisquerra (2015), “las actividades físicas y deportivas generan contextos ideales para vivenciar, reconocer y gestionar emociones” (p. 78). A diferencia de otras asignaturas, la educación física implica una interacción corporal y social constante, lo que la convierte en un espacio único para trabajar la inteligencia emocional (López-Cassá et al., 2018).

El educador físico, en este contexto, trasciende su rol tradicional de instructor técnico para convertirse en un facilitador emocional. Según Fernández-Balboa (2005), “el profesor de educación física debe ser consciente de que cada movimiento, juego o actividad deportiva que propone tiene una carga emocional que puede ser aprovechada pedagógicamente” (p. 112). Esta perspectiva coincide con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), que enfatiza la formación integral del estudiante.

2.2 ESTRATEGIAS PARA EL MANEJO EMOCIONAL EN EDUCACIÓN FÍSICA

Como facilitador emocional, el educador físico puede implementar diversas estrategias:

1. Identificación y expresión de emociones: Durán et al. (2020) expresa que “A través de juegos cooperativos y reflexiones post-actividad, los estudiantes pueden aprender a nombrar y comprender sus emociones” (p. 45). Por ejemplo, al finalizar un partido, el docente puede guiar una conversación sobre cómo se sintieron los participantes durante el juego.
2. Autorregulación mediante actividad física: La investigación de Ratey (2008) demuestra que el ejercicio físico regula los niveles de cortisol y favorece la producción de endorfinas, lo que contribuye al equilibrio emocional. El educador físico puede diseñar actividades específicas para manejar el estrés o la ansiedad.

3. Gestión de conflictos interpersonales: Según Velázquez (2016), “el deporte y la actividad física generan situaciones conflictivas que, bien dirigidas por el docente, se convierten en oportunidades para desarrollar empatía y resolución pacífica de problemas” (p. 93).

2.3 DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES FÍSICOS COMO FACILITADORES EMOCIONALES

A pesar de su potencial, muchos programas de formación inicial de educadores físicos aún no incorporan suficientemente el componente emocional. Como advierte Ruiz-Juan (2019), “existe una brecha entre la importancia reconocida de las emociones en educación física y la preparación concreta que reciben los futuros docentes para manejarlas” (p. 67).

La SEP (2022) propone superar esta limitación mediante:

- La inclusión de asignaturas específicas sobre inteligencia emocional
- Talleres vivenciales de manejo de emociones
- Prácticas profesionales supervisadas con enfoque emocional

El educador físico contemporáneo debe asumir conscientemente su rol como facilitador emocional, aprovechando las oportunidades únicas que ofrece la actividad física para el desarrollo socioemocional. Esto requiere tanto de una formación inicial adecuada como de un compromiso permanente con su propio crecimiento emocional.

3.1 IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EDUCACIÓN FÍSICA

Las competencias socioemocionales constituyen un pilar fundamental en la formación docente del educador físico contemporáneo. Como señala Bisquerra (2016), “el desarrollo de habilidades para reconocer, comprender y regular emociones propias y ajenas resulta esencial para cualquier profesional de la educación, pero adquiere particular relevancia en el ámbito de la educación física” (p. 134). Esta afirmación se sustenta en el carácter vivencial y corporal de la disciplina, que genera constantes interacciones emocionales entre los participantes.

La investigación de López-Cassá et al. (2020) demuestra que los educadores físicos con mayores competencias socioemocionales logran:

- Mejor manejo de conflictos en actividades deportivas
- Mayor capacidad para motivar a los estudiantes
- Climas de aprendizaje más positivos
- Reducción de situaciones de bullying en clases prácticas

3.2 Competencias Clave para el Educador Físico

El Marco de Referencia de Competencias Socioemocionales de la SEP (2022) identifica cinco dimensiones esenciales para los docentes:

1. Autoconocimiento emocional: Extremera y Fernández-Berrocal (2018) sostienen que es “La capacidad de identificar y nombrar las propias emociones durante la práctica docente permite al educador físico regular mejor sus respuestas ante situaciones desafiantes” (p. 56). Esto resulta particularmente relevante en contextos de competición deportiva.
2. Autorregulación: Fernández-Balboa (2017) destaca que “el control de impulsos y la capacidad para mantener la calma ante conflictos son competencias críticas durante las sesiones de educación física” (p. 112).
3. Empatía: Los estudios de Ruiz-Juan (2021) muestran que los educadores físicos empáticos logran mejores resultados en la inclusión de estudiantes con discapacidad o bajo rendimiento motor.
4. Habilidades sociales: Incluyen la capacidad para resolver conflictos, trabajar en equipo y comunicarse asertivamente (Durán y Onetto, 2019).
5. Toma de decisiones responsables: Fundamental para modelar comportamientos éticos en actividades deportivas (Velázquez, 2020).

3.3 INTEGRACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE

A pesar de su importancia, la investigación de Ruiz-Juan y García-Monteagudo (2019) revela que “solo el 32% de los programas de

formación inicial de educadores físicos en México incluyen asignaturas específicas sobre desarrollo socioemocional” (p. 78). Esta brecha contrasta con los requerimientos de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), que enfatiza la educación integral.

Para superar esta limitación, autores como Durán et al. (2021) proponen:

- Incorporar módulos obligatorios de inteligencia emocional
- Desarrollar prácticas vivenciales en contextos reales
- Implementar sistemas de mentoría emocional
- Incluir evaluaciones de competencias socioemocionales en las prácticas profesionales

3.4 IMPACTO EN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL

Los educadores físicos con mayores competencias socioemocionales muestran:

- Menor desgaste profesional (burnout)
- Mayor satisfacción laboral
- Mejores resultados en el aprendizaje de sus estudiantes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2020)

Como concluye Bisquerra (2020), “invertir en el desarrollo socioemocional de los futuros educadores físicos no es un complemento formativo, sino una necesidad para garantizar una educación física de calidad en el siglo XXI” (p. 215).

Metodología

El estudio tiene un enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico, ya que busca comprender las experiencias y percepciones de los educadores físicos en formación respecto al manejo de sus emociones en el contexto escolar de la educación básica a partir de sus jornadas de práctica docente. El universo lo conforman estudiantes en formación inicial de los tres grupos de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Física del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” ubicado en la ciudad de Puebla, que hacen

un total de 106 estudiantes, se obtuvo una muestra no probabilística por conveniencia, se seleccionaron 32 (30%) participantes con una edad que oscila entre los 19 a 35 años de edad suficientes para la saturación de datos. Se empleó la técnica de la entrevista semiestructurada para explorar las vivencias y las percepciones de los informantes con un guion que contempla 12 preguntas:

Se inició con la revisión de documentos relacionados con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para identificar lineamientos sobre educación socioemocional, posteriormente se elaboró el instrumento para la entrevista, las cuales fueron grabadas y transcritas incluyendo pausas, énfasis y expresiones relevantes, para el proceso de la información obtenida se asignaron códigos a los participantes: Entrevistado 1 (E1), Entrevistado 2 (E2)... para mantener confidencialidad. Para la codificación de los datos se etiquetaron fragmentos de texto para identificar patrones y categorías, así como códigos in vivo.

Resultados y discusión

Los informantes fueron entrevistados por las dos autoras en los horarios en los cuales los estudiantes no tenían clase. Se procesaron y analizaron las respuestas de cada uno de los cuestionamientos, como se puede ver a continuación:

Para analizar la importancia del manejo emocional, se establecieron seis categorías y los códigos in vivo fueron los siguientes:

Tabla 1. la importancia del manejo emocional en la formación de educadores físicos

Categoría	Códigos <i>in vivo</i> (fragmentos textuales)
a) La importancia crítica del manejo emocional	<p>"Muy importante, ya que los educadores físicos deben manejar muy a profundidad sus emociones para evitar algún problema con los titulares, los alumnos y padres de familia, entre otros."</p> <p>"De suma importancia, ya que de esta forma el manejo de emociones conlleva la intervención docente."</p> <p>"Es muy importante porque trabajamos con niños y padres de familia, y necesitamos tener paciencia, ser empáticos y controlar nuestras emociones para enseñar mejor y resolver conflictos."</p> <p>"El manejo emocional es fundamental en la formación, porque trabajamos directamente con niños y adolescentes, quienes están en pleno desarrollo emocional."</p>

Categoría	Códigos <i>in vivo</i> (fragmentos textuales)
b) La empatía y el impacto en los alumnos	<p>"Bastante importante ya que no podemos mostrarnos alterados o dejarnos llevar por las emociones durante alguna sesión de educación física."</p> <p>"Es importante para poder llevar a cabo un buen trabajo y mantener un buen control de grupo."</p> <p>"Debemos saber tener un buen control emocional para que nuestras sesiones puedan realizarse con respeto hacia los alumnos."</p>
c) El rol del educador como modelo a seguir	<p>"Es uno de los pilares más importantes, ¿cómo podríamos ayudar a nuestros alumnos con el manejo de sus emociones si nosotros como maestros no podemos con los nuestros?"</p> <p>"Importante porque tratamos con personas de distintas edades y deberíamos ser su ejemplo."</p> <p>"El manejo emocional es muy importante en la formación de un educador físico porque no solo trabajamos con el cuerpo, también tratamos con personas."</p>

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de las respuestas coinciden que el manejo emocional es fundamental para los educadores físicos, especialmente por: La interacción con niños, adolescentes y padres de familia que requiere de paciencia y empatía, la creación de un ambiente positivo y seguro para el aprendizaje, el rol del educador como modelo en el desarrollo emocional de los alumnos y la prevención y manejo de conflictos durante las sesiones.

Algunas respuestas como se observan en los códigos *in vivo* añaden matices, como la importancia del autocontrol y la influencia en el comportamiento de los estudiantes, pero en general hay consenso de que es un aspecto indispensable en su formación como futuros docentes.

Tabla 2. Estrategias utilizadas para desarrollar habilidades emocionales en estudiantes de educación física

Categoría	Códigos <i>in vivo</i> (fragmentos textuales)
a) Estrategias basadas en actividades prácticas y corporales	<p>"La materia de Expresión Corporal."</p> <p>"Uno de los más fáciles o que para mí es una de las mejores técnicas es la expresión corporal y todo lo que la rodea."</p> <p>"El deporte de competencia para que los alumnos puedan autorregular las emociones."</p>
b) Cursos, talleres y pláticas formales	<p>"Pláticas, terapia."</p> <p>"Conferencias, teoría y práctica."</p> <p>"Cursos y talleres en donde tenemos actividades que nos ayudan a explorarnos, conocernos y comprender nuestra forma de pensar."</p>
c) Reflexión y autoconocimiento	<p>"Realmente soy una persona que no es compulsiva y algo que me ayuda es meditar."</p> <p>"El análisis y la reflexión del por qué haces las cosas."</p> <p>"Actividades de reflexión como escritos o juegos."</p>
d) Trabajo colaborativo y dinámicas grupales	<p>"Hacemos trabajos en equipo, reflexiones, actividades prácticas y algunos maestros nos hablan sobre cómo tratar con los alumnos."</p> <p>"Se promueve el trabajo colaborativo para fortalecer la empatía, la escucha activa y la comunicación asertiva."</p>

Categoría	Códigos <i>in vivo</i> (fragmentos textuales)
e) Falta de estrategias o descognocimiento	"Ninguna." "No tengo conocimiento alguno." "Práctica y creo que nada más."

Fuente: Elaboración propia.

Las estrategias más recurrentes que se emplean en la LEF para desarrollar habilidades emocionales en los futuros docentes de educación física son:

- Actividades prácticas (expresión corporal, deportes, juegos de roles).
- Talleres y pláticas (con enfoque en inteligencia emocional).
- Reflexión y autoconocimiento (meditación, escritura, análisis personal).
- Trabajo colaborativo (dinámicas grupales para empatía y comunicación).

Sin embargo, algunos estudiantes perciben que falta mayor estructura en su formación emocional, lo que sugiere una oportunidad de mejora en los planes de estudio.

Las estrategias más efectivas para el desarrollo de habilidades emocionales en los futuros docentes de educación física incluyen:

1. Formación teórico-práctica en inteligencia emocional mediante talleres y cursos específicos;
2. Autorreflexión guiada (diarios emocionales, debates éticos) para fomentar el autoconocimiento; y
3. Aprendizaje colaborativo, donde la empatía y la comunicación asertiva se ejercitan en dinámicas grupales. (Bisquerra, 2015)

Estas estrategias deben integrarse de manera transversal en la formación docente, ya que el educador físico no solo trabaja con el cuerpo, sino con las emociones de sus estudiantes.

Tabla 3. La preparación emocional en la formación inicial docente

Categoría	Códigos <i>in vivo</i> (fragmentos textuales)
a) Respuestas afirmativas (Sí prepara, pero con matices)	“Sí, por las prácticas que realizamos y nos ayudan a futuro.” “Sí, nos da confianza en lo que vamos a decir o hacer.” “Sí, te enseñan a trabajar tus emociones con los niños.”
b) Respuestas negativas (No prepara suficientemente)	“No, ya que las materias que llevamos no abordan eso, a excepción de la materia del juego.” “No al 100%, porque no hay profesores 100% capacitados.” “No, falta mucho apoyo para trabajarla de manera directa.”
c) Respuestas centradas en la autogestión (Depende del docente)	“La formación te prepara, pero no siempre se aprovecha como debería.” “No, porque es algo que no suele indagarse a fondo.” “Sí se tiene la intención, pero no siempre se aplica el conocimiento.”

Fuente: Elaboración propia.

Se percibe como fortaleza, las prácticas docentes y algunas materias (ej. expresión corporal) valoradas como útiles pero insuficientes. Pero destacan tres debilidades como: la falta de formación especializada en inteligencia emocional, brecha teoría-práctica, especialmente en contextos complejos y necesidad de más acompañamiento psicopedagógico o de tutoría.

Tabla 4. Las emociones que experimentan los formadores de docentes al trabajar con niños

Categoría	Códigos <i>in vivo</i> (fragmentos textuales)
a) Emociones positivas (mayor frecuencia)	“Alegria, entusiasmo.” “Felidad, alegría.” “Cuando trabajo con los niños, siento alegría, paz y un ambiente muy positivo.”
b) Emociones negativas (menor frecuencia, pero significativas)	“Frustración e impotencia.” “Alegria y frustración.” “A veces siento estrés cuando no ponen atención.”
c) Emociones mixtas (combinación de emociones opuestas)	“De todo tipo: alegría, enojo, sorpresa.” “Felidad, un poco de ansiedad.” “Siento entusiasmo, pero también frustración cuando no logro captar su atención.”

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior refleja la complejidad del rol docente que deben realizar los estudiantes durante sus prácticas educativas, donde coexiste la satisfacción por el impacto educativo y los desafíos en el manejo de dinámicas grupales.

Predominaron las emociones positivas, en relación a la gratificación emocional de trabajar con niños, en cuanto a las emociones negativas estas se ligaron a desafíos prácticos, a la falta de herramientas

para gestionar conflictos y la brecha entre expectativas y realidad en el aula.

La formación docente inicial debe priorizar el desarrollo de emociones positivas como la alegría, el entusiasmo y la empatía, pues estas no solo mejoran el bienestar del educador, sino que también potencian su capacidad para crear ambientes de aprendizaje significativos. Como señala Bisquerra (2017), “la educación emocional del profesorado es un requisito indispensable para una práctica educativa de calidad, especialmente en áreas como la educación física donde el componente relacional es fundamental.” (p. 113)

Tabla 5. Los principales desafíos emocionales durante las prácticas docentes

<i>Categoría</i>	<i>Códigos in vivo (fragmentos textuales)</i>
a) Manejo de conductas disruptivas (30%)	“La rebeldía de los alumnos cuando no me hacen caso.” “Los conflictos con alumnos problemáticos que quieren igualarse al docente.”
b) Regulación de emociones propias (25%)	“Controlar el estrés y mantener la calma cuando hay problemas en el grupo.” “Me pongo nerviosa y entro en crisis cuando los niños no hacen las actividades.”
c) Empatía y límites profesionales (20%)	“El mayor reto es saber hasta dónde ayudar a un alumno por problemas en casa.” “Adaptarme a los estados de ánimo variables de los niños sin tomarlo personal.”
d) Vulnerabilidad personal (15%)	“La pena al expresarme frente al grupo.” “El estar triste o deprimido, uno no suele estar positivo todo el tiempo.”
e) Situaciones imprevistas (5%)	“Cuando un niño se lesiona, no sabes cómo reaccionar.”
f) Ausencia de desafíos (5%)	“Específicamente hasta ahorita ningún desafío emocional.” “Ni una.”

Fuente: Elaboración propia.

El 85% de los desafíos se relacionan con la gestión grupal y autorregulación emocional. Las brechas formativas evidentes son las estrategias para manejo de conflictos en tiempo real y el autocuidado docente, es decir evitar desgaste por empatía excesiva. Por otra parte, algunos docentes destacan que estos retos fortalecen su empatía y creatividad pedagógica.

Tabla 6. La educación socioemocional en la formación docente según la NEM

Categoría	Códigos <i>in vivo</i> (fragmentos textuales)
a) Percepciones positivas sobre el enfoque de la NEM (45%)	<p>“La NEM la integra como parte clave del aprendizaje promoviendo autococimiento y empatía.”</p> <p>“Habla de formar docentes más humanos, que no solo enseñen contenidos sino valores.”</p> <p>“Busca una formación integral donde las emociones sean factor clave en el aula.”</p>
b) Críticas y limitaciones percibidas (35%)	<p>“Existen apartados donde se habla de ello, pero faltaría aterrizar más.”</p> <p>“Se solicita desarrollar sesiones integrales sin dar recursos necesarios.”</p> <p>“La aborda de manera mínima, con poca aplicación práctica.”</p>
c) Desconocimiento (20%)	<p>“Como tal aún no he notado dicha formación.”</p> <p>“La verdad no sé.”</p> <p>“No he profundizado.”</p>

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría identifica a la NEM como un avance en la formación socioemocional docente, existe discrepancia entre el discurso oficial y la práctica formativa.

Tabla 7. Herramientas y metodologías de la NEM para fortalecer el manejo emocional en educadores físicos

Categoría	Códigos <i>in vivo</i> (fragmentos textuales)
a) Metodologías pedagógicas activas (35%)	<p>“Propone el aprendizaje basado en proyectos donde se involucran emociones reales.”</p> <p>“El juego, mediante ese se puede manejar todo eso.”</p>
b) Estrategias de educación socioemocional (30%)	<p>“Ejercicio de respiración.”</p> <p>“Clases de neurociencia para conocer lo que hay detrás de la generación de emociones.”</p>
c) Enfoques prácticos para la educación física (20%)	<p>“La física motriz, socio-motriz y otras.”</p> <p>“Pausas activas como herramientas útiles en Educación Física.”</p>
d) Limitaciones y desconocimiento (15%)	<p>“Desconozco.”</p> <p>“No las da.”</p>

Fuente: Elaboración propia.

La NEM propone un marco teórico robusto, con metodologías innovadoras (ABP, juego, neurociencia), pero su implementación es desigual. Las herramientas más mencionadas: Aprendizaje colaborativo (25%), Técnicas de autorregulación (20%) e Integración movimiento-emoción (15%).

Tabla 8. Cómo la NEM favorece interacciones empáticas en el aula

Categoría	Códigos <i>in vivo</i> (fragmentos textuales)
a) Enfoque humanista y centrado en el alumno	“El enfoque de la NEM pone en el centro a los estudiantes, valorando su contexto, emociones y participación activa.” “Humaniza al alumno y acerca al docente a sus necesidades.” “Reconoce la diversidad y genera un ambiente respetuoso.”
b) Desarrollo de habilidades socioemocionales	“Promueve la empatía, autorregulación y conciencia crítica.” “El docente debe reflexionar sobre su autoconocimiento y manejo emocional.” “Favorece la creación de lazos mediante la escucha activa.”
c) Comunicación horizontal y escucha activa	“Nos invita a escuchar a los alumnos y ponernos en su lugar.” “La NEM promueve el respeto y la escucha activa.” “Crea confianza al preguntar cómo se sienten, no solo qué aprenden.”
d) Docente como facilitador emocional	“El docente ya no es solo un transmisor de conocimientos, sino un guía emocional.” “Favorece vínculos más allá de lo académico.” “Somos los maestros que más quieren los niños.”
e) Retos y críticas a la implementación	“La premisa es buena, pero a veces no puedes corregir por miedo a ofender.” “Falta libertad para interactuar sin sobreprotección.” “No favorece de manera positiva.”

Fuente: Elaboración propia.

La empatía es un pilar explícito de la NEM, con herramientas como la escucha activa y talleres socioemocionales; el docente ideal en este modelo es un facilitador emocional, no solo académico, para ello el autoconocimiento docente es crucial para modelar autorregulación en los alumnos. Aunque persisten tensiones entre protección del alumno y límites educativos, entre teoría humanista y práctica en aulas sobre-cargadas.

Tabla 9. Técnicas de autorregulación emocional empleadas por los docentes durante sus prácticas

Categoría	Códigos <i>in vivo</i> (fragmentos textuales)
a) Técnicas de respiración y relajación	“Respiro profundo cuando me siento tensa.” “La respiración diafragmática para reducir el estrés.” “Respirar e identificar las emociones.”
b) Pausas reflexivas y auto-conciencia	“Me doy unos segundos para calmarme y no reaccionar con enojo.” “La pausa reflexiva antes de responder a conflictos.” “Pienso antes de hablar.”
c) Validación emocional y comunicación empática	“Validación de emociones y permitir sentir las.” “Preguntar a los niños cómo se sienten.” “Palabras de aceptación para que el alumno se sienta importante.”
d) Apoyo social y redes de contención	“Hablo con compañeros o mi tutor si necesito apoyo.” “Compartir lo que siento con otros docentes.”
e) Reestructuración cognitiva y enfoque en soluciones	“Reestructuración cognitiva para cambiar pensamientos negativos.” “Me enfoco en soluciones más que en problemas.” “Recuerdo mis logros para mantenerme motivada.”
f) Gestión del lenguaje corporal y tono de voz	“Manejo la seriedad al dar indicaciones.” “Control del tono de voz y postura.”

Fuente: Elaboración propia.

El 75% de los informantes expresan que la respiración es la técnica más utilizada por su accesibilidad y efectividad inmediata, posteriormente la reflexión previa a la acción es clave para evitar reacciones impulsivas, la falta de estrategias grupales, pocos mencionan técnicas aplicadas con alumnos (solo “vuelta a la calma” y “meditación”), el apoyo social es valorado, pero no siempre accesible y el enfoque reactivo contra el preventivo, la mayoría usa técnicas durante el estrés, pocos mencionan meditación preventiva.

Tabla 10. La percepción de programas de acompañamiento psicológico o mentoría emocional en la LEF

Categoría	Códigos <i>in vivo</i> (fragmentos textuales)
Apoyo docente y mentoría informal	“Hay profesores que en sus clases manejan estos temas, como el profesor Ricardo Felipe Condado Díaz.” “Algunos maestros se ofrecen para escuchar y dar consejos, como mentoría.” “Tuvimos un gran maestro que nos ayudó a liberar emociones.”
Programas institucionales (Tutorías/Grupos de apoyo)	“Existen programas y talleres organizados por la universidad (tutorías, asesorías).” “Gracias a un tutor te evalúan y recomiendan al psicólogo.” “Si hay orientación escolar y psicológica mediante tutorías.”
Servicio de psicología con acceso limitado	“Sí, por medio de citas con algún psicólogo.” “Solo psicólogo, nada más.”; “Piden diagnóstico para atenderte.”
Cursos o talleres esporádicos	“Tomé un curso en línea de primeros auxilios psicológicos.” “Mentoría emocional con casos prácticos.”
Desconocimiento o falta de participación	“Desconozco de esos programas.” “No tengo conocimiento de ello.” “No he participado, no sé si existen.”
Percepción de subutilización o barreras	“Pocos estudiantes los usamos.” “Solo hay psicólogo, falta más variedad.” “Piden requisitos excesivos (diagnóstico).”

Fuente: Elaboración propia.

Existen diversidad de apoyos, pero poca sistematización porque los programas varían desde mentorías informales hasta servicios de psicología, pero no están estandarizados, muchos estudiantes desconocen los servicios disponibles, los requisitos como diagnósticos médicos limitan la atención inmediata.

Tabla 11. Propuestas para fortalecer la formación emocional en la Licenciatura en Educación Física

Categoría	Códigos <i>in vivo</i> (fragmentos textuales)
Inclusión de materias específicas sobre inteligencia emocional	“Incluir materias de inteligencia emocional desde un principio.” “Una materia específica sobre inteligencia emocional aplicada a la educación física durante los 6 semestres.” “Materias con guía psicológica para manejar conflictos en el aula.”

Categoría	Códigos <i>in vivo</i> (fragmentos textuales)
Talleres prácticos y vivenciales	“Talleres de manejo del estrés y autorregulación.” “Más talleres con actividades físicas y emocionales.” “Simulaciones de situaciones complejas con niños para practicar respuestas emocionales.”
Enfoque práctico (menos teoría, más aplicación)	“Que los cursos sean más prácticos la práctica hace al docente.” “Enseñar cómo dar una clase: posturas, tono de voz, interacción.” “Prácticas supervisadas que evalúen el manejo emocional.”
Espacios de reflexión y apoyo emocional	“Círculos de reflexión entre compañeros.” “Acompañamiento emocional real en las prácticas, no solo evaluación académica.” “Espacios seguros para hablar de emociones.”
Desarrollo de habilidades docentes específicas	“Capacitación en empatía y comunicación asertiva.” “Enseñar a manejar emociones en situaciones complejas.” “Cómo evitar contagiar emociones negativas de los alumnos.”
Evaluación y seguimiento emocional	“Test de emociones o pensamientos.” “Evaluar la actitud desde el ingreso al aula.” “Supervisión emocional durante las prácticas.”

Fuente: Elaboración propia.

Manifiestan una fuerte demanda de formación práctica (talleres, simulaciones) frente a un enfoque teórico dominante, que existe un vacío en el currículo actual, por la ausencia de materias obligatorias sobre inteligencia emocional aplicada a la educación física, la necesidad de apoyo continuo con acompañamiento emocional durante las prácticas, no sólo evaluación técnica y el enfoque preventivo contra el reactivo, se privilegian propuestas para desarrollar habilidades, por ejemplo de comunicación sobre soluciones puntuales como el manejo de crisis.

Conclusiones

Este estudio revela la importancia crítica del manejo emocional en la formación de educadores físicos dentro del marco de la NEM, destacando su impacto en el clima escolar, la motivación estudiantil y la efectividad pedagógica. Los hallazgos demuestran que, aunque los futuros docentes reconocen la relevancia de las competencias socioemocionales, enfrentan desafíos significativos en su desarrollo y aplicación durante las prácticas docentes, derivados de:

Brechas en la formación inicial: como la falta de integración curricular de cursos específicos sobre inteligencia emocional y limitaciones en estrategias prácticas.

Emociones recurrentes en la práctica docente: positivas (alegría, empatía) vinculadas a la interacción lúdica con los alumnos y negativas

(frustración, ansiedad) por conductas disruptivas o presión institucional.

Acceso insuficiente a recursos de apoyo como los programas de acompañamiento psicológico poco sistematizados o con barreras y desconocimiento entre los estudiantes sobre los servicios existentes.

Se identificaron las emociones más frecuentes: la frustración ante la indisciplina y estrategias de regulación predominantes (respiración, pausas reflexivas).

Alineación con la NEM: Se validó la necesidad de formar docentes que modelen autorregulación y empatía, en concordancia con el enfoque humanista y socioemocional promovido por la política educativa actual.

Para cerrar las brechas identificadas, se propone: Integrar cursos de educación emocional en la licenciatura, fortalecer el apoyo institucional con tutorías y apoyo psicológico y profundizar la investigación en este tipo de temáticas.

La formación de educadores físicos debe trascender lo técnico para priorizar lo humano. Como señala Bisquerra (2020), “un docente que no gestiona sus emociones difícilmente podrá guiar a sus alumnos en su desarrollo integral” (p. 215). La NEM ofrece el marco ideal para esta transformación, pero su éxito dependerá de acciones concretas que vinculen teoría, práctica y apoyo emocional continuo.

Referencias

- BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- BISQUERRA, R. Educación emocional en la formación del profesorado (2005). *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 19(39), 95-114. https://digitum.um.es/digitum/bits-tream/10201/128907/1/06_Educacion%20emocional%20en%20la%20educacion%20de%20profesorado.pdf
- BISQUERRA, R. y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Barcelona: Praxis.

- BISQUERRA, R. (2015). Educación emocional en la práctica. Horsori
- BISQUERRA, R. (2020). Psicopedagogía de las emociones. Barcelona: Editorial Síntesis.
- CASEL. (2020). ¿Qué es el aprendizaje socioemocional (SEL)? (Trad. Oficial CASEL). Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/spanish/>
- DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Francia: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- DURÁN, L., Onetto, V. y López, M. (2020). Emociones en movimiento: Educación física y desarrollo afectivo. Miño y Dávila Editores.
- ESPINOSA, M. (2021). La educación socioemocional en el currículo de educación básica en México. *Revista de Estudios Educativos*, 14(2), 45-59.
- EXTREMERA, N. y Fernández-Berrocal, P. (2018). Inteligencia emocional en educación. Síntesis.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2005). Ética y educación física. Inde publicaciones
- GOLEMAN, D. (1996). Inteligencia emocional (M. J. Fabregat, Trad.). Barcelona: Kairós.
- LÓPEZ-CASSÁ, E. et al. (2020). Competencias emocionales docentes. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 23-31. www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1136103419300395
- LÓPEZ-CASSÁ, E., Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2018). Competencia emocional en educación física. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 23-42. <file:///C:/Users/binea/Downloads/2018--rie-273131-.pdf>
- RATEY, J. J. (2008). ¡En forma! El ejercicio físico y su impacto en el cerebro. (Trad. J. García). Ediciones B.
- RUIZ-JUAN, F. y García-Monteagudo, D. (2019). Formación docente en educación física. *Retos*, 36, 75-83. [file:///C:/Users/binea/Downloads/Dialnet-LaLuchaPorLosDerechosSociales-737908%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/binea/Downloads/Dialnet-LaLuchaPorLosDerechosSociales-737908%20(1).pdf)

- RUIZ-JUAN, F. (2021). Empatía en educación física. Wanceulen Editorial Deportiva.
- SECRETARÍA de Educación Pública. (2022). Plan y programas de estudio de educación básica 2022. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- SECRETARÍA de Educación Pública. (2022). Marco de referencia de competencias socioemocionales. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Educacion-socioemocional-en-el-Marco-de-la-NEM.pdf>
- SECRETARÍA de Educación Pública. (2022). Marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana. Gobierno de México. <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/#corte2>
- VELÁZQUEZ, C. (2016). Educación física y desarrollo emocional. España: INDE publicaciones.
- VELÁZQUEZ, C. (2023). Empatía motriz. España: INDE Publicaciones.
- ZABALZA, M. A. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Narcea.

Línea temática III

**Educación Física y cultura
de la salud en la escuela**

Capítulo 7

De sedentarios a físicamente activos: efectos del ejercicio sobre la composición corporal y alimentación en universitarios

NÉSTOR ADÁN ORTIZ ZAMORA¹

VIRGINIA GABRIELA AGUILERA CERVANTES²

SAMANTHA JOSEFINA BERNAL GÓMEZ³

FRANCISCO JAVIER CORTÉS OCHOA⁴

Línea temática

3. Educación Física y cultura de la salud en la escuela

3.1 Promoción de hábitos de vida saludables

Resumen

Durante la universidad, los jóvenes desarrollan hábitos que pueden permanecer el resto de su vida, por lo que promover el ejercicio en sus diferentes intensidades en esta etapa, contribuye al mantenimiento de un peso corporal saludable y la modificación de hábitos alimentarios. Una de las justificaciones por las cuales los estudiantes no se ejercitan es la falta de tiempo, por ello, se diseñó un programa de ejercicio eje-

1 Instituto de Investigaciones en Comportamiento Alimentario y Nutrición (IICAN), Centro Universitario del Sur, Universidad de Guadalajara, nestor.adan.ortiz.zamora@gmail.com

2 Instituto de Investigaciones en Comportamiento Alimentario y Nutrición (IICAN), Centro Universitario del Sur, Universidad de Guadalajara, virginia.aguilara@cusur.udg.mx

3 Instituto de Investigaciones en Comportamiento Alimentario y Nutrición (IICAN), Centro Universitario del Sur, Universidad de Guadalajara, samantha.bernal@cusur.udg.mx

4 Licenciatura de Cultura Física y Deportes, Centro Universitario del Sur, Universidad de Guadalajara, francisco.cortes@cusur.udg.mx

cutable durante la jornada escolar dentro del campus y sin modificar sus actividades académicas. El objetivo fue implementar un programa de ejercicio aeróbico de moderada intensidad y evaluar los efectos sobre la composición corporal y frecuencia de consumo de alimentos. Se encontró una reducción en el consumo de frutas ($T=31$, $p=0.031$) y leguminosas ($T=2.5$, $p=.004$), el consumo de azúcares aumentó marginalmente ($T=31$, $p=.099$), y en la composición corporal se identificaron diferencias significativas en el porcentaje de masa muscular t (20) $=-2.320$, $p<.05$. Se concluye que incorporar el programa de ejercicio contribuyó en la salud de los estudiantes, al incrementarse el porcentaje de masa muscular y mantener un peso saludable. Es importante que las escuelas y universidades se conviertan en espacios donde los alumnos adquieran un estilo de vida saludable a través de la promoción de hábitos como el ejercicio.

Palabras clave: Estudiantes universitarios, ejercicio, alimentación, salud, sedentarismo.

Introducción

El ejercicio es una de las actividades que contribuyen a disminuir la probabilidad de padecer enfermedades crónico degenerativas y condiciones relacionadas al estilo de vida como es sobrepeso y obesidad. Debido a ello, en México, la promoción de la actividad física y el ejercicio es un tema relevante. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT) realizada en 2022, se identificó que mayores niveles de sedentarismo se asocian con mayor probabilidad de padecer sobrepeso y obesidad, diabetes mellitus tipo 2, hipertensión y dislipidemias (Campos-Nonato et al., 2023). Por lo que, la adquisición de hábitos como el ejercicio es una opción viable para reducir las probabilidades de presentar padecimientos asociados a la inactividad física.

Uno de los períodos cruciales en el desarrollo de hábitos que impactan en la edad adulta es la etapa de adolescencia tardía que abarca entre los 19 y 24 años de edad, en la cual, los jóvenes tienden a presentar conductas sedentarias (Kwan et al., 2012; Solano Armenta, 2023). Gran parte de los que cursan estudios universitarios, se encuentran en

este rango de edad, debido a ello se considera un momento clave para la promoción del ejercicio y actividad física (Gutiérrez-García et al., 2021; Sánchez-Ojeda & Luna-Bertos, 2015). Durante esta etapa, se consolidan hábitos saludables y no saludables que afectarán las etapas posteriores de la vida (Durán-Vinagre et al., 2021; Molano-Tobar et al., 2019; Rivera-Tapia et al., 2018).

Se han identificado diversas barreras para la realización de ejercicio durante la etapa universitaria, lo que dificulta la adquisición de hábitos saludables. Los estudiantes enfrentan cambios en el estilo de vida. Uno de los más relevantes, es que pasan demasiado tiempo sentados o detrás de una computadora o pantallas (Huaman-Carhuas & Bolaños-Sotomayor, 2020). Además, ocurren modificaciones en la dieta, debido a que algunos de ellos están fuera de casa ya que tienen que migrar de sus lugares de origen a otras ciudades y asumen la responsabilidad de su alimentación (Espinoza et al., 2011). En otros casos, los traslados implican una inversión de tiempo significativo, por lo que, el tiempo restante lo emplean en tareas y proyectos escolares, relaciones personales, familia, entre otras. Bajo este contexto, es importante señalar que las principales barreras de los estudiantes para no realizar ejercicio son: la falta de tiempo, la pereza o el cansancio y no disponer de espacios en la universidad para ejercitarse (Espinoza et al., 2011; Rubio Henao & Varela Arevalo, 2016; Sampeiro et al., 2016; Ortega Muñoz et al., 2021). Por lo que es importante diseñar estrategias que disminuyan dichas barreras.

Para algunos autores, las conductas saludables se relacionan entre sí, como hacer ejercicio y consumir una dieta balanceada (Jiménez-Castuera et al., 2007; Ufholz & Harlow, 2017), lo anterior explica cómo los cambios en los niveles de ejercicio, producen modificaciones en los hábitos alimentarios (Boutelle et al., 2000). Si se considera que éstos influyen en el desarrollo de sobrepeso, obesidad y enfermedades crónicas, entonces dependerá de las motivaciones para hacer ejercicio (p.ej., estética, salud) si los cambios en la dieta, se pueden considerar saludables o no saludables (Panão & Carraça, 2020; San Mauro Martín et al., 2014).

Una de las hipótesis es que las personas que emiten conductas saludables, tienen un mejor discernimiento de su salud y, en conse-

cuencia, tienden a emitir comportamientos que la benefician (Boutelle et al., 2000). Además, el modificar los niveles de ejercicio, también podría modificar el consumo de alimentos (Ufholz & Harlow, 2017). Aunque esto ha sido cuestionado, debido a que se ha encontrado que las conductas saludables como hacer ejercicio y tener una dieta balanceada no necesariamente se complementan (Dutton et al., 2008; Newsom, 2005; Wilcox et al., 2000). Lo que sí es un hecho constatado es que los niveles de sedentarismo están vinculados al sobrepeso y obesidad, por lo que, implementar un programa de ejercicio para analizar sus efectos en población sedentaria universitaria es de interés.

El presente estudio consideró a estudiantes en condición de sedentarismo, con o sin presencia de sobrepeso u obesidad, debido a que el programa de ejercicio tuvo como propósito facilitar a las personas interesadas incrementar sus niveles de actividad física y de esta manera, contribuir en el desarrollo de hábitos de vida saludables en un entorno universitario. Además, permitió evaluar la efectividad de realizar ejercicio aeróbico de intensidad moderada. A partir de lo anterior, la pregunta que guío la presente investigación fue ¿Realizar ejercicio 30min tres veces por semana durante ocho semanas es suficiente para observar cambios significativos en la composición corporal y en la modificación de consumo de alimentos en estudiantes sedentarios? Por lo tanto, el objetivo de investigación fue evaluar la efectividad de un programa de ejercicio aeróbico con sesiones de 30 minutos, tres veces por semana a intensidad moderada durante ocho semanas, sobre la composición corporal y hábitos alimentarios en estudiantes universitarios.

Métodología

Participantes

Participaron 30 alumnos del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara. De 19 a 26 años de edad, veinticinco mujeres y cinco hombres, matriculados en las siguientes carreras, licenciatura de nutrición (n=12), trabajo social (n=7), psicología (n=6), turismo (n=1), periodismo (n=1), veterinaria (n=2) y sistemas biológicos (n=1).

Instrumentos

Test de 20 metros de ida y de vuelta: se evaluó a los participantes a partir de este test con la finalidad de garantizar que los sujetos fuesen sedentarios o con bajo nivel de actividad. La prueba consiste en una carrera de ida y vuelta de 20 metros, la velocidad se regula por medio de sonidos que se emiten a intervalos regulares por medio de una grabación y altavoces. Los sujetos deben ir ajustando la velocidad de desplazamiento. La velocidad es lenta al principio y va aumentando progresivamente cada minuto y termina cuando el sujeto no puede seguir el ritmo impuesto. El test evalúa la capacidad máxima aeróbica que sirvió para obtener valores de referencia. Se calculó con la siguiente formula: $VO_2 \text{ máx.} = -16.961 + 5.068 \cdot X$ (para hombres); $-15.207 + 24.806 \cdot X$ (para mujeres), donde X es la velocidad máxima que se alcanzó en el test 20 x 20 (Secchi & García, 2013).

Evaluación alimentaria: Para evaluar la regularidad del consumo de alimentos, en función de una estratificación por grupos de alimentos se utilizó un cuestionario de frecuencia de consumo previo a la implementación del programa de ejercicios. Adicionalmente se emplearon recordatorios 24 horas para monitorear la ingesta de alimentos durante la implementación del programa de ejercicio.

Composición corporal: Para obtener valores antropométricos, se utilizó una balanza de control corporal OMRON HBF-514-CLA la cual registra metabolismo basal, grasa corporal y visceral, masa músculo esquelética, índice de masa corporal y edad metabólica.

Aparatos y materiales

Dentro de las instalaciones del gimnasio del centro universitario se utilizaron las siguientes máquinas en las cuales se realizó el ejercicio: 1) Caminadora eléctrica Life Fitness 93T con 28 programas de entrenamiento y controlador de motor de velocidad de 0-20km/h; 2) Elíptica Life fitness 91x1 con 16 programas de entrenamiento y 25 niveles de resistencia y 3) Escaladora Precor Efx 546 cuenta con programas de entrenamiento y 20 niveles de resistencia. Además, se utilizaron hojas de registro para llevar a cabo las anotaciones del seguimiento de cada uno de los participantes.

Procedimiento

Se invitó a los alumnos del Centro Universitario del Sur a participar en el estudio. La invitación se realizó directamente en los salones de clase. Se explicó de manera clara los objetivos y se solicitó a los que estuviesen interesados contactar al investigador responsable. Los participantes que respondieron a la convocatoria fueron de las carreras de Nutrición, Trabajo Social, Turismo, Periodismo, Psicología, Sistemas Biológicos y Veterinaria. Se les entregó consentimiento informado para que este fuese firmado por el participante y los testigos. Posteriormente, se realizaron las evaluaciones de la primera fase. Las mediciones antropométricas, la aplicación de la lista de frecuencia de consumo de alimentos y recordatorios de 24 horas se aplicaron en el Laboratorio de Antropometría del Instituto de Investigaciones en Comportamiento Alimentario y Nutrición (IICAN). La evaluación de la capacidad máxima aeróbica se realizó en las instalaciones deportivas del Centro Universitario del Sur. El programa de ejercicio tuvo una duración de ocho semanas y se ejecutó en las instalaciones del gimnasio del Centro Acuático CUSur. Los participantes acudieron tres veces por semana de lunes a sábado, para realizar 30 min de actividad física aeróbica. De esta manera, aumentaron sus niveles de actividad física y redujeron los niveles de sedentarismo. Los horarios disponibles fueron de lunes a viernes de 6:30 horas a 15:00 horas y sábados de 7:00 horas a 13:00 horas. Cada uno de los participantes seleccionó los días y el horario que mejor convenía para no obstaculizar sus actividades académicas. Durante la realización del ejercicio los participantes fueron monitoreados para garantizar su asistencia y la ejecución completa del programa de ejercicios. Al finalizar se les agradecía su asistencia y se les motivaba para que acudieran a la siguiente sesión.

Diseño experimental

La investigación se realizó en tres fases: En la fase 1 pre-evaluación, se midió la capacidad cardiorrespiratoria, la composición corporal y se evaluó la alimentación. En la fase 2 se implementó el programa de ejercicio. Los participantes elegían el aparato en el que lo realizarían y se implementó la observación directa para acompañar a los participan-

tes y de esta manera corroborar que cada uno completara el programa. Durante el trascurso de las ocho semanas se evaluó la regularidad en el consumo de alimentos a través del recordatorio de 24 horas que se realizó una vez a la semana en cada sujeto. En la fase 3 post-evaluación se evaluó la composición corporal para identificar cambios atribuibles al programa de ejercicio. A continuación, se muestra el diseño experimental:

Tabla 1. Diseño experimental

	<i>Fase 1</i>	<i>Fase 2</i>	<i>Fase 3</i>
Pre-Evaluación		Implementación del programa de ejercicio	Post-Evaluación
Alimentación		Recordatorios de 24 horas	Antropometría
Antropometría			
Vo2max			
Duración	7 días	8 semanas	6 días

Fuente: diseño propio

Análisis de datos

Los datos fueron procesados en el programa estadístico de Excel de Microsoft Office, se eliminaron del análisis los datos de 9 participantes debido a que no cumplieron con el mínimo de 20 sesiones de las 24 que se programaron y que se distribuyeron durante las ocho semanas del programa de ejercicio. Para la evaluación de alimentación se comparó la frecuencia de consumo por grupo de alimentos. Para el análisis de los cambios en alimentación, se procesó la información de siete recordatorios de 24hrs por participante lo que da un total de 147 recordatorios colectados durante el estudio. Para evaluar las diferencias antes y después del programa de ejercicio, se aplicó la prueba no paramétrica T de Wilcoxon debido a que los datos que se analizaron se encuentran a nivel ordinal. Para evaluar los cambios en la composición corporal, se utilizó una prueba T para datos pareados. Se consideró un *p valor* menor a .05 para determinar la significancia estadística.

Resultados

La media de edad de los participantes fue de 20.8 ± 1.9 años, la edad mínima fue de 19 y la máxima de 26 años. Para corroborar su condi-

ción de sedentarismo y/o bajos niveles de actividad se les aplicó el test de 20 metros de ida y vuelta. Se utilizó una fórmula para determinar el VO_2 máximo y se tomó como base la referencia los parámetros reportados en los estudios realizados por Barrios Vergara et al. (2018) y Herdy y Uhlendorf (2011), con los cuales se confirmó la condición de sedentarios. En la tabla 2 se muestran los valores de referencia. En la tabla 3 se muestran los resultados de todos los participantes que iniciaron el programa de ejercicio.

Tabla 2. Valores de referencia de $VO2max$
para personas sedentarias

Autores	Valores de referencia para sedentarios		Valores de referencia para no sedentarios	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Barrios Vergara et al., (2018).	39.21 ± 3.26	46.50 ± 7.90	45.50 ± 4.80	56.62 ± 5.55
Herdy & Uhlendorf, (2011).	35.6 ± 5.7	47.4 ± 7.9	38.9 ± 5.7	50.6 ± 7.3

Nota: Los datos de la tabla 2 se obtuvieron de: “ VO_2 máximo indirecto y edad fitness de sedentarios y no sedentarios / VO_2 Indirect Maximum and Fitness Age of Sedentary and Non-Sedentary” por M. Barrios Vergara et al., 2018, *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 18 (71) p. 493-505; y “Valores de Referencia para el Test Cardiopulmonar para Hombres y Mujeres Sedentarios y Activos” por A. H. Herdy & D. Uhlendorf, 2011, *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*, 96(1), p. 54-59.

Tabla 3. Resultados prueba 20x20 para determinar
 $VO2max$ de la muestra

Participantes	Formula $VO2max$: -16.961 +5.068*X ♂ -15.207 +4.806*X ♀	Participantes	Formula $VO2max$: -16.961 +5.068*X ♂ -15.207 +4.806*X ♀
1F	32.85	16M	31.18
2F	25.64	17F	30.45
3F	28.04	18F	32.85
4F	30.45	19F	30.45
5F	32.85	20F	30.45
6M	46.38	21M	38.78
7F	30.45	22F	35.25
8F	30.45	23F	30.45

Participantes	Formula VO2max: -16.961 +5.068*X ♂ -15.207 +4.806*X ♀	Participantes	Formula VO2max: -16.961 +5.068*X ♂ -15.207 +4.806*X ♀
9F	28.04	24F	28.05
10F	28.04	25F	28.05
11F	28.04	26M	41.32
12F	28.04	27F	25.64
13F	28.04	28F	35.25
14F	30.45	29F	28.04
15F	30.45	30M	31.18

Nota: #F= participante femenino. #M = participante masculino.

Respecto al efecto del programa de ejercicio sobre la composición corporal, en la tabla 4 se muestran los resultados de los valores antropométricos, junto con el estadístico *t* y el nivel de significancia *p* obtenido en cada prueba. Las variables que se midieron fue el peso corporal, IMC, porcentaje de masa muscular, porcentaje de grasa corporal y porcentaje de grasa visceral. Si bien los cambios observados en las variables de peso, IMC, porcentaje de grasa (subcutánea y visceral) no fueron estadísticamente significativos, si se observaron diferencias significativas en la masa muscular. Este resultado comparte similitud con el estudio realizado por Sanchis-Soler et al. (2022), ya que también encontraron diferencias significativas en el porcentaje de masa muscular. Este hallazgo es relevante ya que la masa muscular se reconoce como un indicador de salud muy importante, debido a que si se encuentra en proporciones inadecuadas o deficientes dificulta la movilidad y en casos críticos incrementa la probabilidad de mortandad (FitzGerald et al., 2004). Es importante destacar que el programa de ejercicio que se realizó fue de tipo aeróbico a una intensidad moderada, ya que es la forma más amigable de introducir a una vida físicamente activa a los jóvenes, no obstante, el programa se podría enriquecer con ejercicios anaeróbicos enfocado en el fortalecimiento y ganancia de masa muscular.

**Tabla 4. Prueba t de valores antropométricos
(Media ± Desviación estándar)**

	Peso	IMC	%Músculo	%Grasa	% Grasa visceral
pre	64.71 ± 14.25	24.66 ± 4.44	25.85 ± 4.90	36.43 ± 7.89	5.14 ± 2.15
post	64.94 ± 13.36	24.76 ± 4.03	26.47 ± 4.39	36.14 ± 7.49	4.81 ± 1.88
t	-0.502	-0.404	-2.320	0.942	1.322
p	.620	.689	.031	.357	.200

En la tabla 5 se muestran los resultados de la frecuencia de consumo de alimentos (pre y post evaluación) con base a 7 categorías que indican el nivel de consumo, de nunca hasta diario, y más de una vez al día. La división de grupos de alimentos se realizó con base a la Guía de Alimentos para Población Mexicana.

Tabla 5. Frecuencia de consumo por grupo de alimentos

Grupo de alimentos		Frecuencia											
		Nunca		1 a 3 veces por mes		1 vez por semana		2 a 3 veces por semana		4 a 6 veces por semana		Diario	
		n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%
Cereales y tubérculos	Pre							1	4.76			20	95.23
	Post											21	100
Verduras	Pre					1	4.76	4	19.05	3	14.29	13	61.90
	Post							1	4.76	17	80.95	3	14.29
Frutas	Pre			1	4.76	1	4.76	4	19.05	5	23.81	10	47.62
	Post	1	4.76	1	4.76	5	23.81	4	19.05	3	14.29	7	33.33
Alimentos de origen animal	Pre					1	4.76	3	14.29	8	38.10	9	42.86
	Post							3	14.29	18	85.71		
Leche y sustitutos	Pre			4	19.05	7	33.33	7	33.33	2	9.52	1	4.76
	Post	2	9.52	2	9.52	2	9.52	4	19.05	7	33.33	3	14.29
Leguminosas	Pre			2	9.52	3	14.29	8	38.10	5	23.81	2	9.52
	Post	3	14.29	6	28.57	1	4.76	7	33.33	4	19.05		
Grasas	Pre			2	9.52	3	14.29	4	19.05	10	47.62	2	9.52
	Post					4	19.05	9	42.86	7	33.33	1	4.76
Azucares	Pre			2	9.52	6	28.57	7	33.33	5	23.81	1	4.76
	Post			1	4.76	1	4.76	7	33.33	7	33.33	5	23.81

Para los resultados del análisis de la frecuencia de consumo por grupo de alimentos se empleó una prueba T de Wilcoxon para evaluar las diferencias de los puntajes obtenidos antes y después del programa de ejercicio. En la tabla 6 se muestran los resultados. Se observaron diferencias significativas en el grupo de frutas $T = 31$, $p < 0.031$; y en el grupo de leguminosas $T = 2.5$, $p < 0.004$, indicando una disminución en la frecuencia de consumo en los alimentos de estos grupos. Mientras que, en los grupos de verduras, alimentos de origen animal, leche y sustitutos, grasas y azucares no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. En el grupo de cereales y tubérculos no se realizó el análisis debido a que la muestra efectiva fue $n=1$. Algunos estudios que han evaluado los efectos del ejercicio sobre la alimentación se han centrado en la ingesta de frutas y verduras, debido a que consideran a estos grupos de suma importancia (Dutton et al., 2008; Fleig et al., 2011; Prochaska & Sallis, 2004).

No obstante, en la presente investigación se consideró con el mismo nivel de importancia a todos los grupos de alimentos, lo que permitió identificar no solo la falta de consumo sino el desconocimiento de algunos alimentos lo que explica el por qué no son integrados en la dieta diaria e inclusive los consumos monótonos de algunos alimentos. Se han reportado intervenciones en las cuales no se encuentran mejoras en la dieta como lo es el incremento de frutas y verduras, y la reducción de grasas (Dutton et al., 2008). Esto se puede deber a que no hay una correlación *a priori* entre conductas saludables como hacer ejercicio y consumir frutas o verduras. Los resultados del presente estudio son consistentes a ese hallazgo debido a que no se presentaron cambios en el consumo de verduras y/o grasas, pero sí una disminución de frecuencia de consumo de frutas y leguminosas.

Tabla 6. Resultados prueba T: frecuencia de consumo

Grupo de alimentos	n efectiva	T	p	Suma diferencia rangos positivos	Suma diferencia rangos negativos
Cereales y tubérculos	-----	-----	-----	-----	-----
Verduras	15	42.5	.320	77.5	42.5
Frutas	17	31	.031	122	31
Alimentos de origen animal	14	32.5	.209	32.5	72.5
Leche y sustitutos	11	21.5	.306	44.5	21.5
Leguminosas	12	2.5	.004	75.5	2.5
Grasas	17	72.5	.849	80.5	72.5
Azucares	15	31	.099	31	89

Fuente: diseño propio

Si bien, en el estudio realizado por Fleig et al. (2011) reportaron un aumento en el consumo de frutas y verduras en el grupo experimental después de seis semanas de intervención con actividad física, la evaluación se hizo al inicio y final del programa, por lo que no es posible visibilizar los cambios durante la ejecución del mismo, es por ello, que en el presente estudio se optó por un monitoreo continuo de semana a semana a través del R24, comprobando con ello que los participantes aumentaron el consumo de verduras mientras que disminuyeron el consumo de frutas.

Se identificaron los alimentos de mayor consumo y se relacionaron en función del grupo al que pertenecen. Esto permitió conocer qué alimentos consumen regularmente los estudiantes universitarios. En la

tabla 7 se muestra en la primera columna el grupo de alimentos, en la segunda el tipo de alimentos más consumidos, en la tercera el número de sujetos que indicó mayor consumo por el alimento y en la cuarta columna el porcentaje de sujetos del total de la muestra que registró mayor consumo. En algunos casos, un participante pudo indicar una preferencia igual en dos alimentos, por lo que, en esos casos, esa persona se contabilizó dos veces.

En el grupo de cereales y tubérculos, el alimento más consumido en el 71% de la muestra fue la tortilla de maíz, un resultado esperado en población mexicana. En el caso de verdura, el jitomate (considerado como ingrediente básico en la comida mexicana) fue el más consumido, seguido de la cebolla, la lechuga y la zanahoria. En el caso de las frutas el plátano fue la que mayor se consumió, seguido de la naranja. Como se ha indicado por otros autores (Beydoun & Wang, 2008; Monsiváis et al., 2012), se deben considerar factores económicos al momento de adquirir ciertos alimentos, por ejemplo, en el caso del plátano, es una de las frutas más baratas en el Sur de Jalisco en comparación con otras. Lo mismo aplica para la naranja la cual fue la fruta de temporada cuando se realizó el presente estudio, que abarcó los meses de febrero a marzo. Si bien, en este caso puede explicar el consumo de esas frutas, también es importante considerar características propias de la fruta que la hace más fácil de consumir o de trasportar.

En el caso de alimentos de origen animal, se observó un consumo variado entre los participantes, sin embargo, la carne de cerdo o res, fue la que mayor preferencia. La leche fue el alimento que más se consumió de su grupo, debido a que es considerado por los participantes un alimento rico, nutritivo y fácil de servir. En el caso de leguminosas, el frijol fue la más preferida. Con respecto a las grasas, el aceite fue el más utilizado, principalmente para la preparación de alimentos, ya que se preguntó durante los recordatorios de 24 horas cómo los habían preparado y gran parte de ellos, mencionó cocinados con aceite. Por último, el azúcar fue el alimento que más se utilizó, principalmente para endulzar bebidas como café o té, seguido del chocolate.

Tabla 7. Consumo de alimentos durante las ocho semanas de duración del programa de ejercicio

Grupo de alimentos	Preferencia	N	%
Cereales y tubérculos	Tortilla	15	71%
	Pan	8	38%
Verduras	Lechuga	9	43%
	Jitomate	12	57%
	Cebolla	9	43%
	Zanahoria	3	14%
Frutas	Plátano	13	62%
	Manzana	3	14%
	Naranja	5	24%
	Berries	3	14%
Alimentos de origen animal	Carne	15	71%
	Quesos	4	19%
	Huevo	3	14%
	Atún	2	10%
	Pollo	2	10%
Leche y sustitutos	Leche	18	86%
	Yogurt	2	10%
Leguminosas	Frijoles	15	71%
Grasas	Aceite	19	90%
Azucares	Azúcar	18	86%
	Chocolates	3	14 %

Nota: se muestran los alimentos más consumidos por grupo de alimentos

El programa de ejercicio generó cambios en la alimentación, no obstante, para que éstos se orienten de manera más precisa considerando otros aspectos como el presupuesto de los participantes, incluir y excluir alimentos en la dieta, formas de preparación etc., se podrían integrar talleres cortos y prácticos sobre información nutricional, como se ha explorado en investigaciones previas (Johnson et al., 2008; Prochaska & Sallis, 2004; Toobert et al, 2007). En algunas se reportaron diferencias en la alimentación mientras que en otros estudios no se encuentran cambios significativos en esta variable posterior al programa de ejercicio implementada en diferentes diseños (Caudwell et al., 2013; Stubbs et al., 2002a; Wilcoxon et al., 2000). No obstante, debe considerarse que, si bien los resultados no son consistentes, habría que transitar de la planeación de talleres informativos a talleres educativos en alimentación, nutrición y ejercicio físico, ya que integrar estas tres áreas puede despertar el interés de la población, en consecuencia,

acudir a ellos y generar cambios positivos y duraderos en sus hábitos de vida.

Otro factor que es importante considerar es el género, se han reportado cambios más significativos asociados en la ingesta en hombres, en comparación de las mujeres lo permite atribuir que dicho factor debe seguirse abordando, (Dorling et al., 2018; Prochaska & Sallis, 2004; Stubbs et al., 2002b). En el caso particular de este estudio respondieron a la invitación en mayor proporción mujeres en comparación con hombres, lo cual significa que éste género está interesado en realizar un cambio de vida vinculado a romper la conducta sedentaria y transitar a la realización de actividad física, es así, que los resultados obtenidos demuestran que sí es posible visibilizar cambios en esta población por lo cual se exhorta a seguir realizando estudios con mujeres, no con la intención de compararla con los hombres sino de caracterizar los cambios en función del género, demostrando las posibles diferencias y adecuando los programas de ejercicio para esta población. Un factor que es importante mencionar es que la mayoría de los participantes que aceptaron y fueron integrados en el programa de ejercicio reportaron ser foráneos (i.e. no son originarios de Ciudad Guzmán, pero migran a esta ciudad por la oferta educativa) y que algunos visitan a sus familias durante los días de fines de semana y días de asueto. Lo anterior es relevante ya que puede explicar en cierta medida los cambios en su alimentación atribuibles al proceso de alternar los espacios de alimentación los cuales influyen en la disponibilidad, cantidad, variedad y preparación de alimentos.

Conclusiones

El programa prescrito en la presente investigación, permitió identificar un aumento estadísticamente significativo del porcentaje de masa muscular entre los participantes, el cual es un indicador que contribuye a mantener la salud en las personas. El peso corporal no mostró cambios lo cual indica que el programa de ocho semanas permitió el mantenimiento de peso corporal, contribuyendo a evitar el aumento gradual que se registra en las personas que son sedentarias. Sin embargo, es importante considerar que la composición corporal requiere

de cambios para mantener la salud física por lo que realizar intervenciones con metas hacia cambios más específicos sobre el consumo de alimentos y modificación en la rutina de ejercicio son necesarios. No obstante, para fines de esta investigación que fue introducir a los jóvenes que mantenían una vida sedentaria a ser físicamente activos se logró de manera satisfactoria con resultados positivos sobre su salud.

Es importante mencionar que, el programa de ejercicio se diseñó pensando en eliminar las barreras que los alumnos universitarios tienen para no hacer ejercicio. Establecer la estrategia para que por ellos mismos identifiquen un tiempo de oportunidad para ejercitarse por 30min dentro de su programa de actividades escolares, es un gran avance en la toma de decisiones para el cambio de su estilo de vida sedentario por uno más activo. Por lo anterior, es importante exhortar a las universidades que una de las políticas que deben considerar, es facilitar el acceso a áreas de ejercicio, enseñar a los alumnos a emplear los recursos y espacios físicos, así como promover hábitos saludables. Estos programas deben enfocarse en adultos jóvenes que entran en nuevas dinámicas de vida, como el caso de la población evaluada durante la presente investigación.

Una de las aportaciones de este estudio fue la evaluación entre diversas variables de interés. Si bien, se pueden identificar estudios en población universitaria que evaluaron la composición corporal (Cosio-Bolaños et al., 2011), la relación del ejercicio y la alimentación (Espinoza et al., 2011; San Mauro Martin et al., 2014), o los efectos del ejercicio sobre la composición corporal (Sanchis Soler et al., 2022), ninguno evaluó las variables de interés de manera conjunta. Es por ello, que los resultados obtenidos contribuyen al conocimiento de los efectos del ejercicio sobre la composición corporal en la etapa de transición de permanecer sedentarios y cambiar hacia una vida físicamente activa, además, de aportar una descripción detallada de la ingesta de alimento, lo que permite mostrar qué consume la población universitaria mexicana en la región Sur de Jalisco, lo cual destaca a la alimentación como un indicador de salud, ya que la variedad de la dieta es hasta cierto punto limitada lo que abre la oportunidad para estudios futuros.

Referencias

- BARRIOS Vergara, M., Ozímica, J. O., Fernández, L. L., Fuentealba, C. O., Costagliola, V. G., & Sacomori, C. (2018). VO₂ máximo indirecto y edad fitness de sedentarios y no sedentarios. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 18(71), 493-505. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcaf2018.71.006>
- BEYDOUN, M. A., & Wang, Y. (2008). Do nutrition knowledge and beliefs modify the association of socio-economic factors and diet quality among US adults? *Preventive Medicine*, 46(2), 145–153. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2007.06.016>
- BOUTELLE, K. N., Murray, D. M., Jeffery, R. W., Hennrikus, D. J., & Lando, H. A. (2000). Associations between exercise and health behaviors in a community sample of working adults. *Preventive Medicine*, 30(3), 217–224. <https://doi.org/10.1006/pmed.1999.0618>
- CAMPOS-NONATO, I., Galván-Valencia, Ó., Hernández-Barrera, L., Oviedo-Solís, C., & Barquera, S. (2023). Prevalencia de obesidad y factores de riesgo asociados en adultos mexicanos: resultados de la Ensanut 2022. *Salud Pública de México*, 65, s238–s247. <https://doi.org/10.21149/14809>
- CAUDWELL, P., Gibbons, C., Hopkins, M., King, N., Finlayson, G., & Blundell, J. (2013). No sex difference in body fat in response to supervised and measured exercise. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 45(2), 351–358. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e31826ced79>
- COSSIO-BOLAÑOS, M. A., De Arruda, M., Moyano Portillo, Á., Gañán Moreno, E., Pino López, L. M., & Lancho Alonso, J. L. (2011). Composición corporal de jóvenes universitarios en relación a la salud. *Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria*, 31(3), 15-21. <https://revista.sedca.es/PDF/Composicion-corporalCossio.pdf>
- DORLING, J., Broom, D. R., Burns, S. F., Clayton, D. J., Deighton, K., James, L. J., King, J. A., Miyashita, M., Thackray, A. E., Batterham, R. L., & Stensel, D. J. (2018). Acute and Chronic Effects of Exercise on Appetite, Energy Intake, and Appetite-Related Hormones: The Modulating Effect of Adiposity, Sex, and Habitual Physical Activity. *Nutrients*, 10(9), 1140. <https://doi.org/10.3390/nu10091140>

- DURÁN Vinagre, M. Á., Sánchez Herrera, S., & Feu Molina, S. (2021). La motivación de los estudiantes universitarios para realizar actividad física. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 137-146. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v2.2126>
- DUTTON, G. R., Napolitano, M. A., Whiteley, J. A., & Marcus, B. H. (2008). Is physical activity a gateway behavior for diet? Findings from a physical activity trial. *Preventive Medicine*, 46(3), 216-221. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2007.12.012>
- ESPINOZA, L., Rodríguez, F., Gálvez, J., & MacMillan, N. (2011). Hábitos de alimentación y actividad física en estudiantes universitarios. *Revista Chilena de Nutrición*, 38(4), 458-465. <https://www.scielo.cl/pdf/rchnut/v38n4/art09.pdf>
- FITZGERALD, S. J., Barlow, C. E., Kampert, J. B., Morrow, J. R., Jr., Jackson, A. W., & Blair, S. N. (2004). Muscular Fitness and All-Cause Mortality: Prospective Observations. *Journal of Physical Activity & Health*, 1(1), 7-18. <https://doi.org/10.1123/jpah.1.1.7>
- FLEIG, L., Lippke, S., Pomp, S., & Schwarzer, R. (2011). Intervention effects of exercise self-regulation on physical exercise and eating fruits and vegetables: a longitudinal study in orthopedic and cardiac rehabilitation. *Preventive Medicine*, 53(3), 182-187. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.06.019>
- GUTIERREZ Garcia, P., Rocha Rascon, A. S., González Fimbres, R. A., Ramírez Siqueiros, M. G., & Gómez Infante, E. (2021). Motivación hacia el ejercicio en estudiantes universitarios, diferencias demográficas. *Revista de Ciencias del Ejercicio FOD*, 16(2), 13-23. <https://doi.org/10.29105/rcefod16.2-58>
- HERDY, A. H., & Uhendorf, D. (2011). Reference values for cardiopulmonary exercise testing for sedentary and active men and women. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*, 96(1), 54-59. <https://doi.org/10.1590/s0066-782x2010005000155>
- HUAMAN-CARHUAS, L., & Bolaños-Sotomayor, N. (2020). Sobre peso, obesidad y actividad física en estudiantes de enfermería pregrado de una universidad privada 2017. *Enfermería Nefrológica*, 23(2), 184-190. <https://doi.org/10.37551/S2254-28842020018>

- JOHNSON, S. S., Paiva, A. L., Cummins, C. O., Johnson, J. L., Dymment, S. J., Wright, J. A., Prochaska, J. O., Prochaska, J. M., & Sherman, K. (2008). Transtheoretical model-based multiple behavior intervention for weight management: effectiveness on a population basis. *Preventive Medicine*, 46(3), 238–246. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2007.09.010>
- JIMÉNEZ-CASTUERA, R., Cervelló-Gimeno, E., García-Calvo, T., Santos-Rosa, F. J., & Iglesias-Gallego, D. (2007). Estudio de las relaciones entre motivación, práctica deportiva extraescolar y hábitos alimenticios y de descanso en estudiantes de Educación Física. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(2), 385–401. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33717060009.pdf>
- KWAN, M. Y., Cairney, J., Faulkner, G. E., & Pullenayegum, E. E. (2012). Physical activity and other health-risk behaviors during the transition into early adulthood: a longitudinal cohort study. *American Journal of Preventive Medicine*, 42(1), 14–20. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2011.08.026>
- MOLANO Tobar, N. J., Vélez Tobar, R. A., y Rojas Galvis, E. A. (2019). Actividad física y su relación con la carga académica de estudiantes universitarios. *Hacia la Promoción de la Salud*, 24(1), 112–120. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2019.24.1.10>
- MONSIVAIS, P., Aggarwal, A., & Drewnowski, A. (2012). Are socio-economic disparities in diet quality explained by diet cost?. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 66(6), 530–535. <https://doi.org/10.1136/jech.2010.122333>
- NEWSOM, J. T., McFarland, B. H., Kaplan, M. S., Huguet, N., & Zani, B. (2005). The health consciousness myth: implications of the near independence of major health behaviors in the North American population. *Social Science & Medicine* (1982), 60(2), 433–437. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2004.05.015>
- ORTEGA Muñoz, A., Fumero Pérez, S., & Solano López, A. L. (2021). Autoeficacia, percepción de barreras y beneficios de la actividad física en estudiantes universitarios costarricenses. *Pensar En Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 19(2), e44669. <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v19i2.44669>

- PANÃO, I., & Carraça, E. V. (2020). Effects of exercise motivations on body image and eating habits/behaviours: A systematic review. *Nutrition & Dietetics: The Journal of the Dietitians Association of Australia*, 77(1), 41–59. <https://doi.org/10.1111/1747-0080.12575>
- PROCHASKA, J. J., & Sallis, J. F. (2004). A randomized controlled trial of single versus multiple health behavior change: promoting physical activity and nutrition among adolescents. *Health psychology: Official Journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 23(3), 314–318. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.23.3.314>
- RIVERA-TAPIA, J. A., Cedillo-Ramírez, L., Pérez-Nava, J., Flores-Chico, B., & Aguilar-Enriquez, R. I. (2018). Uso de tecnologías, sedentarismo y actividad física en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 5(1), 17–23. <https://www.reibci.org/publicados/2018/feb/2600103.pdf>
- RUBIO Henao, R. F., & Varela Arévalo, M. T. (2016). Barreras percibidas en jóvenes universitarios para realizar actividad física. *Revista Cubana de Salud Pública*, 42 (1), 61-69. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21444931007>
- SAMPERIO, J., Jiménez-Castuera, R., Lobato, S., Leyton, M., & Claver, F. (2016). Variables motivacionales predictoras de las barreras para la práctica de ejercicio físico en adolescente. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(2), 65–76. <https://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v16n2/psicologia7.pdf>
- SAN Mauro Martín, I., Garicano Vilar, E., González Fernández, M., Villacorta Pérez, P., Megias Gamarra, A., Miralles Rivera, B., Figueiroa Borque, M., Andrés Sánchez, N., Bonilla Navarro, M. A., Arranz Poza, P., Bernal Maurandi, M. D., Ruiz León A, M., Moraleda Ponzol, E., & de la Calle de la Rosa, L. (2014). Hábitos alimentarios y psicológicos en personas que realizan ejercicio físico. *Nutrición Hospitalaria*, 30(6), 1324-1332. <https://scielo.isciii.es/pdf/nh/v30n6/18originaldeporteyejercicio03.pdf>
- SÁNCHEZ-OJEDA, M. A., & Luna-Bertos, E. D. (2015). Hábitos de vida saludable en la población universitaria. *Nutrición Hospitalaria*, 31(5), 1910-1919. <https://doi.org/10.3305/nh.2015.31.5.8608>

- SANCHIS-SOLER, G., García-Jaén, M., Sebastia-Amat, S., Diana-Sotos, C., & Tortosa-Martinez, J. (2022). Acciones para una universidad saludable: Impacto sobre la salud mental y física de los jóvenes. *Retos*, 44, 1045–1052. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91940>
- SECCHI, J. D., & García, G. C. (2013). Aptitud física cardiorrespiratoria y riesgo cardiometabólico en personas adultas jóvenes. *Revista Española de Salud Pública*, 87, 35-48. https://scielo.isciii.es/pdf/resp/v87n1/05_original3.pdf
- SOLANO Armenta, Y. S. (2023). La actividad física en estudiantes universitarios. *Psic-Obesidad*, 12(45), 21–26. <https://doi.org/10.22201/fesz.20075502e.2022.12.45.84862>
- STUBBS, R. J., Sepp, A., Hughes, D. A., Johnstone, A. M., King, N., Horgan, G., & Blundell, J. E. (2002). The effect of graded levels of exercise on energy intake and balance in free-living women. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders: Journal of the International Association for the Study of Obesity*, 26(6), 866–869. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0801874>
- STUBBS, R. J., Sepp, A., Hughes, D. A., Johnstone, A. M., Horgan, G. W., King, N., & Blundell, J. (2002). The effect of graded levels of exercise on energy intake and balance in free-living men, consuming their normal diet. *European Journal of Clinical Nutrition*, 56(2), 129–140. <https://doi.org/10.1038/sj.ejcn.1601295>
- TOOBERT, D. J., Glasgow, R. E., Strycker, L. A., Barrera, M., Jr, Ritzwoller, D. P., & Weidner, G. (2007). Long-term effects of the Mediterranean lifestyle program: a randomized clinical trial for postmenopausal women with type 2 diabetes. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 4, 1. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-4-1>
- UFHOLZ, K. E., & Harlow, L. L. (2017). Modeling multiple health behaviors and general health. *Preventive Medicine*, 105, 127–134. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2017.08.003>
- WILCOX, S., King, A. C., Castro, C., & Bortz, W. (2000). Do changes in physical activity lead to dietary changes in middle and old age? *American Journal of Preventive Medicine*, 18(4), 276–283. [https://doi.org/10.1016/s0749-3797\(00\)00117-3](https://doi.org/10.1016/s0749-3797(00)00117-3)

Línea temática IV

**Educación Física
y cultura de paz**

Capítulo 8

Cuerpo, diálogo y cooperación: una propuesta integral para la formación docente en cultura de paz

SANTILLANA ROMERO HADI¹

LIMÓN VÁZQUEZ BERTHA MARÍA²

SIMONI ROSAS CÉSAR³

Línea temática

4. Educación Física y cultura de paz

4.1 Fomento de una cultura de paz a través de la Educación Física

Resumen

El presente capítulo expone una propuesta pedagógica integradora que articula el aprendizaje cooperativo, la justicia restaurativa y los principios de la corporeidad, con el propósito de fomentar una cultura de paz en la formación inicial docente. El objetivo versó en comprender cómo las experiencias corporales, reflexivas y cooperativas permiten a los futuros docentes construir herramientas para la mediación, la convivencia y la transformación pacífica de conflictos en contextos escolares y fuera de ellos. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo investigación-acción en un contexto de Escuela Normal,

1 Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, líder del CABINEJCB2 y coordinadora de la RENAFCa, hadisantillana@gmail.com

2 Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, Colaboradora del CABINEJCB2, integrante de la RENAFCa, limon.vazquez.bm@binc.mx

3 Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla, Integrante de la RENAFCa, cesar.simonis1977@gmail.com

con estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de dos escuelas normales del Estado de Puebla.

La metodología incluyó talleres vivenciales, círculos restaurativos, dinámicas cooperativas motrices, momentos reflexivos y entrevistas en profundidad. Entre los principales referentes teóricos se encuentran la paz positiva (Galtung, 2003), la justicia restaurativa (Zehr, 2002), el aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson, 1999), y los principios de la corporeidad desde una perspectiva pedagógica (Le Boulch, 2001; Lagarde, 2009 y Grasso y Erramouspe, 2005). Los hallazgos indican que las experiencias corporales intencionadas favorecen el reconocimiento del otro, la autorregulación emocional y la empatía, aspectos esenciales para una cultura de paz. Además, se identificó que la corporeidad es una vía potente para integrar mente, emoción y acción en los procesos educativos. Se concluye que formar docentes desde una perspectiva que reconozca la centralidad del cuerpo y el vínculo con el otro es clave para cimentar relaciones más justas, empáticas y cooperativas en las escuelas.

Palabras clave: Cultura de paz, cooperación, educación para la paz, formación inicial de profesores, educación para la convivencia.

Objeto de estudio

La formación inicial docente en México se enfrenta a un reto profundo: trascender los modelos instruccionales hegemónicos que fragmentan saberes y reproducen lógicas competitivas. Hoy más que nunca, se requiere forjar profesionales capaces de tejer, desde las epistemologías del Sur, comunidades escolares donde la convivencia no sea mera formalidad, sino un acto de justicia relacional. A pesar de los avances normativos, persiste una colonialidad educativa que margina la corporeidad, silencia las voces disidentes y privilegia el individualismo por encima de lo colectivo. Frente a este panorama, cultivar una cultura de paz implica desaprender patrones de autoridad autoritaria y abrazar una pedagogía encarnada: un espacio en el que el conflicto deje de ser un obstáculo para convertirse en una posibilidad ética de re-existencia compartida.

La propuesta se enraíza en un horizonte epistemológico situado y plural que entiende la educación como un proceso corporeizado, dialógico y situado. No se trata de simples objetivos instrumentales, sino de un itinerario pedagógico intencional y lógico que emana del indagar cómo las prácticas vivenciales de talleres corporales que reivindican el cuerpo como territorio político, círculos restaurativos que recuperan saberes comunitarios ancestrales y dinámicas cooperativas motrices que resignifican el movimiento como acto de solidaridad, germinan habilidades para una convivencia que celebre las diferencias como potencia colectiva. En este sentido, se generan reflexiones que constituyen una bitácora de viaje donde los futuros docentes entretejen aprendizajes cognitivos, emocionales y críticos, cuestionando los límites de lo que la academia suele declarar “válido” conocer.

Esta investigación-acción, centrada en estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de dos Escuelas Normales de Puebla, reflexiona a partir de preguntas que interpelan los cimientos de la formación docente: ¿De qué modo las experiencias corporales intencionadas pueden decolonizar las pedagogías del encuentro de la competición y de la confrontación, permitiendo a los estudiantes-docentes reconocer en el otro no un adversario, sino un coautor de mundos posibles? ¿Cómo los círculos restaurativos trastocan las geografías del poder en el aula al convertir el conflicto en un texto colectivo por descifrar? ¿Qué huellas dejan las dinámicas cooperativas en la memoria motriz de quienes aprenderán a enseñar en un país lastimado por la violencia sistémica? Y, más aún, ¿Cómo inaugurar la reflexión pedagógica como acto de insubordinación epistémica, donde mente, emoción y acción se entrelacen en surcos abiertos para sembrar nuevas maneras de habitar la escuela?

Lejos de erigirse como un manual, esta propuesta reclama una formación docente concebida como cuidado radical: un espacio en el que el conflicto se aborde con ternura, la justicia se despliegue con manos y silencios, y la palabra sirva para articular la intrincada coreografía de un cuerpo colectivo que decide reinventar la paz desde sus zonas más vulnerables. Cada taller, cada círculo, cada reflexión es entonces una invitación a reinventar la escuela como territorio de resistencia peda-

gógica, donde aprender a enseñar sea, ante todo, aprender a convivir en dignidad y en libertad.

Hacia una praxis docente de paz imperfecta: prevenir desde el vínculo y la sensibilidad

La propuesta que aquí se presenta no aspira a pulir destrezas aisladas ni a engrosar un portafolio de competencias: es un proyecto de innovación crítica educativa donde los normalistas se arman con saberes y convicciones. Cuando el sistema les exija castigar, sabrán ofrecer una caricia que desarme la tensión; cuando les imponga la competencia, inventarán diseños didácticos cooperativos en los que todos descubran la alegría de alcanzar un objetivo de forma colectiva, del proceso de asimilación y apropiación de una interdependencia positiva de meta; y cuando el currículo intente silenciar cuerpos, convertirán el aula en un coro de risas estruendosas, sollozos liberadores y verdades pronunciadas a voz en cuello. Más que un fundamento teórico, este texto traza un mapa para minar desde dentro la escuela que duele, y co-construir la escuela que anhelamos.

Los elementos teóricos que dan sustento a esta propuesta no se postulan como conceptos rígidos, sino de forjar una alquimia pedagógica donde la decolonización epistémica se encarne en cada gesto. Toda transformación auténtica brota de una pedagogía encarnada: un territorio donde el cuerpo transpira saber, el diálogo consume inercias y la cooperación se convierte en acto de insumisión. Estos apartados no funcionan de manera aislada; son nudos vitales de una misma red de resistencia, capaz de capturar la urgencia de las reconstrucciones profundas que exige la práctica docente.

Formar docentes con un compromiso irrenunciable hacia la paz remite a un ejercicio práctico y reflexivo que articula tres dimensiones psicosociales esenciales. Primero, la reflexión crítica sobre las propias conductas, un trabajo de autorregulación ética que desmantela la evasión y abre paso a la responsabilidad. Segundo, la reconversión de dinámicas competitivas en espacios genuinos de cooperación, donde el éxito deja de ser patrimonio individual y se comparte en la obra colectiva en un marco de diálogo y paz. Y tercero, el enfoque de

prevención: anticipar conflictos desde una perspectiva de paz imperfecta y socioafectiva, entendiendo la tensión no como un problema a suprimir, sino como un indicio para intervenir con creatividad y cuidado. Esta tríada no solo habilita a las y los futuros maestros para cambiar de actitud, de la sumisión a la mediación, sino que cimenta una cultura escolar donde la paz nace del tejido de experiencias vividas y compartidas.

Los cuatro ejes temáticos (figura 1) configuran, en conjunto, un discurso pedagógico integral donde el cuerpo, el diálogo, la cooperación y la primera infancia se entrelazan para forjar una formación docente auténticamente transformadora. En “Cuerpo en acción” se despliega la experiencia somática como espacio de conciencia política y ética (Galtung, 2003; Le Boulch, 2001), a partir del cual los futuros maestros aprenden a leer y gestionar las tensiones corporales como preludio de la mediación de conflictos. Esa apertura vivencial encuentra su eco en “Diálogo restaurativo”, donde los círculos de palabra habilitan la escucha activa y la reparación comunitaria, cuestionando las jerarquías punitivas y reequilibrando el poder relacional en el aula (Zehr, 2002; McCold & Wachtel, 2003). A su vez, “Aprender en cooperación y paz” traslada esas dinámicas a la esfera grupal, proponiendo didácticas en movimiento que anclan la interdependencia positiva como práctica epistemológica y socioafectiva (Johnson & Johnson, 1999; Slavin, 2011). Finalmente, al mirar la “Corporeidad en la primera infancia”, se reconoce que desde los tres años el cuerpo funciona como primer tratado de paz: las pedagogías de la lentitud, del tacto y de la presencia (Gallo, Planella y Ramírez, 2020) permiten que los niños interioricen la cooperación y la justicia restaurativa como experiencias corporizadas (Lagarde, 2009).

Figura 1. Cuatro ejes temáticos para forjar una formación docente.



Fuente: Elaboración propia mediante la aplicación *napkin*.

Estos nudos teóricos actúan como fases de un mismo itinerario: el cuerpo despierta la conciencia; el diálogo la palabra reparadora; la cooperación la construcción colectiva de significados; y la infancia, el terreno donde esas semillas arraigan con mayor potencia. Sin embargo, al focalizarnos en lo micro-pedagógico, podría faltar un análisis más explícito de cómo estas prácticas convergen con las políticas y estructuras institucionales que reproducen la colonialidad del saber. Proponemos, entonces, incorporar un eje reflexivo sobre la incidencia de los marcos normativos y las cargas curriculares hegemónicas una crítica institucional que complementa la dimensión experiencial y garantice que la insubordinación pedagógica encuentre también cauces para influir en la política educativa y no se quede recluida al ámbito del aula.

Cuerpo en acción: prácticas vivenciales para la construcción de paz positiva

Las prácticas corporales intencionadas despliegan el cuerpo como espacio de conciencia política y ético-reflexiva. Galtung (2003) argu-

menta que la paz positiva es inseparable de transformaciones culturales y estructurales que sólo surgen cuando las experiencias vivenciales sensibilizan a los participantes frente a las injusticias encarnadas en sus propias comunidades educativas. De este modo, el entrenamiento somático trasciende ejercicios de relajación para convertirse en un llamado urgente a reconocer el cuerpo como territorio de insurrección pedagógica, donde cada gesto se inscribe en la historia de exclusión que carga el aula.

Rehusar la noción despolitizada de *conciencia corporal* implica entender el movimiento como acto de desobediencia epistémica. Cuando Galtung (2003) evoca la necesidad de desmantelar las violencias latentes en la escuela, no lo hace desde la abstracción teórica, sino desde la urgencia de desmontar los disciplinamientos que condicionan posturas, gestos y silencios. En este sentido, los futuros docentes deben reaprender a sentir y pensar: a gritar con las manos, a dialogar con músculos tensos y a descubrir en las destrezas motrices el mapa de las geografías de injusticia o geografías insulares que persisten en los currículos oficiales.

En la formación de docentes, las jornadas de danza y movimiento ritualizado celebran identidades diversas y tejen resiliencia comunitaria. Los pasos que tocan la tierra trazan rutas de resistencia y memoria, ya que cada movimiento corporal encierra historias de lucha y de identidad colectiva. (Salomon y Nevo, 2002). Estas prácticas de memoria corporal permiten no sólo reivindicar saberes populares despojados por el folclorismo superficial, sino también visibilizar el cuerpo como texto político que interpela las estructuras de poder en la formación docente.

Reardon (1998) subraya, por su parte, la urgencia de un enfoque crítico en la educación para la paz que desvele las raíces sociopolíticas de los conflictos antes de intervenir. Mediante role playing y dinámicas motrices situadas en contextos de exclusión, los normalistas aprenden a identificar patrones de desigualdad estructural y a posicionarse como mediadores críticos en el aula, fortaleciendo su disposición a desafiar las narrativas hegemónicas y a construir prácticas restaurativas desde la vivencia corporal .

El estudio de Calderón Concha (2009) sobre la teoría de conflictos de Galtung amplía esta mirada, al conceptualizar el conflicto como inherente a la vida social y no meramente como enfrentamiento interpersonal. Para los docentes en formación, ello significa equiparse con un vocabulario analítico que distinga violencia directa, estructural y cultural, y comprender que la paz positiva requiere intervenir sobre esas raíces profundas. Así, las prácticas corporales se convierten en precursoras de espacios de diálogo y cooperación donde la diversidad sea recibida como fuerza vital y no como amenaza.

En una mirada similar, Silva García (2008) ofrece un marco sociológico que enriquece la praxis pedagógica al interpretar el conflicto como motor de cambio social. Al incorporar este abordaje en el diseño curricular de un curso de Educación para la Paz, los futuros maestros amplían su capacidad de reflexión crítica y transitan desde actitudes de evasión y competencia hacia dinámicas cooperativas y preventivas. De este modo, el “cuerpo en acción” se configura como la primera lección de justicia restaurativa: un laboratorio vivencial donde mente, emoción y acción se funden para edificar comunidades escolares más justas y equitativas.

Diálogo restaurativo: espacios de escucha y reparación crítica

Como ya se ha referido, la formación de educadores exige mucho más que reproducciones de disciplina y control; requiere habilitar espacios donde la palabra se convierta en fuerza reparadora. Los círculos restaurativos, al inscribir la confianza y la justicia en el mismo acto de conversar, ofrecen un escenario pedagógico radical: un lugar donde cada voz reclama su derecho a ser oída y cada historia reclama reparación.

Zehr (2002) describe la justicia restaurativa como un proceso inclusivo y participativo, donde víctimas, agresores y testigos se sientan en igualdad para narrar experiencias, compartir consecuencias y acordar reparaciones. Lejos de procedimientos mecánicos, este modelo engloba una ética de la escucha que infunde prácticas empáticas en el

aula; escuchar, para Zehr, no es simplemente oír palabras, sino acoger el dolor y la esperanza que portan los relatos de cada participante.

Por ello también es necesario conocer el planteamiento de McCold y Wachtel (2003) quienes profundizan en el carácter pedagógico de estos círculos al señalar que su verdadero poder radica en la responsabilidad. Al facilitar rondas de palabra donde nadie ocupa el centro, se disuelven las jerarquías clásicas: maestros y alumnos comparten la misma línea de mirada, construyendo vínculos horizontales y habilidades comunicativas esenciales para la mediación escolar. La repetición de estos encuentros enseña a sostener tensiones—silencios, lágrimas, exabruptos—sin caer en la lógica punitiva que margina al otro.

Morrison (2007) aporta una mirada sociocrítica al enfatizar que los círculos restaurativos desafían directamente los entramados de poder institucional. Al revalorizar la experiencia compartida, estos espacios desplazan la autoridad unilateral y habilitan la co-construcción de normas y acuerdos. En los talleres con normalistas de preescolar, la práctica de “mesas de diálogo” demuestra cómo la coordinación de consensos fortalece la autonomía colectiva y sitúa a los futuros docentes como artífices de ambientes liberadores, más allá de receptores pasivos de normas.

Pero el diálogo restaurativo va aún más lejos: se erige como una epistemología del encuentro. No basta *escuchar al otro*; es preciso desmantelar la arquitectura del castigo escolar, donde el conflicto es visto como falta a sancionar. En este enfoque, la víctima narra su dolor en tiempo presente y el agresor reconoce el peso de sus actos sin refugiarse en excusas. Así, el círculo se transforma en un espacio de catarsis colectiva, un laboratorio vivencial donde cada emoción: ira, vergüenza, alivio, se traduce en material pedagógico para la transformación crítica.

Finalmente, esta práctica inaugura una pedagogía de lo inesperado: cuando un niño llora porque le quitan su juguete, la reparación no consiste en devolver el objeto, sino en validar su rabia como manifestación legítima de un cuerpo que reclama respeto. Formar docentes en esta lógica implica desaprender la centralidad adultocéntrica, respetar los silencios estratégicos y reconocer que el temblor de unas manos puede hablar más que cualquier protocolo. La reparación restaurativa,

lejos de ser un mero “acuerdo”, se convierte en la capacidad de sostener la mirada del otro sin convertirla en deuda, trazando así un camino hacia la justicia relacional en la escuela.

Aprender en cooperación y paz: didácticas en movimiento y conciencia

El aprendizaje cooperativo se erige como columna vertebral de una formación docente comprometida con la cultura de paz, al potenciar la interdependencia positiva y la construcción conjunta de conocimientos. Johnson & Johnson (1999) describen este enfoque como un *motor de corresponsabilidad*, en el que metas compartidas transforman cada proyecto curricular en un espacio de co-creación colectiva. En el contexto de las Escuelas Normales, Simoni-Rosas, Santillana-Romero y Díaz-Ramírez (2011) muestran cómo la tutoría entre iguales mediante prácticas de *compañero experto y rompecabezas cooperativo*, favorece la autoeficacia y la empatía pedagógica, pues los futuros maestros alternan roles de guía y aprendiz en actividades diseñadas para el nivel preescolar.

Para convertir el aula de jardín en un laboratorio de co-construcción, Velázquez-Callado, Martín, Simoni-Rosas y Gil-Calvo (2023) proponen estructuras cooperativas dinámicas que organizan la interacción grupal: Tutoría entre iguales para compartir saberes en grupos heterogéneos, Piensa, júntate y comparte para activar ideas previas, Números Unidos para generar síntesis colectiva e Investigación en Grupo para profundizar en experiencias sensoriales. Al articular estos modelos con las dinámicas motrices, circuitos cooperativos, relevos solidarios y círculo de ideas móvil, se construyen ecologías de aprendizaje que vuelven visible la interdependencia y garantizan que cada voz ocupe un lugar en la red de significados compartidos.

Sin embargo, la eficacia de estas didácticas exige una mirada crítica: Gillies (2004) advierte que, sin una supervisión intencional de los roles, los grupos cooperativos pueden reproducir exclusiones invisibles. Por ello, nuestra propuesta incorpora rotación de funciones (facilitador, registrador, investigador), elaboración colectiva de contratos de grupo y espacios de evaluación dialógica en cada estación cooperativa.

tiva. Así, los normalistas aprenden no solo a diseñar actividades, sino a auditar su propia praxis cooperativa, identificando qué cuerpos o voces han quedado al margen y corrigiendo en tiempo real las brechas de poder.

Desde una perspectiva de paz crítica, aprender en cooperación se presenta como un acto de insurrección pedagógica contra el individualismo neoliberal. Slavin (2011) señalaba que la verdadera interdependencia “duele” porque exige renunciar al protagonismo exclusivo; aquí, cada tarea se transforma en un tribunal ético donde se indaga quién ha sido silenciado, quién teme equivocarse o quién monopoliza el discurso. De esta manera, la cooperación se expande más allá de la mera suma de aportes: deviene un proceso de investigación-acción continuo que articula movimiento, conciencia crítica y cuidado mutuo, sembrando en los futuros docentes las semillas de una cultura escolar verdaderamente inclusiva y solidaria

Corporeidad en la primera infancia: El cuerpo como primer tratado de paz

La primera infancia constituye el terreno originario donde el cuerpo emerge como medio privilegiado de construcción social y, por ende, como vehículo inicial para la paz. Le Boulch (2001) sostiene que reconocer al cuerpo como sujeto de experiencia y conocimiento redefine la pedagogía al incorporar la dimensión sensorial como espacio de reflexión crítica para los docentes en formación. En los talleres de la Escuela Normal, los role playing y las prácticas de tacto guiado exponen cómo gestos tan simples como una caricia o un abrazo respetuoso revelan emociones y poder simbólico, conduciendo a los futuros maestros a diseñar entornos donde el cuerpo se trate con dignidad y atención reflexiva (Le Boulch, 2001).

Para Gallo, Planella y Ramírez, “enseñar en clave de Educación Corporal es otra voz”, pues las pedagogías encarnadas despliegan signos de memoria, sensibilidad, creatividad y ludicidad que revelan la urgencia de didácticas diferenciadoras para un pensar corporal en el aula. Estas “pedagogías del tacto”, “de la experiencia” y “de la presencia” exigen contacto genuino, escucha atenta y sorpresa compartida,

posicionando al cuerpo infantil como un “territorio pedagógico por descubrir” en el cual los futuros docentes aprenden a leer cada movimiento como expresión de justicia social (2020, pp. 156–157).

Este reconocimiento de una “otra voz” en la Educación Corporal subraya la necesidad de que los docentes en formación reconozcan y articulen esa narrativa sensorial en sus propias prácticas. Al comprender que la memoria, la creatividad y la ludicidad corporales ofrecen caminos alternativos de conocimiento, los normalistas pueden diseñar secuencias didácticas que trasciendan la mera transmisión de contenidos y abran espacios de escucha activa y de construcción conjunta de experiencias. En esta clave, la cita de Gallo et al. dialoga con la perspectiva de Grasso y Erramouspe (2005a) y Lagarde (2009), pues pone en evidencia que el cuerpo no solo expresa sino que problematiza las relaciones de poder y abre posibilidades para la justicia social en el aula.

Grasso y Erramouspe (2005) refuerzan esta perspectiva al afirmar que “no se piensa con la mente, se piensa con el cuerpo entero” (p. 32), señalando que cualquier reducción de la corporeidad a meros ejercicios musculares mutila su potencial ético. Así en la formación de docentes debe reflexionarse que las secuencias motrices críticas, juegos cooperativos de abrazo y separación consensuada, revelan fronteras afectivas y prácticas de inclusión, enseñando a futuros docentes a interpretar el rechazo o la acogida corporal como actos de soberanía y empatía crítica (Grasso y Erramouspe, 2005a).

Lagarde (2009) aporta un matiz sociocultural al destacar que la diversidad corporal —esa niña que baila torpemente o ese niño que abraza demasiado fuerte— constituye el primer texto de justicia social. Cuando un infante rechaza el contacto, no es señal de indisciplina, sino una afirmación de su derecho a decidir su espacio afectivo. Este reconocimiento requiere que la formación docente incluya actividades diseñadas para interpretar estos gestos como narrativas vivas de convivencia democrática y respeto mutuo.

El cuerpo, entonces, se convierte en lenguaje político y espacio de ciudadanía: aprender a saludar sin miedo, a compartir sin rencor o a disentir sin violencia son actos fundacionales de paz. En consecuencia, la tríada cuerpo-diálogo-cooperación se articula en secuencias didácti-

cas que integran dramatización motriz, narración gestual y resolución colaborativa de conflictos, de tal forma que la paz se encarne y se experimenta desde los tres años, sentando las raíces de una cultura escolar donde el respeto y la justicia social florezcan en cada gesto y cada paso.

Estrategia metodológica para el análisis y transformación de la práctica docente

Esta investigación se articula en torno al objetivo general y los objetivos específicos planteados en la introducción, que buscan comprender y valorar el impacto de las experiencias corporales, dialogales y cooperativas en la formación inicial docente y en su transposición al entorno preescolar. Se justifica por la necesidad de generar conocimiento crítico y aplicado sobre cómo estas prácticas pueden transformar la mediación de conflictos, la convivencia democrática y el desarrollo de competencias socioemocionales en futuros maestros, aportando evidencias para el diseño de programas formativos coherentes y contextualizados.

El estudio adoptó un enfoque de investigación-acción cualitativa, fundamentado en el modelo de Kemmis y McTaggart (1988), que articula las fases de planificación, acción, observación y reflexión para transformar la práctica docente desde adentro de la Escuela Normal. Esta metodología favorece la implicación activa de los estudiantes de licenciatura en preescolar, al co-construir herramientas formativas que responden críticamente a las necesidades de convivencia y mediación de conflictos en contextos escolares.

Para la recolección de datos se combinaron los espacios vivenciales (talleres corporales, círculos restaurativos y dinámicas cooperativas motrices) y los portafolios reflexivos con herramientas cualitativas que profundizan el registro del proceso formativo. Siguiendo la propuesta de Elliot (1991), se implementaron notas de campo estructuradas, donde el investigador documentó de manera inmediata impresiones, gestos, silencios y tensiones emergentes en cada iteración de la acción-reflexión; un anecdotario de incidentes significativos, relatos breves de sucesos, reacciones inesperadas o testimonios espontáneos, que permitió capturar la riqueza de las interacciones cotidianas; y sesiones de análisis de la práctica, en las que los mismos normalistas revisaban

sus portafolios y contrastaban sus vivencias con los objetivos formativos. Estos instrumentos, complementados con entrevistas semiestructuradas a formadores y participantes, garantizaron la validez interna del proceso reflexivo al ofrecer múltiples puntos de vista y soportes documentales para ajustar el diseño curricular en tiempo real y preservar la pertinencia sociocultural de las actividades.

Además, el diseño metodológico incorporó la conformación de una triada de co-investigadores: presentador, observador y facilitador, que, al intercambiar sus roles en cada ciclo de planificación, actuación, observación y reflexión, permitió vivenciar la experiencia desde múltiples perspectivas y co-construir de manera colectiva el sentido de la intervención (Fernández-Pérez, Barajas-Arroyo y Santillana Romero, 2023, pp. 5–6). El presentador diseñaba y aplicaba la sesión; el observador anotaba de forma detallada los gestos, silencios y tensiones emergentes; y el facilitador coordinaba el ritmo grupal y distribuía tareas, favoreciendo así que cada participante asumiera la experiencia como sujeto activo de investigación. Estos roles se integraron con los instrumentos cualitativos:

- Notas de campo estructuradas, donde el investigador registraba impresiones inmediatas de la práctica somática y dialógica.
- Un anecdotario de incidentes significativos, para capturar relatos espontáneos y giros imprevistos en la interacción.
- Análisis de la práctica, momentos colectivos en los que normalistas revisaban sus portafolios y triangulaban visiones entre presentador, observador y facilitador.
- Entrevistas semiestructuradas a formadores y participantes, que profundizaban en las interpretaciones y emociones suscitadas.

Al combinar la triada con estos instrumentos, se garantizó un proceso de investigación-acción genuinamente co-creado, donde la validación interna emergió de la confrontación dialógica entre los distintos roles y la documentación sistemática de cada iteración reflexiva, asegurando al mismo tiempo ajustes curriculares en tiempo real y una pertinencia sociocultural ajustada al contexto formativo.

También se integró la triangulación de fuentes y técnicas se realizó conforme al marco de Reason y Bradbury (2001), integrando la obser-

vación participante del investigador, los testimonios de los estudiantes y los registros de campo. Este enfoque colaborativo y participativo enfatiza la co-responsabilidad en la generación de conocimiento, promoviendo una lectura crítica de los datos que fortalece la dimensión ética y sociocrítica de la formación docente.

Itinerario pedagógico integrado: de la formación en la Escuela Normal a la práctica en preescolar

La propuesta pedagógica se articula en dos momentos complementarios: la fase formativa en la

Escuela Normal y la transposición didáctica a las salas de preescolar. Ambas partes están vertebradas por la noción de transposición didáctica de Chevallard (1999), que permite convertir el conocimiento teórico sobre paz positiva, justicia restaurativa y corporeidad en prácticas docentes concretas y sensibles al contexto.

La transposición didáctica, según Chevallard (1985, p. 39), constituye el proceso mediante el cual el “saber sabio” sufre una serie de transformaciones adaptativas para convertirse en objeto de enseñanza, ajustándose a la estructura cognitiva y a las necesidades contextuales de los aprendices. No se trata, pues, de una mera transmisión de contenidos, sino de una reelaboración crítica y situacional que permite al formador descomponer, reorganizar y recontextualizar los saberes formales, escalonando su complejidad y vinculándolos con las experiencias corporales, los diálogos restaurativos y las dinámicas cooperativas que configuran la propuesta pedagógica. Al presentarlos los saberes de forma accesible y significativa, el futuro docente aprende a diseñar secuencias problematizadoras que favorecen tanto la claridad conceptual como la pertinencia sociocultural, preparando el terreno para que estos instrumentos se encarnen con sentido en las aulas de preescolar.

De este modo, la fase formativa en la Escuela Normal no solo articula teoría y práctica, sino que genera recursos sensibles al contexto que se “transponen” al jardín de niños como talleres y estaciones cooperativas, garantizando la fidelidad al espíritu de paz positiva, justicia restaurativa y corporeidad en la primera infancia. Así, se diseñaron

secuencias formativas basadas en módulos que combinan sesiones de cuerpo en acción, diálogos restaurativos y dinámicas cooperativas. Inspiradas en el enfoque de práctica reflexiva de Ball y Cohen (1999), cada módulo incluye fases de planificación colaborativa, ejecución de actividades motrices y circulares, y evaluación crítica en portafolios reflexivos, fomentando la autorregulación y la construcción conjunta de saberes para la convivencia democrática.

El segundo momento considera la transposición de estas secuencias a los jardines de niños, adaptando formatos y duraciones a las características de la infancia. Siguiendo las recomendaciones de Darling-Hammond (2006) en la formación práctica de docentes, el programa incorpora espacios de co-observación y retroalimentación entre formadores y educadoras, asegurando que las transformaciones vivenciales y dialogales establecidas en la norma se trasladen a la práctica pedagógica en el aula infantil.

Respecto de este último punto, además, se integró la idea de un bucle de realimentación que garantiza la sostenibilidad de la propuesta, donde las observaciones de campo y los portafolios de educadoras de preescolar retroalimentan la fase formativa inicial, cerrando el ciclo de transposición didáctica y fortaleciendo el vínculo entre teoría y práctica en un marco de mejora continua.

Para transformar el aula de preescolar en un espacio de co-construcción auténtica, es imprescindible integrar estructuras cooperativas que a la vez encarnen la dimensión corporal y prosigan la lógica de *primer tratado de paz* planteada para la primera infancia. Velázquez Callado y Simoni Rosas (2023) muestran cómo prácticas como compañero experto y rompecabezas cooperativo habilitan al niño a alternar entre ser guía y aprendiz, reconociendo así el cuerpo como sujeto de conocimiento y acción colectiva. Estas estructuras no solo distribuyen tareas, sino que revelan la corporalidad compartida: cada gesto de ayuda o cada mirada de complicidad se registra en la memoria motriz como un acto de cuidado y reconocimiento mutuo.

Partiendo de Velázquez-Callado, et. al. (2023), incorporamos tres dinámicas clave: Piensa-Pareja-Comparte para activar saberes previos y escuchar el pulso corporal de la reflexión individual; Números Unidos, que distribuye el turno de palabra según asignaciones aleatorias,

garantizando que el cuerpo entero participe en la síntesis colectiva; e Investigación en Grupo, donde las estaciones sensoriales (tacto, equilibrio, ritmo) obligan a los pequeños a documentar y socializar descubrimientos corporizados. Al entrelazar estas estructuras con circuitos de acción motora cooperativos (donde equipos deben avanzar manteniendo el contacto físico), relevos solidarios (que privilegian el paso simultáneo de testigo) y el Círculo de Ideas móvil, el aula se convierte en un laboratorio somático: un lugar donde la interdependencia se hace palpable en cada respiración compartida y cada pie que marca el mismo compás.

Desde la perspectiva de la corporeidad como “primer tratado de paz” (Le Boulch, 2001; Lagarde, 2009), estas prácticas cooperativas cobran un matiz ético y político. Cada “Piensa-Pareja-Comparte” no sólo articula pensamiento, sino que enseña al niño a sentipensar en comunión, reconociendo en el otro el eco de sus propias emociones. Los Números Unidos obligan a que el cuerpo espere, escuche y responda con respeto, cimentando la autorregulación emocional como primer paso hacia la convivencia pacífica. Y la Investigación en Grupo ancla el conocimiento en la experiencia sensorial: tocar, equilibrarse y modular el ritmo se convierten en actos de descubrimiento colectivo que problematizan las jerarquías pedagógicas tradicionales.

Para evitar que estas dinámicas reproduzcan exclusiones, Gillies (2004) advierte sobre la necesidad de supervisar roles y palabras. Por ello, nuestro diseño incluye rotaciones sistemáticas, contratos grupales co-elaborados y espacios de evaluación dialógica al cierre de cada sesión. Durante estos momentos metacognitivos, niños y formadores reflexionan juntos sobre quién intervino menos, quién lideró en exceso y cómo ajustar el ritmo corporal del grupo para garantizar que cada pulso encuentre su lugar. De este modo, la cooperación deja de ser un gesto mecánico y deviene un proceso continuo de justicia relacional, donde cuerpo, diálogo y auto-observación confluyen en la construcción de un aula realmente inclusiva.

En suma, “aprender en cooperación y paz” en el preescolar no es sólo compartir tareas; es tejer un entramado somático de solidaridad, donde cada estructura cooperativa se enlaza con la corporeidad infantil

para sentar las raíces de una cultura de paz que comienza en el gesto, el ritmo y la mirada compartida.

Para incorporar el aprendizaje cooperativo de manera transversal en todos los ejes de nuestra propuesta, se propone que cada práctica pedagógica, círculos restaurativos, círculos de paz y talleres *cuerpo en acción*, incluya componentes cooperativos definidos y evaluados colectivamente. En los círculos restaurativos, esto implicaría asignar roles rotativos de facilitador, registrador y vocero, de modo que la responsabilidad no quede circunscrita a la palabra sino que se extienda a la organización del espacio y la documentación del diálogo (Johnson & Johnson, 1999; Velázquez-Callado et al., 2023). En los círculos de paz, la dinámica de “Guardianes de Paz” funcionará como un mecanismo cooperativo de cuidado mutuo: pequeños equipos se turnan para diseñar y revisar acuerdos de convivencia antes de compartirlos en gran grupo, reforzando la prevención activa y el compromiso compartido. Y en los talleres “cuerpo en acción”, cada secuencia motriz se diseñaría como un reto cooperativo: parejas y tríos deben coordinar movimientos, por ejemplo, una coreografía de saludo empático o una *danza de la confianza*, para evidenciar que el cuidado corporal es un logro común, no un mérito individual (Simoni Rosas et al., 2011; Gillies, 2004) (tabla 1).

Tabla 1. Matriz de articulación formativa y transposición didáctica

Práctica pedagógica	Descripción breve	Componentes clave	Aporte a la cultura de paz	Transposición en Jardín de Niños
Cuerpo en acción	Talleres somáticos que convierten el propio cuerpo en punto de partida para reconocer tensiones y emociones como señales ético-políticas.	<ul style="list-style-type: none"> Danza y expresión gestual Respiración consciente Role playing motriz 	Sensibiliza ante injusticias institucionales y habilita al docente para mediar conflictos desde el sentir.	Coreografía Saludo al mundo: los niños diseñan, junto con la maestra, un saludo colectivo que combina palmas, pisadas y miradas, reforzando la pertenencia y la empatía corporal.
Diálogo restaurativo (Círculos restaurativos)	Espacios circulares de palabra donde víctimas, agresores y testigos comparten relato, escucha y acuerdos de reparación.	<ul style="list-style-type: none"> Turnos equitativos Preguntas de reparación Silencios estratégicos 	Reconstruye la confianza, disuelve jerarquías punitivas y enseña a sostener el conflicto como oportunidad.	Ronda del Sentir: después de un incidente (empujón, disputa por un juguete) se sientan en círculo; cada niño elige una piedra de color para expresar su emoción y acuerdan juntos cómo reparar el daño.

Práctica pedagógica	Descripción breve	Componentes clave	Aporte a la cultura de paz	Transposición en Jardín de Niños
Círculos de paz	Variante preventiva orientada a fortalecer valores y acuerdos colectivos antes de que surja el conflicto.	<ul style="list-style-type: none"> • Guardianes de paz • Acuerdos explícitos • Reflexión sobre emociones 	Fomenta la correspondencia y la preventión activa de tensiones, creando clima de confianza previa.	Miniconsejo de la mañana: equipos rotativos de Guardianes de Paz revisan los acuerdos (carteles pictográficos) y proponen un "reto de amabilidad" diario (por ej., ayudar a quien necesite atarse las agujetas).
Aprender en cooperación y paz	Didácticas que mezclan pensamiento y cuerpo, promoviendo interdependencia positiva y construcción de sentidos.	<ul style="list-style-type: none"> • Piensa-Pareja-Comparte • Números Unidos • Investigación en Grupo • Circuitos cooperativos 	Transforma la competencia en solidaridad; celebra diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje.	Estaciones del Saber: mesas temáticas donde los niños resuelven juntos mímicos (rompecabezas, texturas, experimentos de agua) y luego, mediante Números Unidos, cada voz aporta una pieza para la síntesis grupal.
Corporeidad en la primera infancia	Pedagogías encarnadas que reconocen el cuerpo infantil como "primer tratado de paz" y lenguaje político.	<ul style="list-style-type: none"> • Tacto guiado • Juegos de abrazo y separación consensuada • Dinámicas "movimiento a dos" 	Inscribe la paz en cada gesto: saludar, compartir y disentir sin violencia.	Camino de Sensaciones: recorrido descalzo sobre superficies variadas; se verbalizan sensaciones y se establecen acuerdos sobre el cuidado del propio cuerpo y el ajeno ("avísame si algo incomoda").

Fuente: Elaboración propia.

Esta matriz permite visualizar de forma clara la correspondencia entre la fase formativa y su traslado al nivel preescolar, garantizando que las competencias desarrolladas en la Escuela Normal se reflejen en prácticas pedagógicas coherentes y contextualizadas (ver tabla 1). Además, al desglosar cada dimensión, cuerpo en acción, diálogo restaurativo, cooperación pedagógica y corporeidad en la primera infancia se evidencia cómo los instrumentos y formatos diseñados en el quinto semestre se traducen en actividades concretas en el aula infantil. La matriz actúa como herramienta de mediación curricular, facilitando el paso de la teoría a la práctica mediante la identificación de puntos críticos de intervención y de evaluación en ambos escenarios formativos.

Finalmente, la estructura comparativa promueve un diálogo continuo entre formadores y educadoras de preescolar, al brindar un lenguaje común y criterios compartidos para el análisis de resultados. De este modo, la matriz no sólo organiza la secuencia didáctica, sino que instala un protocolo de revisión colaborativa que refuerza la responsabilidad en la construcción de una cultura de paz escolar.

Resultados

La investigación-acción se desplegó como un viaje compartido en el que cada sesión abrió una grieta en las rutinas escolares y dejó que emergieran voces, gestos y silencios largamente ignorados. Durante los talleres Cuerpo en acción, los normalistas aprendieron a escuchar el latido tembloroso de sus propias manos al guiar a un compañero con los ojos cerrados; ese simple temblor se convirtió en metáfora viva de la fragilidad que habita cualquier relación pedagógica. De regreso al aula de preescolar, trasladaron la experiencia a una coreografía de saludo colectivo: al verme, te reconozco; al tocarte con cuidado, afirmo tu derecho a existir sin miedo. En cada ensayo, percibieron cómo la risa infantil y la emoción contenida recalibraban la atmósfera, revelando que el cuerpo -en movimiento consciente- funda un territorio de reciprocidad donde la paz deja de ser consigna abstracta y se vuelve vivencia palpable.

Los círculos restaurativos mostraron, a su vez, que la palabra puede bordar suturas allí donde la disciplina solo deja cicatrices. Al relatar un agravio, las y los estudiantes sintieron que la sala se llenaba de historias que no cabían en los formatos habituales de reporte o sanción. Descubrieron que la pausa, el silencio compartido y la mirada sostenida desactivan la urgencia de juzgar y abren la posibilidad de reparar colectivamente. Más tarde, en el jardín de niños, esa práctica se transformó en la Ronda del Sentir: tras un tropiezo o un empujón, los pequeños se reunían en círculo, elegían una piedra de colores para nombrar su emoción y, al pasarla de mano en mano, descubrían juntos qué gesto o palabra podía restablecer la armonía. En ese instante, quienes guían el círculo, antes solo estudiantes en formación constataron que la reparación no dependía de la voz adulta que impone orden, sino de la capacidad del grupo infantil para sostener la ternura y la responsabilidad compartida.

Las estructuras cooperativas añadieron otra capa de aprendizaje vivencial. Durante las “Estaciones del Saber”, los niños se desplazaban de mesa en mesa -tanques de agua, texturas escondidas, rompecabezas colectivos-, y cada parada se convirtió en una conversación en movimiento: el silencio se volvía señal de concentración, la risa indicaba un

hallazgo y el roce de hombros recordaba que pensar también es una coreografía. Los normalistas, al documentar estas micro-interacciones, comprendieron que la verdadera inclusión no se decreta desde un discurso, sino que se funda en dejar espacio para que cada cuerpo aporte su propio ritmo al aprendizaje común.

Asimismo, los círculos de paz -convocados al inicio de cada jornada- revelaron la potencia de la prevención: al planear un “reto de amabilidad” diario, los niños tomaban conciencia de que la convivencia no es la ausencia de conflicto, sino la práctica deliberada del cuidado. Uno propuso ceder el turno en el columpio, otro ofrecer ayuda para abrochar un mandil; esas micro-acciones, consignadas luego en un mural colectivo, se transformaron en un archivo vivo de gestos que construyen la paz antes de que la tensión estalle.

Por último, los portafolios reflexivos, bitácoras de trazo infantil y comentarios de los normalistas, mostraron cómo la memoria corporal se enlaza con la palabra crítica. Un dibujo de manos que se tocan relatava una reconciliación; la huella de un pie pintado narraba la valentía de caminar hacia quien piensa distinto. Al revisarse en voz alta, esas páginas permitieron a los futuros docentes reconocerse como mediadores en proceso, capaces de deconstruir su propio deseo de control y de abrazar la incertidumbre creativa que surge cuando el aula se convierte, de verdad, en un laboratorio de co-construcción y justicia relacional.

La integración de prácticas corporales demostró ser un estímulo poderoso para vincular el conocimiento teórico con la experiencia vivencial, favoreciendo la internalización de los principios de paz positiva en los futuros docentes. Este hallazgo reafirma la propuesta de Le Boulch (2001) de considerar al cuerpo como sujeto de conocimiento y sugiere que los programas formativos deberían incorporar espacios permanentes de sensorialidad y reflexión corporal.

La redistribución del protagonismo comunicativo en los círculos restaurativos apoya la visión de Zehr (2002) sobre la justicia restaurativa como proceso de empoderamiento colectivo. La apropiación de las dinámicas dialogales por parte de los normalistas indica que estos espacios pueden convertir la regla punitiva en un pacto de responsabilidad y cuidado mutuo.

La mejora en la resolución de conflictos grupales a través de la cooperación pedagógica confirma que la estructura de interdependencia positiva es una herramienta eficaz para construir entornos inclusivos. No obstante, el rol del formador como facilitador experto en el diseño de actividades sigue siendo crucial, tal como advierte Gillies (2004), para equilibrar las dinámicas de poder y asegurar la participación equitativa.

Además, la valoración del cuerpo como mediador de la paz subraya la necesidad de una pedagogía integral que articule cuerpo, diálogo y cooperación. Al combinar dramatización motriz con narración gestual y proyectos colaborativos, se creó un espacio didáctico que actúa como laboratorio de paz, donde los errores y las emociones se convierten en materia de aprendizaje. Estos resultados invitan a replantear las narrativas tradicionales en la formación docente, proponiendo un modelo donde la teoría se vivencia en cada gesto, la palabra se enraíza en el cuerpo y la cooperación se experimenta como práctica transformadora.

Indiscutiblemente, la formación de docentes con un compromiso profundo hacia la promoción de la paz es esencial para catalizar una transformación sociocognitiva en las instituciones educativas. En este sentido, el enfoque de Educación para la Paz se puede identificar en tres dimensiones psicosociales del personal educativo: (1) la reflexión sobre conductas personales, que impulsa el tránsito de actitudes evasivas y sumisas a una autoevaluación crítica y consciente; (2) la gestión de dinámicas competitivas y cooperativas, que reconvierte la tendencia a la competencia y la sumisión en prácticas de colaboración activa y corresponsabilidad; y (3) el enfoque de prevención, que transita de una comprensión negativa de los conflictos hacia la construcción de una paz imperfecta y fundamentada en el socioafectivo. Estas tres dimensiones permiten visibilizar el paso de una pedagogía centrada en la evitación y la obediencia, hacia una propuesta dinamizadora de cooperación y empatía, dado que la pedagogía de paz implica una transformación progresiva de los individuos a través de su dimensión socioafectiva, sentando las bases para comunidades escolares resilientes y justas.

La implementación del itinerario pedagógico integrado mostró un impacto significativo en la conformación de identidades docentes

orientadas a la paz, evidenciada por la consolidación de competencias socioemocionales y de mediación de conflictos. La práctica reflexiva corporal y los espacios restaurativos contribuyeron a reducir actitudes autoritarias y a fortalecer la corresponsabilidad grupal.

Se concluye que la articulación de cuerpo, diálogo y cooperación permite una formación docente holística, donde el aprendizaje se construye de manera participativa y experiencial. Este enfoque no solo transmite contenidos, sino que configura nuevos modos de relacionarse y de entender el rol del docente como agente de transformación social.

Se recomienda que las Escuelas Normales integren de manera sistemática este itinerario en su plan de estudios, asignando créditos específicos a los módulos de Educación para la Paz desde el Aprendizaje Cooperativo. Asimismo, sugiere vincular estas prácticas con la participación de familias y comunidades escolares, ampliando el radio de acción de la cultura de paz.

Para futuros estudios, resulta pertinente evaluar el impacto longitudinal en la práctica profesional de los egresados, así como explorar adaptaciones del modelo en contextos de alta diversidad cultural y en programas de educación especial, con el fin de fortalecer su pertinencia y flexibilidad.

Ser formador de docentes hoy implica mucho más que transmitir técnicas didácticas o velar por el “cumplimiento” de un plan de estudios; supone convertirse en tejedor de memorias colectivas, curador de silencios y acompañante de búsquedas que desbordan las paredes del aula. Quien guía a futuros educadores se sitúa en una bisagra histórica: de un lado, la inercia de modelos que premian la uniformidad y la obediencia; del otro, la potencia de una pedagogía que reclama cuerpos presentes, diálogos reparadores y cooperaciones insurgentes. Su tarea es sostener la pregunta inquieta, incómoda, siempre viva acerca de cómo volver hospitalable la escuela para las voces que aún no caben en sus lenguajes. Ello exige un compromiso ético radical: despojarse del aura de experto para habitar el rol de aprendiz permanente, dispuesto a dejarse interpelar por la risa, la rabia y la ternura que emergen cuando el conocimiento se reconoce situado y plural.

Los educadores en formación, a su vez, son llamados a transitar un camino doblemente creador: interrogar sus propias huellas sociales, culturales, corporales y, al mismo tiempo, imaginar inéditas formas de convivir en la diversidad. Cada dinámica cooperativa, cada círculo restaurativo, cada coreografía de saludo que comparten con niñas y niños se convierte en un ensayo de ciudadanía donde el error se vuelve brisa de aprendizaje y la diferencia, semilla de comunidad. En ese trayecto, descubren que educar no es llenar cuadernos de evidencias, sino sostener la posibilidad de un encuentro que dignifique a todos los cuerpos y todas las palabras. La formación, entonces, se revela como acto político profundamente esperanzador: los futuros maestros no repiten fórmulas, sino que inventan horizontes; no administran silencios, sino que amplifican voces. Y los formadores, cuando se atreven a caminar a su lado, se reconocen también aprendices de una pedagogía que nace y renace en la intersección entre cuerpo, diálogo y cooperación.

Referencias

- BALL, D. L., y Cohen, D. K. (1999). Teaching and learning in educative environments: Lessons from the past and for the future. *Educational Researcher*, 28(9), 4–15.
- CALDERÓN Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60–81.
- CHEVALLARD, Y. (1999). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné* (2^a ed.). La Pensée Sauvage.
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. Jossey-Bass.
- ELLIOTT, J. (1991). Action research for educational change. Open University Press.
- GALLO, M., Planella, P., y Ramírez, J. (2020). Pedagogías encarnadas en la primera infancia: memoria, sensibilidad, creatividad y ludicidad (pp. 156–157). Editorial Octaedro.
- GALLO, L. E., Planella, J., y Ramírez, D. M. (2020). Hacia un saber del cuerpo en el aula: una experiencia educativa. *Revista Lasallista*.

- ta de Investigación, 17(1), 143-160. <https://doi.org/10.22507/rli.v17n1a17>
- GALTUNG, J. (2003). Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization. Sage Publications.
- GILLIES, R. M. (2004). The influence of group collaboration on student engagement and learning outcomes in cooperative learning groups. *International Journal of Educational Research*, 41(2), 179–198.
- GRASSO, A. y Erramouspe, B.E. (2005). Educación física y corporeidad: Bases para una didáctica de la motricidad infantil. Stadium.
- GRASSO, A., & Erramouspe, B. E. (2005). *Construyendo identidad corporal: la corporeidad escuchada*. Novedades Educativas..
- JOHNSON, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning. Allyn y Bacon.
- KEMMIS, S., y McTaggart, R. (1988). The action research planner. Deakin University Press.
- LAGARDE, C. (2009). Cuerpo y pedagogía: Reflexiones sobre la corporeidad en la educación. Plaza y Valdés.
- LE Boulch, J. (2001). La pédagogie de la globalité: Corps y image. ESF Éditeur.
- McCOLD, P., & Wachtel, T. (2003). In pursuit of paradigm: A theory of restorative justice. International Institute for Restorative Practices.
- MORRISON, B. (2007). Restorative justice in schools: The case for school-based restorative practices. Australian Institute of Criminology.
- REARDON, B. A. (1998). Comprehensive peace education: Educating for global responsibility. Palgrave Macmillan.
- REASON, P., y Bradbury, H. (2001). Handbook of action research: Participative inquiry and practice. Sage Publications.
- SALOMON, G., y Nevo, B. (2002). Peace education: The concept, principles, and practices around the world. Lawrence Erlbaum Associates.

- SILVA García, G. (2008). La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, 11(22), 29–43.
- SIMONI-ROSAS, C., Santillana-Romero, H., y Díaz-Ramírez, A. (2011). El aprendizaje cooperativo, una aproximación a la tutoría entre iguales en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Física del BINE. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 2(3), 134-152. <https://doi.org/10.23913/ride.v2i3.38>
- SLAVIN, R. E. (2011). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Pearson.
- VELÁZQUEZ-CALLADO, C. y Simoni-Rosas, C. (2023). *La pedagogía de la cooperación de ayer a hoy en los contextos español y mexicano a partir de dos relatos autobiográficos*. En Pérez Pueyo, Á., Barba Martín, R. Hortigüela Alcalá D. & Gutiérrez García, C. (Coords.), XII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas (pp. 13-31). Universidad de León. ISBN 978-84-19682-11-6
- VELÁZQUEZ-CALLADO, C. V., Martín, F. V., Simoni-Rosas, C. & Gil-Calvo, M. (2023). *Técnicas básicas de aprendizaje cooperativo*. En Pérez Pueyo, Á., Barba Martín, R. Hortigüela Alcalá, R. & Gutiérrez García, C. (Coords.), XII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas (pp. 73-74). Universidad de León. ISBN 978-84-19682-11-6.
- ZEHR, H. (2002). *The little book of restorative justice*. Good Books.

Capítulo 9

Educación Física para la paz y la convivencia escolar: una experiencia con el uso de juegos cooperativos en secundaria

GIOVANNI ONOFRE SALAS¹

RAYMUNDO MURRIETA ORTEGA²

GUADALUPE BADILLO MÁRQUEZ³

MÓNICA GUTIÉRREZ DAMIÁN⁴

Línea temática:

4. Educación Física y cultura de paz

4.1 Fomento de una cultura de paz a través de la Educación Física

Resumen

El objetivo de la investigación fue mejorar la convivencia escolar en estudiantes de secundaria mediante el uso de la secuencia didáctica titulada “Educación Física para la paz y la convivencia escolar” aplicada durante diez sesiones, de febrero a mayo de 2025. El estudio se realizó en una institución educativa ubicada en la ciudad de Puebla, México y se fundamenta en la teoría de la cooperación competición de Deustch (1949). Se utilizó un enfoque cualitativo, con diseño de investigación acción educativa y alcance descriptivo. Participaron 36 alumnos de tercer grado de secundaria, con edades de entre 14 y 15 años, 20

1 Licenciado en Educación Física egresado del BINE, onofresg.lef21@bine.mx

2 Docente de la Licenciatura en Educación Física del BINE, murrieta.ortega.r@bine.mx

3 Docente de la Licenciatura en Educación Primaria del BINE, badillo.marquez.g@bine.mx

4 Docente del Centro de Posgrado del BINE, gutierrez.damian.m@bine.mx

hombres y 16 mujeres, La técnica que se utilizó para la recolección de los datos fueron la observación directa y participante, los instrumentos para la recolección de los datos fueron la entrevista, el diario de campo y la lista de cotejo, esta última se aplicó en dos momentos: al inicio y al final del estudio. Surgiendo ocho categorías de análisis: 1) participación activa, 2) relaciones interpersonales, 3) resolución de conflictos, 4) trabajo en equipo, 5) respeto de normas, 6) reflexión y 7) aprendizaje, empatía y actitudes hacia la educación física. Los resultados demuestran que la educación física, fomenta la convivencia y la cultura de paz mediante el uso de los juegos cooperativos, ya que éstos reducen conductas violentas y promueven el respeto, la empatía y el trabajo en equipo. Reafirmando el potencial educativo de la Educación Física para transformar relaciones y formar ciudadanos más pacíficos.

Palabras clave: cultura de paz, violencia escolar, juegos cooperativos, educación física y convivencia escolar.

Introducción

La violencia escolar es un fenómeno que afecta significativamente el ambiente de convivencia en las instituciones educativas, especialmente en la escuela secundaria, donde los estudiantes transitan por una etapa de desarrollo emocional, social y cognitivo crucial. Durante este periodo, la violencia puede manifestarse de diversas formas, mediante agresiones físicas, acoso escolar, exclusión social y/o violencia verbal, lo que deteriora la interacción entre los alumnos y dificulta la creación de un entorno armonioso y seguro para el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, los principales problemas que impiden la construcción de una cultura de paz en la escuela secundaria es la normalización de comportamientos agresivos, tanto dentro como fuera del aula. Además de la falta de estrategias adecuadas para la resolución pacífica de conflictos y la escasa promoción de valores como el respeto, la empatía y la cooperación, lo que genera un clima escolar donde la intolerancia y la discriminación pueden prevalecer. Al mismo tiempo, la influencia de factores externos, como la violencia en el entorno familiar y comunitario, refuerza estas conductas discriminatorias entre

los estudiantes, quienes muchas veces replican los modelos aprendidos en casa o en la comunidad, en sus interacciones escolares.

La violencia escolar se define como cualquier tipo de agresión o comportamiento violento que ocurre en el entorno educativo. Según la UNESCO (2023), este fenómeno incluye *bullying*, acoso físico o verbal, intimidación, exclusión social y, en casos extremos, violencia física. La misma organización reconoce que la violencia escolar tiene un impacto negativo en el bienestar y rendimiento académico de los estudiantes, por lo que enfatiza la necesidad de implementar políticas integrales que fomenten entornos educativos seguros e inclusivos.

A nivel global, la violencia escolar ha sido objeto de numerosos estudios que exploran sus causas, manifestaciones y estrategias de intervención. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha destacado que la violencia en el entorno escolar constituye una violación a los derechos fundamentales de niños y adolescentes. Según la UNESCO, aproximadamente 246 millones de estudiantes en todo el mundo son víctimas de algún tipo de violencia en las escuelas (UNESCO, s.f.).

Desde esta perspectiva, diversos autores han enfatizado la necesidad de promover valores y competencias socioemocionales para la reducción de la violencia en las escuelas. Melero, et al, (2019), en una investigación llevada a cabo en España, demostraron que la integración de la Educación Física para fomentar habilidades interpersonales y el trabajo en equipo incide positivamente en la disminución de comportamientos violentos.

En América Latina, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2016) ha destacado que la violencia escolar es un problema significativo que afecta a millones de niños y adolescentes. En sus informes, la organización señala que esta violencia puede manifestarse en diversas formas como el acoso, la agresión física y el *bullying*, tanto en entornos físicos como en plataformas digitales.

En México, la violencia escolar se ha convertido en una problemática creciente que preocupa tanto a las autoridades educativas como a la sociedad en general. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), ha documentado un incremento en los casos de violencia

en las escuelas, evidenciando la urgencia de implementar medidas de prevención y control (INEGI, s.f.).

Diversos estudios en México han analizado las causas y consecuencias de la violencia en el ámbito escolar. En una tesis de la Universidad Autónoma de Yucatán realizada por Romero (2019) se plantea que la violencia escolar, es un problema social y educativo. Los planteamientos de la investigación concluyen que se han logrado crear programas, acciones y leyes estatales y nacionales para prevenir, atender, aminorar y sancionar dicho problema; sin embargo, las leyes y programas que México ha implementado han sido poco efectivos e ineficaces, debido a que la violencia escolar se va agravando y ha aumentado en todos los niveles educativos.

Agüero (2020) señala que la escuela cuenta con la posibilidad de tejer, a través de la cultura, una malla que ampare al sujeto y al colectivo, que promueva la estructura de relaciones sociales de buen trato, cuidado y bienestar. El autor, es determinante en afirmar que la escuela puede ser el espacio de relaciones sociales de otro orden: el racional, en el que se construyan relaciones sociales de acuerdo con concepciones, creencias, tradiciones, usos y costumbres de convivencia, creación, equidad, dignidad y libertad a través del entendimiento y el diálogo.

Investigaciones realizadas por especialistas han contribuido a comprender las dinámicas de la violencia escolar en la región. García (2024) analizó las causas y consecuencias de la violencia en las escuelas locales. Su investigación evidenció que la falta de espacios adecuados para el desarrollo de actividades recreativas y deportivas se relaciona con el aumento de comportamientos agresivos. El autor sugiere que la integración de la Educación Física en el currículo puede ser una estrategia eficaz para mejorar la convivencia y disminuir la violencia.

La presente investigación aborda el tema de la violencia escolar, observada en una Escuela Secundaria, ubicada en la Junta Auxiliar de San Pablo Xochimehuacan, Puebla. Centro Educativo que se inserta en un entorno complejo y desafiante, donde diversos factores externos inciden de manera directa en la vida escolar y en el desarrollo de los estudiantes. Las condiciones socioeconómicas, la presencia de ambientes de violencia y la alta incidencia de delitos en la zona confi-

guran un contexto que influye no solo en el clima institucional, sino también en la formación de actitudes y comportamientos violentos entre los jóvenes.

La Junta Auxiliar de San Pablo Xochimehuacan se caracteriza por presentar índices socioeconómicos relativamente bajos en comparación con otras regiones del estado de Puebla. Según datos recientes del Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2019), la zona presenta una tasa de marginación y pobreza que repercute en la disponibilidad de servicios públicos y en la infraestructura urbana. La falta de inversión en áreas comunitarias, espacios de recreación y servicios de apoyo social crea un ambiente en el que las oportunidades de desarrollo integral para los jóvenes son limitadas.

Culturalmente, la comunidad se encuentra en un proceso de transición en el que conviven tradiciones arraigadas y cambios propios de la modernización. La ausencia de espacios de integración y actividades culturales formales propicia que los jóvenes busquen sentido de pertenencia en grupos informales, a menudo conformados por pares que comparten visiones distorsionadas de identidad y poder. Esta situación se agrava por la limitada oferta de programas extracurriculares que podrían fomentar valores de respeto, empatía y cooperación, dejando un vacío que puede ser llenado con comportamientos violentos o antisociales.

El entorno que circunda a la escuela secundaria en estudio se ve marcado por la presencia constante de violencia y actos delictivos. La zona se encuentra en un estado de vulnerabilidad en términos de seguridad, evidenciado por índices delictivos superiores a los promedios nacionales. Informes de la Secretaría de Seguridad Pública (2020) señalan que en municipios aledaños a San Pablo Xochimehuacan se han registrado incrementos en robos, asaltos y vandalismo, generando un clima de incertidumbre y miedo en la comunidad.

Esta realidad se agrava con la presencia de pandillas y grupos criminales que operan en áreas colindantes. La influencia de estos grupos en la dinámica social es notable, ya que ofrecen a algunos jóvenes un sentido de identidad y pertenencia en contextos donde el estado y las instituciones públicas son percibidos como ausentes o ineficientes. La exposición constante a modelos de conducta basados en la agresividad

y la intimidación, tanto en espacios públicos como en medios de comunicación locales, normaliza la violencia como una respuesta ante la adversidad y el conflicto.

El ambiente externo de violencia y delincuencia incide de manera significativa en la experiencia educativa de los estudiantes de la escuela secundaria. La percepción de inseguridad y la exposición diaria a situaciones de riesgo afectan la concentración y el rendimiento académico de los jóvenes. Diversos estudios han demostrado que el estrés y la ansiedad derivados de la exposición a ambientes violentos pueden deteriorar la capacidad de aprendizaje, fomentar la deserción escolar y propiciar conductas agresivas como mecanismo de defensa (Romo 2012).

El trayecto hacia y desde la escuela se ve particularmente afectado, ya que muchos alumnos deben transitar por zonas conflictivas, lo que incrementa sus niveles de estrés y ansiedad. Esta constante exposición a situaciones de peligro refuerza en ellos la idea de que la violencia es una respuesta natural a los conflictos, dificultando el desarrollo de habilidades para la resolución pacífica de problemas. Por otro lado, la falta de programas de apoyo psicológico y de orientación en la comunidad agrava la situación, dejando a los jóvenes sin las herramientas necesarias para gestionar sus emociones y enfrentar de manera constructiva los desafíos cotidianos.

Para identificar el problema se aplicó la observación directa durante las clases de Educación Física, a partir de ello, se identificaron factores que afectan la convivencia y la integración del grupo. Para obtener un diagnóstico más detallado, se aplicó una lista de cotejo. Mediante este ejercicio, se logró identificar grupos vulnerables, patrones de exclusión y barreras en la socialización.

Los resultados del diagnóstico (ver figura 1) evidenciaron la existencia de distintos subgrupos dentro del salón, lo que influye directamente en la dinámica de las clases de educación física, ya que algunos alumnos muestran resistencia a interactuar con ciertos compañeros. Se observó que los principales problemas de violencia escolar en este grupo son la exclusión social y la violencia verbal, lo que genera un ambiente poco favorable para la integración y el aprendizaje.

Figura 1. Diagnóstico con el grupo de estudio

Indicador	Si	No	Observaciones
Demuestran disposición inicial para integrarse a las actividades grupales de Educación Física.		X	Los alumnos no pueden integrarse, se notan muy distante entre ellos
Identifican normas básicas de convivencia, aunque su aplicación aún es intermitente.	X		El trabajo que han llevado con el profesor los ayuda a identificar, sin embargo, les cuesta
Intentan mantener la atención y escucha activa durante las actividades, aunque con dificultad.		X	Se muestran inquietos, no les importa el trabajo que estamos realizando
Se observan propenso a desacuerdos o actitudes defensivas frente a sus compañeros.	X		No comparten ámbitos colaborativos, siempre hay conflictos en resolución
Participan con cierta colaboración en dinámicas grupales, aunque prioriza objetivos individuales.		X	No realizan ninguna, los alumnos tienen sus grupos los cuales cada quien realiza lo que pueden
Reconoce verbalmente la importancia del respeto en la interacción social.		X	Reconocen, pero no lo ponen a prueba y hay nula interacción
Responde con empatía en situaciones conflictivas bajo orientación del docente.		X	En ocasiones el conflicto lo hacen más grande aunque haya intervención docente
Sigue instrucciones con apoyo constante y bajo supervisión directa.		X	No muestran interés en la aplicación de actividades

Fuente. Diseño propio

La pregunta general de la investigación es ¿Cómo impacta la implementación de la secuencia didáctica “Educación Física para la Paz” en la mejora de la convivencia escolar de los alumnos de tercer grado grupo E de una Escuela Secundaria de San Pablo Xochimehuacan, Puebla? Al mismo tiempo, el objetivo general del estudio se enfoca en mejorar la convivencia escolar en los alumnos de tercer año grupo E de la Escuela Secundaria de San Pablo Xochimehuacan, Puebla por medio de la secuencia didáctica Educación Física para la paz y la convivencia escolar.

Fundamentación teórica

La violencia se puede definir como el uso intencional de la fuerza física o el poder, ya sea en forma de amenaza o acto, que resulta en daño físico, psicológico, desarrollo anormal o privaciones. Anceschi (2009) señala que la violencia es un concepto subjetivo de definición compleja, ya que puede adquirir diversos tipos de acepciones según el punto de vista desde el que lo analicemos.

La violencia clasificada en tres rubros: verbal, psicológica y física. La violencia verbal es una forma de agresión emocional en la que las palabras se utilizan para dañar a otra persona. Este tipo de violencia se manifiesta a través de insultos, humillaciones, manipulaciones, amenazas y otros comportamientos que afectan el estado psicológico de quien los recibe. Ruiz (2002) afirma que cualquier acto violento, tanto verbal como físico, indican un comportamiento social inadecuado.

La violencia física se presenta de diversas maneras entre los individuos, presentándose cuando una persona invade el espacio corporal de la otra sin su consentimiento, provocando agresiones físicas a su persona, este tipo de violencia tiene como objetivo vulnerar la integridad física de los agraviados.

Blair (2009) señala que la violencia en sentido estricto, la única violencia medible es la violencia física. Es el ataque directo, corporal contra las personas. Ella reviste un triple carácter: brutal, exterior y doloroso. lo que la define es el uso material de la fuerza, la rudeza voluntariamente cometida en detrimento de alguien.

Martos (2002) afirma que la violencia psicológica no es una forma de conducta establecida, sino un conjunto heterogéneo de comportamientos, en los cuales se produce una forma de agresión psicológica. Puede ser intencionada o no intencionada. Es decir, el agresor puede tener conciencia de que está haciendo daño a su víctima o no tenerla.

La violencia escolar se refiere a cualquier tipo de agresión que ocurre dentro del entorno de las instituciones educativas. Esta puede manifestarse de diversas formas y ser ejercida por distintos actores de la comunidad escolar. En este sentido, no se limita únicamente a los conflictos entre estudiantes, sino que también puede involucrar a padres de familia, docentes, directivos y personal administrativo.

Cerezo (2001) señala que los agresores suelen exhibir altos niveles de extraversion y liderazgo, mientras que las víctimas presentan mayor ansiedad y timidez. Estas características pueden predisponer a ciertos estudiantes a adoptar roles de agresores o víctimas en entornos escolares. Sobre los factores familiares se afirma que la violencia en el hogar, la falta de supervisión de los padres y una mala comunicación pueden hacer que un estudiante tenga comportamientos agresivos en la escuela.

Ybarra y Mitchell (2004) destacan que una supervisión deficiente por parte de los padres se asocia con un mayor riesgo de involucramiento en situaciones de violencia escolar. La ausencia de límites y orientación puede permitir que los niños desarrollen conductas inapropiadas sin corrección adecuada, con esto llegamos a decir que es importante generar y tener supervisión suficiente para poder contribuir al desarrollo de los alumnos.

Trucco y Ullmann (2015) señalan que la exposición a comunidades con altos niveles de violencia puede influir en la aparición de comportamientos agresivos en los jóvenes. La normalización de la violencia en el entorno comunitario puede trasladarse al ámbito escolar, afectando las interacciones entre estudiantes.

Por su parte, García (2001) señala que la convivencia escolar se genera al tener relación entre los estudiantes, maestros y plantel educativo, la cual permite que los alumnos tengan un desarrollo integral en su proceso de aprendizaje y logren adaptarse al ámbito escolar.

La convivencia escolar se basa en el respeto, la tolerancia y la inclusión, donde todos se sienten valorados. Al tener una comunicación efectiva se vuelve fundamental para resolver conflictos de manera pacífica y fortalecer el trabajo en equipo. La colaboración y el apoyo mutuo permiten crear un ambiente armonioso, donde el hablar y la empatía son partes clave para solucionar diferencias sin recurrir a la violencia.

Según Torrego (2012), la convivencia escolar no solo implica la ausencia de violencia, sino la construcción de relaciones positivas basadas en el diálogo, la empatía y el respeto. Para mejorarl, es necesario implementar estrategias educativas que promuevan la cultura de paz y la participación activa de los estudiantes en la solución de conflictos.

La convivencia escolar favorece el desarrollo integral de los alumnos al promover un ambiente seguro y respetuoso. Esta puede ayudar a mejorar su bienestar emocional, fortalece la autoestima y facilita la resolución pacífica de conflictos. También fomenta el trabajo en equipo, la tolerancia y el sentido de pertenencia, lo que contribuye a la formación de ciudadanos responsables y solidarios. Tener un entorno de convivencia positivo ayuda a mejorar el rendimiento académico, permitiendo que los estudiantes tengan una mejor concentración en sus aprendizajes.

Desde este análisis, la Educación Física puede ser una herramienta clave para la transformación social, promoviendo valores como el respeto, la empatía y la cooperación. Puesto que el juego y la actividad física permiten generar espacios de convivencia en los que los estudiantes aprenden a resolver conflictos de manera pacífica y a fortalecer los lazos comunitarios (Velázquez, 1996).

A partir de esta idea, es posible afirmar que el uso de las estrategias pedagógicas alineadas a la Educación Física, no solo contribuyen al desarrollo motriz de los alumnos, sino que también impactan de manera positiva en su comportamiento y en la forma en que se relacionan con sus compañeros. Implementar actividades con un enfoque basado en la cultura de paz, contribuye a la mejora de la convivencia escolar, generando ambientes de aprendizaje más armoniosos y colaborativos.

Sobre este tema, Díaz (2017) plantea que las estrategias didácticas permiten al educador orientar el recorrido pedagógico, estableciendo procedimientos que deben seguir los educandos para construir sus aprendizajes. Se destaca la funcionalidad de los juegos cooperativos en Educación Física, los cuales están enfocados en el trabajo en equipo, la comunicación y la cooperación. En ellos, los estudiantes desarrollan habilidades sociales y refuerzan valores como el respeto mutuo y la escucha activa.

Omeñaca y Ruiz (2005) señalan que los juegos cooperativos son actividades lúdicas orientadas hacia el grupo, en donde todos participan para llegar a un fin común dentro del trabajo que realizan los participantes. Orlick (como se cita en Omeñaca y Ruiz, 2005) en su libro “*Juegos y deportes cooperativos*” (1996) señala cuatro características

de los juegos cooperativos: cooperación, aceptación, participación y diversión.

Al mismo tiempo, Omeñaca y Ruiz (2005) argumentan que el juego cooperativo es un desafío para el grupo y proporciona la oportunidad para tomar decisiones significativas en un entorno de libertad donde el error no está sancionado, todos los alumnos son respetados dentro de una actividad que se desarrolla en un ambiente de éxito colectivo.

La presente investigación se sustenta en los postulados de Deustch (1949), quien desarrolló la teoría de la cooperación y la competición, la cual describe que las personas tienden a competir, cooperar o trabajar individualmente, de acuerdo a las solicitudes del educador. Las personas tienen como fin cooperar para crear una interdependencia positiva de meta, los objetivos deben estar vinculados entre sí para que una o todas las personas puedan alcanzar lo establecido.

También es importante destacar que desde la Nueva Escuela Mexicana (NEM), establecida como parte del cambio educativo en México, se promueve una educación que forme ciudadanos críticos, responsables y participativos. La NEM introduce un enfoque basado en la formación integral del estudiante, incluyendo el desarrollo socioemocional y la cultura de paz como elementos clave del currículo. En el Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana 2022, se enfatiza la importancia de una Educación Física orientada a la formación de valores y habilidades para la vida (SEP, 2022).

Metodología de la investigación

La presente investigación se enmarca en el enfoque de la investigación-acción educativa (IAE), cuya finalidad central es comprender y transformar la práctica pedagógica a través de un proceso reflexivo, crítico y participativo. Este enfoque tiene su origen en los trabajos pioneros de Kurt Lewin (1946), quien propuso la idea de una espiral autorreflexiva que articula diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión, en un ciclo continuo de mejora (Villamizar, 2024).

Metodológicamente, la IAE se caracteriza por su flexibilidad y su orientación hacia la transformación. Privilegia técnicas cualitativas como la observación participante, los diarios reflexivos, las entrevistas y el análisis documental, aunque también puede incorporar datos cuantitativos de acuerdo con las necesidades del contexto (Kemmis & McTaggart, 2000). La rigurosidad del proceso no se mide únicamente por la sistematización de datos, sino por la capacidad de generar cambios significativos, reflexivos y sustentados en la práctica educativa (Kemmis, 2006).

Por tanto, el sustento metodológico de la investigación-acción educativa radica en su naturaleza cíclica, participativa y transformadora, en la integración de teoría y práctica, y en su potencial emancipador al situar a los actores educativos como protagonistas del cambio. De este modo, se constituye en un marco idóneo para abordar problemáticas escolares y promover procesos innovadores orientados a la construcción de una educación más democrática, crítica y sensible al contexto.

En el estudio participaron 36 alumnos de entre 14-15 años. Este grupo fue elegido a partir de la técnica de la observación participante, desde donde se pudieron recuperar datos reales y directos sobre la dinámica del grupo, también se identificaron avances, retrocesos y momentos clave, lo que ayudó a tener una visión más completa del proceso vivido por los estudiantes durante la intervención. Además, se pudo apreciar de forma cercana las interacciones entre los estudiantes, su manera de convivir, los conflictos que surgían y las actitudes que mostraban tanto dentro como fuera de las actividades. Estar presente y participar activamente fue factor determinante para entender el comportamiento del grupo y cómo se iban generando los cambios conforme se aplicaban las estrategias enfocadas en la cultura de paz y la convivencia. Esta cercanía también permitió ganar la confianza de los alumnos, lo cual facilitó que se expresaran con mayor libertad y actuaran de forma más natural.

En esta investigación se utilizaron tres instrumentos para la recolección de datos: diario de campo, lista de cotejo y el guion de entrevista. La lista de cotejo se utilizó en dos momentos clave: al inicio del estudio (evaluación diagnóstica) y al final (evaluación final). Esta herramienta ayudó a observar y registrar de forma clara si los estudiantes

presentaban ciertos comportamientos relacionados con la convivencia, como el respeto, la cooperación, el diálogo y el trabajo en equipo.

Durante la evaluación diagnóstica, la lista de cotejo permitió identificar las principales deficiencias del grupo en cuanto a la convivencia. Con base en esos resultados, se determinó el uso de la estrategia de los juegos cooperativos para desarrollarla en las clases de Educación Física, preferentemente en los aspectos que más necesitaban atención. Al final del proceso, se aplicó nuevamente la lista para comparar los resultados y observar si hubo avances.

También se aplicaron entrevistas a los participantes, las cuales fueron transcritas mediante la aplicación *iTranscribe*, con el objetivo de identificar patrones de comportamiento, niveles de desempeño motriz y actitudes de los alumnos frente a las actividades propuestas.

Resultados

Los resultados obtenidos en esta investigación parten de la secuencia didáctica “Educación Física para la paz y la convivencia escolar”, la cual se integró por 10 sesiones de trabajo y fue fundamental para lograr los cambios observados en el grupo. A través de las actividades incluidas en cada sesión, fue posible trabajar con los alumnos diferentes aspectos de la convivencia, como el respeto, la empatía, la comunicación y el trabajo en equipo.

En las primeras sesiones se comenzaron a notar pequeños avances; aunque al principio resultaba difícil que se escucharan entre ellos o respetaran turnos, poco a poco empezaron a mostrar más disposición para convivir de forma más tranquila y cooperativa. La secuencia permitió llevar un orden y tener claridad sobre los valores que se deseaba reforzar en cada actividad, lo cual facilitó mucho el proceso.

La secuencia tuvo tres momentos clave, los cuales se interpretaron como inicio, desarrollo y final. Estos se reflejaron en tres sesiones específicas que tuvieron mayor impacto en los alumnos, y que permitieron obtener un resultado progresivo a través de la aplicación. A lo largo de la implementación de la secuencia didáctica, las diez sesiones mencionadas resultaron fundamentales para observar y comprender el

avance del grupo: la sesión inicial, una en la mitad de la secuencia y la sesión final. Cada una de estas clases reflejó distintos momentos del proceso y permitió identificar logros, dificultades y aprendizajes, tanto por parte de los estudiantes como del facilitador del cambio.

Primera sesión: el punto de partida

En esta sesión, que marcó el inicio del trabajo, se pudieron observar claramente los retos que enfrentaba el grupo. Fue evidente la falta de comunicación entre los estudiantes, así como la dificultad para trabajar en equipo. Algunos mostraban actitudes individualistas, había poca disposición para escuchar a los demás y las reglas no se respetaban con facilidad. Se presentaron varios desacuerdos durante las actividades y, en general, el ambiente era tenso.

Sin embargo, esta sesión resultó valiosa porque permitió conocer el punto de partida real, en el cual se pudo aplicar una lista de cotejo en la parte diagnóstica. A pesar de las dificultades, también se identificó que algunos alumnos tenían el deseo de hacer las cosas bien, pero carecían de herramientas para convivir de forma adecuada. Esta observación fue útil para ajustar ciertas actividades futuras de la secuencia, enfocándose más en la cooperación y la empatía.

Sesión intermedia: señales de cambio

A mitad de la secuencia se aplicó una sesión diseñada para fortalecer el respeto mutuo y el trabajo colaborativo. En esta etapa se comenzaron a notar varios cambios importantes. Si bien aún se presentaban pequeños conflictos, estos ya no eran tan frecuentes ni tan intensos. Los alumnos empezaron a organizarse mejor, se escuchaban con más atención y comenzaron a apoyarse entre sí durante las dinámicas.

Uno de los aspectos más llamativos fue que algunos estudiantes que al principio eran poco participativos comenzaron a mostrar mayor seguridad y disposición para integrarse. También hubo alumnos que asumieron actitudes de liderazgo positivo, ayudando a sus compañeros a resolver diferencias o guiando al grupo con responsabilidad. Esta sesión fue una muestra clara de que las estrategias implementadas estaban generando resultados. Aunque aún quedaban aspectos por me-

jorar, el ambiente era notablemente más cooperativo y tranquilo. Para esta sesión se utilizó un diario de campo (ver figura 2), en el cual quedaron reflejados aspectos significativos del proceso.

Figura 2. Diario de campo: Sesión 6

Objetivo de la sesión	Fortalecer el trabajo en equipo y la cooperación a través de dinámicas físicas que promuevan el respeto, la empatía y la resolución pacífica de conflictos.
Actividades realizadas	Se aplicaron juegos cooperativos en los que el éxito del grupo dependía de la coordinación entre los integrantes. Una de las dinámicas principales fue "La isla segura", donde los alumnos debían trasladarse de un punto a otro usando solo materiales limitados (aros y cuerdas), promoviendo la planificación conjunta. Al cierre se hizo una reflexión grupal sobre lo vivido.
Observaciones	En esta sesión se notó una evolución significativa en la actitud del grupo. La mayoría de los estudiantes participaron activamente, mostrando disposición para colaborar. Se redujeron los conflictos verbales y se fomentó la escucha activa. Algunos alumnos que anteriormente se mantenían aislados, comenzaron a integrarse de manera espontánea. Hubo un ambiente de respeto, alegría y motivación constante.
Interacción grupal	Se evidenció una mejora notable en la convivencia. Los estudiantes cooperaron de forma organizada, asumieron roles y compartieron responsabilidades. Se observó empatía cuando algún compañero cometía errores, promoviendo el apoyo mutuo sin burlas ni críticas.
Intervención docente	La participación fue más de acompañamiento y observación. Solamente se intervino en momentos clave para reforzar los valores como la tolerancia y el respeto. El grupo comenzó a autorregular su comportamiento, resolviendo desacuerdos mediante el diálogo, sin necesidad de mediación constante.
Reflexión del docente	Esta sesión representó un punto de inflexión en el proceso. El avance en la convivencia fue notorio, lo que demuestra que la estrategia basada en juegos cooperativos estaba cumpliendo su propósito. Los alumnos no solo aprendieron a jugar juntos, sino a respetarse, escucharse y trabajar como un verdadero equipo. Sin duda, este tipo de actividades sentaron las bases para una cultura de paz duradera dentro del aula.

Fuente: diseño propio

Sesión final: la transformación del grupo

La última sesión fue muy significativa, ya que permitió observar de forma clara el progreso del grupo. Los estudiantes participaron con entusiasmo, trabajaron en equipo con respeto y cumplieron las normas establecidas sin necesidad de recordatorios constantes. El ambiente fue completamente diferente al de la primera sesión: se percibía armonía, comunicación y, sobre todo, una actitud de respeto y empatía entre ellos.

Lo más relevante fue que no solo se evidenció una mejora en la convivencia durante la clase de Educación Física, sino que varios estudiantes expresaron haber cambiado también su forma de relacionarse fuera del aula. Mencionaron sentirse más cómodos con sus compañeros y haber comprendido mejor la importancia de convivir en paz.

Si bien se presentaron algunas dificultades a lo largo de las sesiones, estas tres sesiones clave permitieron evidenciar que el trabajo fue efectivo. La secuencia didáctica “Educación Física para la Paz y la Convivencia Escolar” no solo sirvió para enseñar contenidos deportivos o físicos, sino que también contribuyó al desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de convivencia, fundamentales para el crecimiento de los estudiantes. Todo esto también quedó reflejado en una lista de cotejo final.

Figura 3. Lista de cotejo: evaluación final

Lista de cotejo: Evaluación final 3 E			
Indicador	Sí	No	Observaciones
Participa de manera proactiva y colaborativa en todas las actividades propuestas.		X	Lograron hacerlo, sin embargo en algunas actividades no son tan activas.
Aplica con naturalidad y constancia las normas de convivencia en diferentes momentos.	X		Se generaron normas de convivencia, logrando una interacción.
Promueve el diálogo como medio para resolver desacuerdos dentro del grupo.	X		Los alumnos ya pueden resolver conflictos de manera pacífica.
Fomenta la cooperación y el trabajo en equipo, mostrando actitud solidaria.	X		Lo hacen, ahora los grupitos ya pueden convivir y trabajar de forma adecuada.
Ejerce una comunicación empática, verbal y no verbal, con sus compañeros.	X		Lo realizan, aún tienen unas pequeñas dificultades, pero lo realizan
Asume liderazgo positivo respetando las ideas y ritmos de sus compañeros.	X		Respetan ideas, aún existen algunas diferencias, pero la mayoría muestra respeto.
Identifica y propone soluciones pacíficas a los conflictos surgidos durante las actividades.	X		Asumen esa actitud, ahora la mayoría colabora con sus compañeros
Transfiere aprendizajes de convivencia a otros espacios escolares y sociales.		X	Msnifiestan un comportamiento de mayor convivencia, es más tranquilo su comportamiento

Fuente: diseño propio

Análisis por categorías: Resultados de las sesiones

A continuación, se presenta una tabla comparativa que resume y analiza detalladamente los principales cambios observados durante tres momentos clave de la secuencia didáctica ‘Educación Física para la Paz’: la sesión inicial, una sesión intermedia y la sesión final. Este análisis evidencia el impacto de la estrategia aplicada, mostrando la evolución del grupo en cuanto a convivencia, participación y actitudes dentro del espacio de Educación Física.

Tabla 1. Participación activa

Momento	Descripción
Sesión inicial	Durante las primeras sesiones, se evidenció una baja participación por parte del grupo. La mayoría de los alumnos mostraba poco interés en las actividades propuestas, evitando involucrarse y con escasa disposición para colaborar con sus compañeros.
Sesión intermedia	En la mitad del proceso, comenzó a notarse una participación más constante. Algunos estudiantes empezaron a integrarse de forma más activa en las dinámicas, mostrando una mejor actitud y mayor interés.
Sesión final	Al finalizar la secuencia, la participación fue significativamente mayor. La mayoría del grupo se mostró entusiasta y con ganas de involucrarse en todas las actividades, evidenciando un cambio positivo en su disposición y compromiso.

Fuente: Diseño propio

Tabla 2. Relaciones interpersonales

Momento	Descripción
Sesión inicial	Al inicio, las relaciones entre los alumnos eran conflictivas. Se presentaban frecuentes desacuerdos, poca comunicación y escaso respeto entre ellos, lo que afectaba el clima del grupo.
Sesión intermedia	A medida que avanzaban las sesiones, se observó una mejora en la interacción. Disminuyeron los conflictos y surgieron señales de compañerismo, respeto y escucha activa entre algunos estudiantes.
Sesión final	Hacia el final, las relaciones interpersonales fueron mucho más positivas. Se establecieron lazos de confianza, apoyo mutuo y cooperación, reflejando un ambiente más sano dentro del grupo.

Fuente: Diseño propio

Tabla 3. Resolución de conflictos

Momento	Descripción
Sesión inicial	En las primeras sesiones, los conflictos solían resolverse de manera impulsiva, mediante discusiones o actitudes negativas. Los alumnos no contaban con herramientas claras para manejar sus diferencias.
Sesión intermedia	Con el avance de la secuencia, comenzaron a reconocer otras formas de resolver conflictos. Se observaron intentos de diálogo y estrategias más pacíficas en algunas situaciones.
Sesión final	Al concluir, la mayoría del grupo logró aplicar lo aprendido para resolver conflictos de manera más reflexiva, usando el diálogo y el respeto como principales herramientas.

Fuente: Diseño propio

Tabla 4. Trabajo en equipo

Momento	Descripción
Sesión inicial	En un principio, el grupo tenía serias dificultades para trabajar de manera colaborativa. Faltaba coordinación, organización y disposición para apoyar al otro.
Sesión intermedia	A mitad del proceso, surgieron señales de mejora. Aunque aún había desorganización, los estudiantes empezaron a distribuir roles y colaborar entre sí.
Sesión final	En las últimas sesiones, el trabajo en equipo se volvió más efectivo. Los alumnos cooperaron activamente, se organizaron mejor y valoraron el aporte de cada integrante.

Fuente: Diseño propio

Tabla 5. Respeto de normas

Momento	Descripción
Sesión inicial	Durante las primeras sesiones, no se respetaban las normas básicas. Había constantes interrupciones, desobediencia a las instrucciones y falta de atención.
Sesión intermedia	Conforme avanzaba la secuencia, los alumnos comenzaron a mostrar mayor atención a las reglas. Aunque aún existían algunas dificultades, el respeto a las normas era más evidente.
Sesión final	Al finalizar, se observó un respeto generalizado por las normas establecidas. Los estudiantes seguían instrucciones con mayor responsabilidad y disciplina.

Fuente: Diseño propio

Tabla 6. Empatía

Momento	Descripción
Sesión inicial	Inicialmente, había poca empatía entre los alumnos. No mostraban interés por lo que sentían sus compañeros y se enfocaban solo en sí mismos.
Sesión intermedia	Con el tiempo, comenzaron a mostrarse más comprensivos. Reconocían los sentimientos ajenos y se notaban más atentos ante las emociones de los demás.
Sesión final	Hacia el final del proceso, se vivieron momentos donde los estudiantes ofrecieron apoyo emocional a sus compañeros, demostrando sensibilidad y empatía.

Fuente: Diseño propio

Tabla 7. Actitudes hacia la educación física

Momento	Descripción
Sesión inicial	En las primeras sesiones, la actitud general hacia la clase era negativa. Algunos alumnos se mostraban apáticos y poco dispuestos a participar, especialmente en dinámicas cooperativas.
Sesión intermedia	Con la implementación de las estrategias, las actitudes empezaron a cambiar. Hubo una mayor apertura y disposición para involucrarse en las actividades.
Sesión final	Al final, la clase de Educación Física se convirtió en un espacio esperado y valorado. Los estudiantes mostraron entusiasmo y actitud positiva durante las sesiones.

Fuente: Diseño propio

Tabla 8. Reflexión y aprendizaje

Momento	Descripción
Inicio	En las primeras sesiones, los momentos de reflexión eran superficiales. Los alumnos no se involucraban mucho y sus respuestas eran poco elaboradas.
Mitad	Conforme avanzaban las actividades, hubo un cambio en la profundidad de las reflexiones. Se conectaban mejor con los temas tratados y empezaban a aplicar aprendizajes a su realidad.
Final	En la etapa final, se evidenció una mayor capacidad de análisis y autoconciencia. Los estudiantes reflexionaban críticamente sobre su comportamiento y proponían formas de mejorar la convivencia.

Fuente: Diseño propio

Al analizar las tres sesiones clave que se llevaron a cabo dentro de la secuencia “Educación Física para la Paz y la convivencia escolar”, se

pudo observar una evolución muy significativa en el comportamiento y la convivencia del grupo. En la sesión inicial, la mayoría de los estudiantes se mostraban poco participativos, desmotivados e incluso aislados. Existía una clara dificultad para trabajar en equipo, ya que se generaban constantes desacuerdos, faltas de respeto y poca tolerancia entre ellos. Además, el cumplimiento de normas era escaso; los alumnos necesitaban recordatorios constantes y no mostraban mucha disposición para seguir instrucciones.

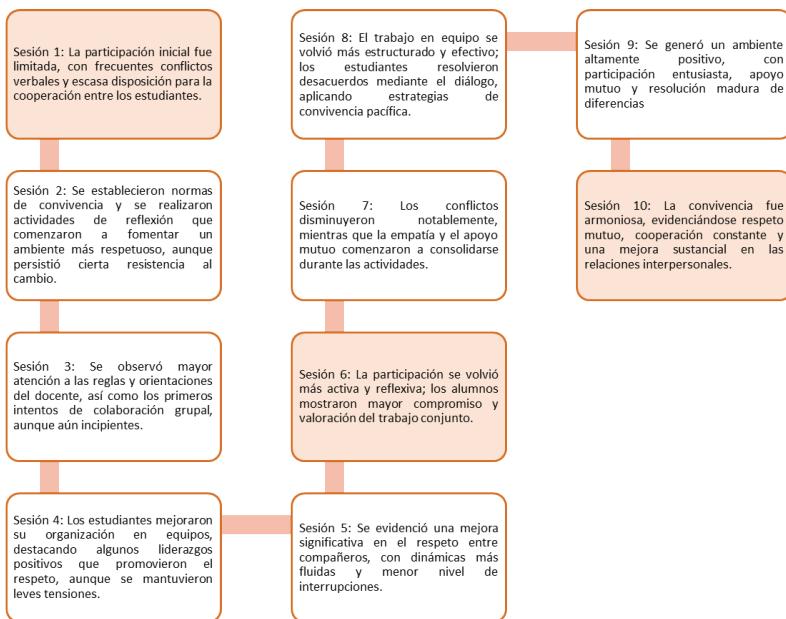
Sin embargo, a medida que avanzó la secuencia, especialmente durante la sesión intermedia, se empezaron a notar cambios positivos. Los estudiantes se mostraban más abiertos, empezaban a integrarse mejor y a colaborar en las actividades. Aunque todavía surgían algunas dificultades, ya se percibía un ambiente más respetuoso y un mayor esfuerzo por mejorar la convivencia. También comenzó a notarse más interés por participar y una mejor actitud hacia el trabajo en equipo.

Finalmente, en las últimas sesiones, los avances fueron muy evidentes. El grupo ya se desenvolvía con más seguridad, confianza y disposición para cooperar. Hubo mayor empatía, los conflictos disminuyeron notablemente y el ambiente general fue mucho más armónico. El cumplimiento de normas se volvió casi automático, sin necesidad de tantas indicaciones, y los estudiantes asumieron una actitud mucho más positiva y comprometida.

Todo este proceso permitió ver cómo, a través de una secuencia enfocada en valores y habilidades sociales, es posible mejorar significativamente la convivencia escolar. La Educación Física, más allá del movimiento y el juego, se convirtió en un espacio donde los alumnos aprendieron a respetarse, a escuchar, a trabajar juntos y a construir un clima más sano y pacífico dentro del aula. Para el análisis de resultados se empleó un esquema que refleja el progreso observado durante las 10 sesiones de la secuencia didáctica “Educación Física para la paz y la convivencia escolar”. Mediante la observación, la lista de cotejo y el diario de campo, se registraron los avances en la convivencia escolar, así como la evolución en la actitud de los estudiantes hacia el diálogo y la cooperación. Este esquema facilita una comprensión clara y visual de los cambios positivos alcanzados a lo largo del proceso.

Cada sesión fue cuidadosamente analizada para identificar aspectos relevantes que mostraran el desarrollo de habilidades sociales, la reducción de conflictos y el fortalecimiento de un ambiente de respeto y colaboración entre los alumnos. De esta manera, el esquema permite evidenciar cómo, paso a paso, se fueron consolidando las estrategias para mejorar la convivencia escolar y promover la paz dentro del contexto educativo.

Figura 4. Secuencia didáctica



Fuente: Diseño propio

A lo largo de las 10 sesiones implementadas, se evidenció un proceso gradual pero constante de mejora en la convivencia escolar. Desde un inicio marcado por conflictos, baja participación y escasa disposición al diálogo, el grupo fue incorporando normas, reflexionando sobre su comportamiento y desarrollando habilidades sociales clave como el respeto, la empatía y la cooperación.

El avance fue visible en la forma en que los estudiantes comenzaron a organizarse, a escuchar al otro, a resolver desacuerdos mediante

el diálogo y a involucrarse activamente en las dinámicas físicas con un enfoque más colaborativo. La secuencia didáctica no solo logró fortalecer la participación y la cohesión del grupo, sino también transformar la actitud de los alumnos frente al conflicto y la convivencia. Este proceso refleja cómo el uso intencionado de la Educación Física, centrada en valores y habilidades socioemocionales, puede convertirse en una herramienta eficaz para promover la cultura de paz en el entorno escolar.

Con el propósito de conocer la percepción directa de los alumnos respecto a la implementación se realizó una entrevista semiestructurada a tres estudiantes del grupo 3ºE de secundaria, con el objetivo de obtener una visión diversa y representativa del impacto que tuvo la estrategia Educación Física para la Paz en los diferentes perfiles del grupo. La muestra fue intencional y estuvo conformada por alumnos con características contrastantes en cuanto a su participación, comportamiento y convivencia.

Las preguntas estuvieron enfocadas en explorar sus experiencias antes, durante y después de participar en actividades cooperativas dentro de la clase de Educación Física, así como los posibles cambios observados en la convivencia escolar y en su propio comportamiento. Las respuestas obtenidas permitieron identificar avances significativos en la manera en que los alumnos se relacionan con sus compañeros, reflexionan sobre sus actitudes y valoran el trabajo en equipo como una herramienta para fomentar un ambiente más respetuoso y armónico.

Uno de los estudiantes seleccionados mostró dificultades recurrentes en la convivencia escolar, principalmente por actitudes impulsivas y problemas para integrarse al trabajo en equipo. El segundo alumno presentaba una actitud más pasiva, con cierta resistencia o timidez para participar activamente en las dinámicas grupales. Por otro lado, la tercera alumna no manifestaba mayores conflictos o problemas, y mantenía una participación constante y equilibrada desde el inicio del proyecto.

La elección de estos tres casos respondió al interés de analizar cómo estudiantes con distintos niveles de interacción social y comportamiento vivieron el proceso y qué transformaciones experimentaron,

permitiendo así una comprensión más rica, profunda y variada de los efectos de la intervención pedagógica.

Temas transversales identificados

De las respuestas de los tres alumnos se desprenden algunos patrones comunes:

- **Percepción inicial negativa de la convivencia en Educación Física:** todos reconocen que antes predominaban las burlas, discusiones, empujones o desigualdad en la participación, lo cual limitaba el disfrute de las clases.
- **Valoración positiva de las actividades cooperativas:** los tres coinciden en que la cooperación generó inclusión, organización y respeto, reduciendo la presión por competir y favoreciendo que todos tuvieran un rol dentro de la dinámica.
- **Mejora en la convivencia escolar:** reportan una disminución de burlas, peleas y conflictos, tanto dentro como fuera de clase. La convivencia es descrita ahora como más armónica, respetuosa y colaborativa.
- **Transformación personal:** cada estudiante identifica aprendizajes relacionados con la paciencia, la empatía, el reconocimiento del valor del otro y la capacidad de colaborar en lugar de competir.
- **Impacto más allá de la clase:** los cambios no se limitan al espacio de la clase de Educación Física, sino que se trasladan a pasillos, recreos y otras interacciones escolares.

Cambios individuales

- Alumno 1 (perfil impulsivo, con dificultades en convivencia)
 - *Antes:* incomodidad, temor a la burla, tendencia a participar poco.
 - *Después:* reconoce que puede trabajar en equipo, identifica sus propios errores en la forma de relacionarse y ha desarrollado más paciencia.

- *Cambio clave*: autoconciencia de sus actitudes y disposición a la empatía.
- Alumno 2 (perfil pasivo y reservado)
 - *Antes*: se mantenía al margen, sentía que otros dominaban la clase, poca motivación.
 - *Después*: se siente incluido, reconoce que puede participar activamente cuando hay un ambiente seguro.
 - *Cambio clave*: aumento de la confianza y la participación, superando la timidez inicial.
- Alumno 3 (perfil equilibrado, sin mayores conflictos)
 - *Antes*: disfrutaba participar, pero notaba desorden, discusiones y faltas de respeto.
 - *Después*: resalta la organización, la escucha y el respeto adquirido.
 - *Cambio clave*: mayor capacidad de paciencia, escucha activa y liderazgo positivo.

Síntesis interpretativa

El análisis de los tres casos revela que la estrategia Educación Física para la Paz logró:

1. Reducir prácticas excluyentes y violentas (burlas, peleas, gritos y empujones).
2. Generar un ambiente seguro e inclusivo donde todos los estudiantes pueden participar sin temor a la crítica.
3. Promover cambios en las disposiciones personales:
 - En el alumno con dificultades de convivencia, favoreció la empatía y el autocontrol.
 - En el alumno pasivo, aumentó la participación y la confianza.
 - En la estudiante más equilibrada, reforzó la paciencia y la capacidad de mediación.
4. Trasladar aprendizajes socioemocionales a otros espacios escolares, mostrando sostenibilidad de los efectos.

5. Reforzar el valor del trabajo en equipo como medio para la cohesión social, la correspondencia y la resolución pacífica de conflictos.

En conjunto, las entrevistas evidencian que la implementación de actividades cooperativas en la clase de Educación Física impactó positivamente tanto en la convivencia grupal como en el desarrollo personal de los estudiantes, mostrando que la práctica educativa puede ser un escenario pedagógico eficaz para la formación en valores de paz, respeto y solidaridad.

A partir de las entrevistas realizadas a tres estudiantes, se identificaron elementos comunes y diferencias en sus experiencias antes y después de la implementación de actividades cooperativas en las clases de Educación Física.

Inicialmente, los tres alumnos compartieron sentimientos de incomodidad, desinterés o tensión en torno a la clase. Esto se debía principalmente a factores como las burlas entre compañeros, el desorden, y una falta de respeto generalizada, lo cual generaba un ambiente poco propicio para la participación activa. Uno de los alumnos incluso mencionó sentirse excluido porque algunos “dominaban” las actividades, mientras que otro describió situaciones de “empujones” y desorganización que generaban incomodidad.

Con la incorporación de actividades cooperativas, se produjo un cambio significativo en la percepción de las clases. Todos los estudiantes coincidieron en que estas dinámicas promovieron la inclusión, el respeto y la colaboración, al permitir que cada participante asumiera un rol sin importar su nivel de habilidad. Se observó una disminución de los conflictos y burlas, y un fortalecimiento del trabajo en equipo, donde el objetivo ya no era ganar, sino ayudarse mutuamente.

A nivel personal, los entrevistados manifestaron aprendizajes importantes. Se reconocieron más pacientes, comprensivos y participativos, y destacaron que han aprendido a valorar las diferencias y a expresarse con mayor confianza. Uno de ellos incluso afirmó haber sido muy reservado al inicio, pero que, gracias al ambiente generado en clase, ahora se atreve a socializar más y resolver conflictos sin recurrir a la confrontación.

Las entrevistas realizadas a los alumnos muestran cómo un enfoque cooperativo en Educación Física no solo transforma la dinámica grupal dentro del aula, sino que también influye positivamente en el comportamiento interpersonal de los estudiantes, favoreciendo la construcción de un clima escolar más saludable, respetuoso y participativo.

Conclusiones

Los resultados de la investigación ratifican que la Educación Física, más allá de ser una asignatura enfocada únicamente al desarrollo motriz, puede convertirse en una poderosa herramienta para transformar la convivencia escolar y promover una cultura de paz entre los estudiantes. Al mismo tiempo, el estudio permitió observar de manera cercana y directa las problemáticas que afectan la convivencia dentro del entorno escolar. Fue así como, mediante la aplicación de una secuencia didáctica basada en juegos cooperativos, se buscó fomentar valores fundamentales como el respeto, la tolerancia, la empatía y el trabajo en equipo. Estos juegos no fueron elegidos al azar, cada uno de ellos fue planeado con una intención pedagógica clara, en la que se promoviera la interacción positiva, la resolución de conflictos y el fortalecimiento de vínculos entre los compañeros.

A medida que avanzaban las sesiones, fue posible notar cambios significativos en la actitud y el comportamiento del grupo. Al principio, muchos alumnos mostraban resistencia a participar en dinámicas grupales, existían constantes desacuerdos, y era común observar insultos, burlas y actitudes individualistas. Sin embargo, conforme se fue generando un ambiente de confianza y respeto, los mismos estudiantes comenzaron a involucrarse más activamente, demostrando mayor apertura para colaborar, escucharse y apoyarse mutuamente.

Uno de los aspectos más valiosos de esta experiencia fue ver cómo los estudiantes reflexionaban sobre su propio comportamiento. Las actividades y momentos de diálogo incluidos en la secuencia didáctica no solo promovieron la participación física, sino también la autorreflexión y la conciencia de las consecuencias de sus acciones. Poco a poco, comenzaron a comprender que la convivencia no es responsabi-

lidad exclusiva del docente, sino que es un proceso que se construye día a día entre todos los miembros del grupo.

Los objetivos planteados en esta investigación fueron fundamentales para guiar de manera clara y coherente cada etapa del proceso. El objetivo general, que consistía en mejorar la convivencia escolar en los alumnos de tercer año, grupo E de una Escuela Secundaria ubicada en la ciudad de Puebla a través de la secuencia didáctica “Educación Física para la paz y la convivencia escolar”, que estableció el propósito central del estudio y permitió delimitar el enfoque práctico de la intervención.

Por su parte, los objetivos específicos permitieron estructurar la investigación en fases concretas y complementarias. En primer lugar, el análisis de los factores que influían en la violencia escolar proporcionó un diagnóstico inicial que fue clave para comprender las dinámicas negativas dentro del grupo y justificar la necesidad de intervenir. En segundo lugar, el diseño y la implementación de actividades basadas en la cooperación, el respeto y la empatía guiaron toda la práctica docente, permitiendo aplicar de forma directa los principios de la educación física para la paz.

Finalmente, el tercer objetivo permitió evaluar el impacto de la propuesta a través de la observación y análisis cualitativo del comportamiento de los estudiantes, lo cual confirmó que las estrategias utilizadas favorecieron la disminución de conductas violentas y promovieron un ambiente más armónico dentro del aula.

En conjunto, los objetivos no solo orientaron el rumbo de la investigación, sino que también aseguraron su coherencia interna, permitiendo alcanzar conclusiones fundamentadas y alineadas con el propósito original del estudio.

La pregunta de investigación orientó todo el estudio al enfocar el análisis en el impacto de la secuencia didáctica con el grupo de estudio. A partir de ella, se definieron las estrategias aplicadas, la recolección de datos y el análisis de resultados. Esta guía permitió comprobar que una intervención basada en valores y trabajo en equipo puede mejorar significativamente las relaciones entre los alumnos y reducir la violencia escolar.

Otro logro importante fue la mejora en el ambiente de clase. Las tensiones y conflictos frecuentes dieron paso a una convivencia más armoniosa, donde predominaba el respeto, la comunicación asertiva y la voluntad de colaborar. Incluso alumnos que inicialmente se mostraban aislados o agresivos, lograron integrarse al grupo y cambiar su forma de relacionarse, lo cual fue un indicador claro del impacto positivo de la propuesta. Si bien es cierto que no se eliminaron por completo los comportamientos problemáticos, los avances obtenidos fueron significativos y abren la puerta a seguir fortaleciendo este tipo de estrategias. La Educación Física, cuando se diseña desde un enfoque integral y con objetivos claros hacia la formación en valores, tiene un gran potencial para incidir en aspectos sociales y emocionales del alumnado.

Esta experiencia también permitió como docente reflexionar sobre la práctica docente. Quedó comprendido que es necesario mirar más allá del rendimiento físico o deportivo, y que rol del educador físico es fundamental en la formación de seres humanos más conscientes, empáticos y pacíficos. Asimismo, se ratifica que la paz no es un concepto abstracto; se construye desde las pequeñas acciones cotidianas, desde el lenguaje que usamos, la forma en que nos relacionamos y cómo enfrentamos los desacuerdos.

En conclusión, los resultados de la presente investigación no solo representan un proyecto académico, sino también una experiencia transformadora tanto para los investigadores, como para los estudiantes. Los resultados obtenidos nos motivan a seguir impulsando propuestas educativas centradas en la convivencia, la cooperación y la cultura de paz. Dado que es evidente que si este tipo de estrategias se aplican de manera constante y sistemática en las escuelas, podríamos contribuir a la formación de generaciones más respetuosas, solidarias y comprometidas con la construcción de una sociedad más justa y pacífica.

Referencias

- ÁLVAREZ-GAYOU, J.L (2003) *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Editorial Paidós

- AGÜERO, M. (2020). La investigación acerca del acoso y violencia escolares en México. *Revista Digital Universitaria*, 21(4). <https://doi.org/10.22201/cuaied.16076079e.2020.21.4.2>
- ANCESCHI, A (2009) La violencia familiar: aspetti penali, civil e criminologici. Torino: G. Giappichelli.
- BLAIR. (2009) Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, otoño 2009.
- CARR, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press. <https://catalog.libraries.psu.edu/catalog/1305639>
- DEUTSCH, M. (1949). A teoría off cooperación and competition. *Human Relations*, 2(2), 129–152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- DEWEY, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- DÍAZ, C. (2017). Manual de Estrategias Didácticas orientaciones para su selección. Santiago de
- DUBET, François (1998). Las figuras de la violencia en la escuela. *Docencia*. Núm. 19, 2003. <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730000726.pdf>
- GALARZA, C. (2020) “Los Alcances de una investigación”, *Ciencia América*, vol. 9, no 3, pp. 1–6, oct. 2020, doi:10.33210/ca.v9i3.336.
- GARCÍA, I. (2024). El papel del criminólogo en educación secundaria para la prevención de la violencia escolar en adolescentes (Tesis de licenciatura). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/20811>
- GARCÍA, A. (2001): La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado
- GUZMÁN, G. (2012) Las lógicas de la violencia escolar: un aporte para la discusión. *Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud de Lucha por sus derechos*. https://www.academia.edu/25597294/Las_logicas_de_la_violencia_escolar

- KEMMIS, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459–476. <https://doi.org/10.1080/09650790600975593>
- KEMMIS, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 567–605). Sage. <https://stars.library.ucf.edu/cirs/2923/>
- LEWIN, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- MALERO, Valero y Belando (2019) *Consecuencias psicosociales auto-determinadas mediante la promoción de responsabilidad en educación física*. Universidad Internacional de la Rioja.
- MARTOS, A. (2002). No puedo más Las mil caras del maltrato psicológico. Electronic Versión. Revisado el 20 de diciembre del 2007. Obtenido en <http://mobbingopinion.bpweb.net>
- OMEÑACA C. y Ruiz, O. (2005) *Juegos cooperativos y educación física*. Editorial Paidotribo. <https://books.google.com.mx/books/about/>
- ORGANIZACIÓN mundial de la salud. (2017). Informe mundial sobre la violencia y la salud. <Https://www.who.int/es>
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Black well publishing, 140 pp.
- ROMERO, B. (2019). *Manifestaciones y factores de la violencia escolar en secundarias públicas de Yucatán* (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de Yucatán
- ROMO, V. (2012). Espacios educativos desafiantes en educación Infantil. En V. Peralta y L. Hernández (Coords.), *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana* <http://www.oei.es/metas2021/infancia2.pdf>
- RUIZ, Y. (2002). Biología, cultura y violencia. *Jornadas de Fomento de la Investigación. Universitaria Jaume I de Castelló*. de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/79630>
- SECRETARIA de Educación Pública (2016). *Manual para el mejoramiento de la convivencia escolar a partir de la reflexión sobre la práctica docente*.

- SECRETARÍA de Educación Pública. (2020). Estrategia nacional para la cultura de paz y la no violencia en el ámbito escolar. <Https://www.gob.mx/sep/articulos/estrategia-nacional-para-la-cultura-de-paz>
- SECRETARÍA de Educación Pública. (2022). Plan de estudios de la nueva escuela mexicana 2022. <Https://www.gob.mx/sep/documentos/plan-de-estudios-de-la-nueva-escuela-mexicana-2022>
- STENHOUSE, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículo. Morata.
- TORREGO, S. (2012) La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar, Narcea Ediciones, 2012https://books.google.com.mx/books/about/La_ayuda_entre_iguales_para_mejorar_la_c.html
- TRUCCO, D. & Ullmann, H.(2015). Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad. Libros de la CEPAL, N° 137 (LC/G.2647-P), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2015.
- UNESCO. (1940-1960). Educación para la paz y el deporte. Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. <Https://www.unesco.org>
- UNESCO. (2015). El deporte y la promoción de la paz: un enfoque para la prevención de la violencia. Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. <Https://www.unesco.org>
- UNESCO. (2017). Cultura de paz y educación para la convivencia pacífica. Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. <Https://www.unesco.org>
- UNESCO. (2023). Informe mundial sobre la violencia escolar y el acoso. Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. <Https://unesdoc.unesco.org>
- UNICEF. (2016). La violencia escolar en américa latina y el caribe: situación, factores y respuestas. Fondo de las naciones unidas para la infancia. <Https://www.unicef.org>
- VELAZQUEZ C. (1996) Educación Física para la paz. Editorial La Peonza.

- VILLAMIZAR Acevedo, G. (2024). Kurt Lewin: teoría de campo, investigación-acción y educación. *Ciencia y Educación*, 8(1), 1–22. <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/2945>
- YBARRA, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.03.007>

Línea temática V

**Educación Física y estereotipos
de género en contextos vulnerables**

Capítulo 10

El papel de la niña mexicana como pilar de la práctica docente en la Educación Física

JUAN CARLOS SOTO RODRÍGUEZ¹

Línea temática

5. Educación Física y estereotipos de género en contextos vulnerables:
5.1 Empoderamiento de niñas y mujeres a través del deporte

Resumen

El estudio analiza cómo la Educación Física ha sido un espacio que históricamente reproduce estereotipos de género que limitan la participación de niñas y mujeres, especialmente en contextos vulnerables. Señala que la asignación de deportes “masculinos” y “femeninos”, la falta de acceso a espacios y materiales, y la invisibilización de referentes femeninos contribuyen a reforzar desigualdades. Factores socioculturales como el machismo, la pobreza y la violencia de género restringen además la movilidad, la seguridad y la autoestima de las niñas, inhibiendo su permanencia en el deporte. Frente a ello, el capítulo propone comprender el deporte como una herramienta de empoderamiento físico, emocional y social, capaz de fortalecer la autonomía, el liderazgo y la resiliencia. Asimismo, plantea estrategias pedagógicas como clases coeducativas, uso de referentes femeninos y metodologías inclusivas que permitan transformar la Educación Física en un espacio seguro, equitativo y potenciador para todas las niñas.

Palabras clave: Educación Física estereotipos de género, deporte, niñas y práctica docente.

1

Independiente, juancarlossotorodriguez6@gmail.com

Introducción al tema

La Educación Física, lejos de ser un ámbito neutral, ha sido históricamente una de las áreas más significativas en la reproducción de estereotipos de género en el contexto escolar, esto debido a los claros estereotipos de género que existen y por la creencia de que las mujeres no están preparadas para algo como el deporte y menos para enseñarlo. Desde la organización de los contenidos hasta la distribución de los espacios y el lenguaje corporal que se fomenta o desincentiva, las clases de Educación Física han contribuido a establecer y reforzar imaginarios que determinan qué cuerpos pueden ocupar el espacio público, cuáles actividades son socialmente aceptadas para cada sexo y quién tiene derecho a la competencia, al liderazgo o a la exhibición de fuerza. Las niñas, por ejemplo, no solo enfrentan expectativas menores en cuanto a su desempeño físico, sino que también reciben una carga simbólica que las empuja hacia una corporalidad contenida, estética y no desafiante. Este fenómeno se agrava cuando las rutinas escolares replican sin cuestionamiento los modelos deportivos tradicionales, sin considerar las dinámicas de poder que estos portan ni su impacto diferencial en la construcción de la identidad de género.

El deporte como práctica social (y no únicamente como actividad física) posee un enorme potencial para redefinir las formas en que las niñas y mujeres habitan sus cuerpos y sus entornos. Cuando se plantea desde una perspectiva crítica, el deporte permite confrontar las narrativas que han limitado históricamente la participación femenina, ofreciendo no solo herramientas para el desarrollo físico, sino también espacios de afirmación, expresión y agencia. El acto de correr, lanzar, saltar o competir deja de ser solo una destreza técnica para convertirse en una declaración simbólica de poder: ocupar el espacio, desafiar expectativas, crear comunidad. Numerosos estudios han documentado los beneficios psicológicos, sociales y educativos que el deporte puede tener para las niñas en términos de autoestima, autonomía y capacidad de liderazgo. Estos efectos se ven potenciados cuando la práctica deportiva se inserta en un marco pedagógico que no reproduce la lógica patriarcal de la competición excluyente, sino que favorece la cooperación, la diversidad y la equidad.

Ahora bien, esta posibilidad transformadora se vuelve aún más relevante en contextos marcados por múltiples formas de vulnerabilidad. En comunidades atravesadas por la pobreza, la violencia, el desarraigo o la exclusión social, las niñas enfrentan obstáculos estructurales que limitan su desarrollo integral. En estos entornos, el acceso al deporte no es solo una cuestión de elección personal, sino un asunto profundamente político. A menudo, las niñas no cuentan con espacios seguros donde moverse libremente, ni con referentes femeninos en el ámbito deportivo que les permitan imaginar futuros posibles. Además, deben enfrentar la resistencia cultural de entornos donde se perpetúa la idea de que el deporte no es para ellas, o que su práctica atenta contra los mandatos tradicionales de feminidad.

Centrar el análisis en estos contextos no es una decisión incidental, sino una elección ética y epistemológica. Se trata de situar en el centro del debate a aquellas voces que históricamente han sido marginadas, y de reconocer que la transformación de la Educación Física no puede pensarse sin atender las condiciones concretas de vida de quienes la habitan. En estos escenarios, cada espacio de juego, cada clase de movimiento y cada oportunidad de participar en igualdad de condiciones se convierte en un acto de resistencia y de afirmación. El deporte, entonces, no solo se resignifica como un derecho, sino también como un vehículo para la dignidad, la justicia y el empoderamiento. En manos de docentes comprometidos, comprometidas y conscientes, la Educación Física puede ser una herramienta vital para transformar realidades y ampliar horizontes, especialmente para aquellas niñas y mujeres que más lo necesitan.

Estereotipos de género en la Educación Física

En el ámbito de la Educación Física Escolar, definidos por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) los estereotipos de género se refieren a la práctica de atribuir a un individuo, mujer u hombre, atributos, características o roles específicos por la sola razón de su pertenencia al grupo social de mujeres u hombres, se manifiestan de manera persistente a través de prácticas pedagógicas, discursos institucionales y dinámicas sociales

que refuerzan roles tradicionales asignados a niñas y niños. Uno de los mecanismos más evidentes de esta reproducción se encuentra en la asignación implícita (y a veces explícita) de ciertos deportes como “masculinos” o “femeninos”. Actividades como el fútbol, el baloncesto o el béisbol suelen ser promovidas y valoradas como espacios de competencia, fuerza y liderazgo, atributos históricamente asociados a la masculinidad. En contraste, disciplinas como la danza, la gimnasia o el voleibol son presentadas como más apropiadas para las niñas, al estar vinculadas con la estética, la coordinación o la delicadeza, cualidades tradicionalmente feminizadas. Esta división simbólica no solo limita las posibilidades de exploración motriz de los estudiantes, sino que también refuerza una jerarquía de valores que privilegia lo masculino como norma universal y lo femenino como excepción o complemento.

La consecuencia directa de esta segmentación es el impacto negativo que tiene sobre la autoestima, la participación y el rendimiento de las niñas. Al ser sistemáticamente excluidas de los espacios de protagonismo deportivo o al ser evaluadas con criterios que no reconocen sus capacidades reales, muchas niñas desarrollan una percepción disminuida de su competencia física. Esta percepción, a su vez, afecta su motivación para participar activamente en las clases, generando un círculo vicioso en el que la falta de oportunidades refuerza la inseguridad, y la inseguridad limita el rendimiento. Según Martínez (2020) la inseguridad emocional, entendida como falta de confianza en las propias capacidades, limita el rendimiento deportivo porque afecta directamente variables psicológicas claves como la concentración, la motivación y el manejo del estrés. El autor señala que la inseguridad puede generar bloqueos mentales, aumentar la ansiedad competitiva y disminuir la autoconfianza, lo que repercute negativamente en la ejecución técnica y táctica del deportista.

Además, cuando las niñas se atreven a incursionar en deportes considerados “masculinos”, suelen enfrentar burlas, descalificaciones o incluso sanciones simbólicas por parte de sus pares o del propio profesorado, lo que refuerza la idea de que hay espacios que no les pertenecen. Esta exclusión no solo es física, sino también emocional y simbólica, y tiene efectos duraderos en la construcción de su identidad y en su relación con el cuerpo, tal como lo señala Alvariñas-Villaver-

de y Pazos-González (2018), estas formas de exclusión actúan como barreras invisibles que limitan el desarrollo integral de las niñas en el deporte, perpetuando desigualdades desde edades tempranas.

El papel del profesorado es absolutamente central. Las y los docentes de Educación Física pueden actuar como agentes de cambio o, por el contrario, como reproductores de los estereotipos que perpetúan la desigualdad. Cuando el profesorado no cuestiona las prácticas tradicionales, cuando organiza actividades diferenciadas por sexo sin justificación pedagógica, o cuando refuerza discursos que naturalizan las diferencias de rendimiento entre niñas y niños, está contribuyendo activamente a la reproducción de un modelo excluyente. Sin embargo, también es cierto que el profesorado tiene la capacidad de transformar radicalmente este panorama. A través de una mirada crítica, una planificación inclusiva y una actitud comprometida con la equidad, las y los docentes pueden generar espacios donde todas las personas se sientan valoradas, desafiadas y reconocidas. Esto implica no solo modificar las prácticas didácticas, sino también revisar las propias creencias, formarse en perspectiva de género y construir una pedagogía del cuerpo que celebre la diversidad en lugar de normativizarla.

Es así que los estereotipos de género en la Educación Física no son una fatalidad inevitable, sino el resultado de decisiones pedagógicas, culturales e institucionales que pueden —y deben— ser transformadas. Reconocer esta realidad, es el primer paso para construir una Educación Física verdaderamente inclusiva, donde cada niña tenga la posibilidad de descubrir su fuerza, su voz y su lugar en el mundo.

Barreras que enfrentan niñas y mujeres en contextos vulnerables

Las niñas y mujeres que habitan contextos vulnerables enfrentan barreras múltiples y entrelazadas que limitan su participación plena en el ámbito deportivo. Estas barreras no son meramente circunstanciales, sino que responden a estructuras socioculturales profundamente arraigadas que perpetúan la exclusión y la desigualdad. En este apartado se analizan tres dimensiones clave: los factores socioculturales como el machismo, la pobreza y la violencia de género; la falta de acceso a

instalaciones, materiales y referentes femeninos; y la invisibilización sistemática de sus logros deportivos. Para ello, se incorporan citas textuales de fuentes recientes que permiten sustentar teóricamente los argumentos y distinguir la reflexión original del capítulo respecto a la literatura consultada.

En primer lugar, los factores socioculturales constituyen un entramado que condiciona la vida cotidiana de las niñas y mujeres en contextos vulnerables. El machismo, entendido como un sistema de creencias y prácticas que subordina lo femenino a lo masculino, se manifiesta en la desvalorización del cuerpo de las mujeres como sujeto de acción, fuerza o competencia. En muchas comunidades, aún persiste la idea de que el deporte no es “propio” de las mujeres, o que su práctica puede poner en riesgo su feminidad, su reputación o incluso su seguridad. Esta visión se ve reforzada por normas familiares y comunitarias que restringen la movilidad de las niñas, limitan su tiempo libre o priorizan otras responsabilidades como el trabajo doméstico o el cuidado de hermanos menores. A esto se suma la pobreza, que actúa como una barrera transversal. Como señala Gabriela Valdés, directora de Sport City, citado en el artículo de Galadeta (2024) “existen aún barreras que detienen su progreso en disciplinas profesionales o de alto rendimiento” y que se relacionan con las múltiples exigencias que recaen sobre las mujeres, como las tareas del hogar, el cuidado de los hijos y la presión laboral.

La violencia de género, por su parte, adopta formas cotidianas y normalizadas que generan un clima de inseguridad y miedo, inhibiendo la participación de las niñas en espacios públicos, incluidos los deportivos. Esta violencia no se limita al plano físico, sino que se extiende al ámbito digital, donde las agresiones son constantes y devastadoras. Domínguez (2025) advierte que los insultos sexistas, las amenazas anónimas y los memes que ridiculizan a las atletas no son incidentes aislados; son parte de una violencia constante, que condiciona la manera en que las mujeres participan en el deporte y se relacionan con los medios y el público. Esta violencia tiene un impacto directo en la seguridad física, la salud mental, el bienestar y el rendimiento deportivo de las mujeres, y afecta tanto a atletas profesionales como a quienes practican deporte recreativo. De hecho, un estudio de World

Athletics, citado por Domínguez (2025), identificó que el 87 % del abuso en línea en los Juegos Olímpicos de Tokio celebrados en 2021 se dirigió a las atletas femeninas.

A estas condiciones estructurales se suma la falta de acceso a instalaciones adecuadas, materiales deportivos y referentes femeninos en el ámbito del deporte. En muchas escuelas y comunidades, los espacios deportivos son escasos, inseguros o están monopolizados por los varones. La escasez de materiales —como uniformes, balones o redes— limita las posibilidades de participación, especialmente cuando las familias no pueden costearlos. Como señala el informe de la UNESCO, en muchos contextos, las niñas no tienen acceso a instalaciones seguras ni a equipamiento deportivo adecuado, lo que limita su participación y desarrollo. Pero quizás una de las carencias más significativas es la ausencia de modelos femeninos visibles en el deporte. La UNESCO advierte que el 49 % de las chicas abandonan el deporte durante la adolescencia, es decir, seis veces más que los chicos, y que una de las causas principales es la falta de modelos femeninos, la preocupación por su seguridad, la falta de confianza y una imagen corporal negativa. Esta ausencia no es casual, sino el resultado de una historia de exclusión que ha invisibilizado sistemáticamente la presencia y los aportes de las mujeres en el ámbito deportivo.

La invisibilización de los logros deportivos de niñas y mujeres constituye una forma de violencia simbólica que refuerza su marginalidad. A pesar de que muchas mujeres han alcanzado niveles de excelencia en distintas disciplinas, sus historias rara vez ocupan un lugar destacado en los medios de comunicación, en los libros de texto o en las narrativas escolares. Según el informe de la UNESCO citado por Márquez (2024), las mujeres reciben solo el 4% de la cobertura mediática en deportes, lo que se traduce en menos patrocinadores y recursos para las atletas. Esta falta de visibilidad no solo borra sus contribuciones, sino que también envía un mensaje desalentador a las nuevas generaciones: que sus esfuerzos no serán valorados, que sus triunfos no serán celebrados, que su presencia es anecdótica. Esta invisibilidad tiene efectos concretos en la motivación, la autoestima y la permanencia de las niñas en el deporte.

Es importante mencionar que las barreras que enfrentan niñas y mujeres en contextos vulnerables son el resultado de un entramado de desigualdades que restringen sus posibilidades de participación desde múltiples frentes. Reconocer estas barreras es el primer paso para desmontarlas, y exige un compromiso pedagógico, institucional y comunitario que coloque la equidad de género en el centro de la práctica educativa. Solo así será posible construir una Educación Física que no reproduzca la exclusión, sino que abra caminos hacia la justicia, la dignidad y el empoderamiento.

El deporte como herramienta de empoderamiento

El deporte, cuando se concibe desde una perspectiva crítica, inclusiva y con enfoque de género, se convierte en una herramienta poderosa para el empoderamiento de niñas y mujeres, especialmente en contextos donde las oportunidades de desarrollo personal y colectivo son limitadas. Su potencial transformador no reside únicamente en la mejora de las capacidades físicas, sino en la posibilidad de construir subjetividades fuertes, autónomas y resilientes, capaces de desafiar los mandatos tradicionales que históricamente han restringido el papel de las mujeres en el espacio público.

En primer lugar, la práctica deportiva favorece el desarrollo de habilidades físicas que permiten a las niñas y mujeres apropiarse de su cuerpo desde una lógica de potencia y no de fragilidad. A través del movimiento, el esfuerzo y la superación de retos, se construye una relación más positiva con la corporalidad, alejada de los estereotipos que la reducen a un objeto de evaluación estética. Las actividades deportivas permiten potenciar habilidades sociales como la empatía, la comunicación y el trabajo en equipo, lo que contribuye al desarrollo integral de las participantes (Pazmiño et al., 2024). En el plano social, el deporte fomenta la interacción, la cooperación y la construcción de vínculos significativos, mientras que en el plano emocional fortalece la autoestima, la perseverancia y la capacidad de autorregulación. Según la Guía para el desarrollo de habilidades socioemocionales a través del deporte, las niñas que participan regularmente en actividades físicas

muestran mayor confianza en sí mismas y una actitud resiliente frente a los desafíos (SEP, 2022).

El deporte constituye un espacio privilegiado para el fomento de la autonomía, el liderazgo y el trabajo en equipo. En un entorno donde se promueve la toma de decisiones, la resolución de conflictos y la responsabilidad compartida, las niñas aprenden a asumir roles activos, a expresar sus opiniones y a liderar procesos colectivos. El liderazgo en el deporte no solo mejora el rendimiento, sino que también fortalece la capacidad de influir positivamente en otros (EXITO COACHING, 2021). Estas habilidades, lejos de limitarse al ámbito deportivo, se trasladan a otros espacios de la vida escolar, familiar y comunitaria, generando un efecto multiplicador en su empoderamiento. Como lo señala Sportalsub, el deporte brinda oportunidades para que las niñas desarrollen habilidades de liderazgo que les permiten convertirse en referentes en sus comunidades (SPORTALSUB, 2024).

Existen múltiples experiencias que evidencian el impacto positivo del deporte en el empoderamiento femenino, especialmente cuando se implementa en clave comunitaria y con una pedagogía sensible a las realidades locales. Un ejemplo significativo son las ligas femeninas comunitarias, que han surgido en distintos países como espacios autogestionados donde las mujeres no solo practican deporte, sino que también construyen redes de apoyo, visibilizan sus luchas y generan procesos de organización colectiva. Estas ligas, muchas veces nacidas en contextos de exclusión, han logrado transformar la percepción social del deporte femenino y han abierto caminos para la participación de mujeres de todas las edades.

En el ámbito escolar, destacan proyectos como los “patios inclusivos” o las iniciativas de recreos activos con perspectiva de género, que buscan democratizar el uso del espacio escolar y garantizar que todas las niñas tengan acceso a experiencias lúdicas y deportivas en igualdad de condiciones. El proyecto de patios inclusivos promueve la equidad en el uso del espacio escolar, favoreciendo la participación activa de las niñas en actividades físicas (CEIP Gregorio Marañón, 2021). Estos programas no solo modifican la dinámica del recreo, sino que también inciden en la cultura escolar, promoviendo valores de respeto, equidad y diversidad. Otro ejemplo relevante es el trabajo desarrollado

por organizaciones como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en México, que ha impulsado guías y estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales a través del deporte en jóvenes de educación media superior, con resultados alentadores en términos de inclusión y fortalecimiento del tejido social.

El deporte no es un fin en sí mismo, sino un medio para construir sociedades más justas, donde las niñas y mujeres puedan ejercer plenamente sus derechos, desarrollar su potencial y transformar las condiciones que las han mantenido en la periferia. Apostar por una Educación Física con enfoque de empoderamiento es, por tanto, una apuesta por la equidad, la dignidad y la libertad.

Estrategias pedagógicas para el empoderamiento desde la Educación Física

El diseño de estrategias pedagógicas orientadas al empoderamiento de niñas y mujeres desde la Educación Física requiere una transformación profunda de las prácticas docentes, los contenidos curriculares y las dinámicas escolares. Esta transformación no puede limitarse a ajustes superficiales, sino que debe partir de una revisión crítica de los supuestos que han sostenido históricamente la enseñanza de la Educación Física, especialmente en lo que respecta a la construcción de género, la corporalidad y la participación. Como señalan Pérez, Arriagada y Salazar (2024), la Educación Física ha reproducido históricamente estereotipos de género que limitan la participación equitativa del alumnado.

Una de las estrategias fundamentales es el diseño de clases coeducativas y libres de estereotipos, la coeducación, entendida como una propuesta pedagógica que promueve la igualdad real entre los géneros, implica mucho más que la mera presencia conjunta de niñas y niños en el aula. Supone cuestionar activamente las prácticas que refuerzan la segregación simbólica y funcional del alumnado, como la asignación diferenciada de tareas, la organización de equipos por sexo o la utilización de discursos que naturalizan las diferencias de rendimiento. En palabras de Dorta (2018), la coeducación en Educación Física debe propiciar espacios donde la diversidad motriz sea valorada y no

jerarquizada. Para lograrlo, es necesario que el profesorado planifique actividades que no reproduzcan los modelos tradicionales de competencia excluyente, sino que promuevan la cooperación, la empatía y la construcción colectiva del conocimiento corporal. Además, es clave que se utilicen metodologías activas y participativas que permitan a las niñas asumir roles de liderazgo, tomar decisiones y expresar sus intereses sin temor a ser juzgadas. Sobre este tema, Hernández (2020) afirma que la participación activa de las niñas en roles de liderazgo deportivo contribuye a la ruptura de estereotipos de género.

Otra estrategia esencial es la inclusión de referentes femeninos en los contenidos de la Educación Física. La invisibilización histórica de las mujeres en el deporte ha contribuido a consolidar la idea de que el protagonismo deportivo es un atributo masculino. Como señala Velázquez (2023), la escasa representación femenina en los contenidos escolares refuerza la idea de que el deporte es cosa de hombres. Para contrarrestar esta narrativa, es necesario incorporar de manera sistemática ejemplos de mujeres deportistas en los materiales didácticos, en las actividades de clase y en las evaluaciones. No se trata únicamente de mencionar a figuras destacadas a nivel internacional, sino también de visibilizar a mujeres del entorno local o comunitario que hayan tenido trayectorias significativas en el ámbito deportivo. Esta inclusión permite a las niñas identificarse con modelos cercanos, ampliar su imaginario de posibilidades y fortalecer su sentido de pertenencia al mundo del deporte. Asimismo, contribuye a que los niños reconozcan y valoren el aporte de las mujeres en este campo, desnaturalizando la asociación entre masculinidad y excelencia deportiva. Vargas-Peralta, Gerónimo-Peña y Bennasar-García (2024) destacan que la visibilización de referentes femeninos en la Educación Física fortalece el empoderamiento de las niñas y promueve una cultura deportiva más inclusiva.

La promoción de la participación equitativa y el respeto a la diversidad corporal y de género constituye un pilar indispensable para el empoderamiento desde la Educación Física. La escuela debe ser un espacio donde todos los cuerpos sean bienvenidos, sin importar su forma, tamaño, capacidad o expresión de género. Esto implica, por un lado, erradicar prácticas discriminatorias como las burlas, los comentarios despec-

tivos o las comparaciones humillantes, y por otro, generar condiciones que favorezcan la participación activa de todo el alumnado. Para ello, es necesario adaptar las actividades a las distintas necesidades, ofrecer opciones variadas que respeten los ritmos individuales y fomentar una cultura del cuidado y la inclusión. Torras-Corcher (2021) sostiene que la Educación Física debe convertirse en un espacio donde la diversidad corporal sea celebrada y no estigmatizada. Además, es fundamental que el profesorado se forme en perspectiva de género y diversidad, de modo que pueda reconocer sus propios sesgos, intervenir ante situaciones de exclusión y construir una pedagogía corporal que celebre la pluralidad como un valor y no como una amenaza.

Estas estrategias no solo enriquecen la experiencia educativa de las niñas y mujeres, sino que también transforman la Educación Física en un espacio de justicia, dignidad y libertad. Un espacio donde cada cuerpo pueda moverse, expresarse y crecer sin miedo, y donde el deporte deje de ser un privilegio para convertirse en un derecho compartido.

Propuestas de intervención en contextos vulnerables

La intervención pedagógica en contextos vulnerables exige una mirada situada, sensible y profundamente comprometida con las realidades sociales, culturales y económicas de las comunidades. No basta con replicar modelos estandarizados de enseñanza: es necesario construir propuestas que dialoguen con el territorio, que reconozcan las voces de quienes lo habitan y que promuevan transformaciones sostenibles desde una lógica de justicia social. En este marco, la Educación Física puede convertirse en un motor de cambio si se implementan estrategias que respondan a tres ejes fundamentales: la adaptación de actividades a las realidades locales, la formación docente con perspectiva de género y la articulación con las familias, la comunidad y las organizaciones sociales.

Adaptar las actividades físicas y deportivas a las realidades locales implica, en primer lugar, reconocer que cada comunidad posee saberes, prácticas y dinámicas propias que deben ser valoradas y aprovechadas pedagógicamente. En muchos contextos vulnerables, los recursos ma-

teriales son escasos, pero la creatividad colectiva y el sentido de pertenencia pueden ser enormes aliados. Como señala el portal Opositorador, utilizar materiales reciclados y juegos tradicionales permite superar las limitaciones logísticas y fortalecer la identidad cultural. Diseñar actividades que se desarrollen en espacios comunitarios o que integren dinámicas colaborativas permite promover una participación activa, segura y significativa para todas y todos. La inclusión de deportes adaptados, juegos cooperativos y dinámicas que prioricen la colaboración por sobre la competencia, son ejemplos de cómo es posible construir una Educación Física más equitativa y transformadora. En palabras de la Nueva Escuela Mexicana, los deportes adaptados fomentan la participación de todos los alumnos, independientemente de sus capacidades.

Por otro lado, la formación docente con perspectiva de género es una condición indispensable para que estas intervenciones tengan un impacto real. Las y los docentes no solo transmiten contenidos, sino que también modelan actitudes, valores y formas de relacionarse con el cuerpo y con los demás. Incorporar la perspectiva de género en la formación inicial y continua del profesorado de Educación Física permite cuestionar los estereotipos que históricamente han limitado la participación de niñas y mujeres en el deporte. La formación con perspectiva de género permite identificar y transformar prácticas discriminatorias en el aula, esta formación debe incluir el análisis crítico de los materiales didácticos, la revisión de las prácticas evaluativas, la reflexión sobre el lenguaje corporal y verbal utilizado en clase, y la construcción de estrategias para intervenir ante situaciones de discriminación o violencia simbólica. Además, es fundamental que las instituciones formadoras generen espacios de diálogo y acompañamiento donde el profesorado pueda compartir experiencias, identificar resistencias y construir colectivamente nuevas formas de enseñar desde una ética del cuidado y la inclusión. Tal como lo plantea Morand (2021) la formación docente debe ser un proceso continuo que promueva la equidad y el respeto por la diversidad.

Ninguna intervención será sostenible si no se construyen alianzas sólidas con las familias, la comunidad y las organizaciones sociales. En contextos vulnerables, la escuela no puede actuar de manera aislada: necesita tejer redes de colaboración que potencien su acción educativa

y que permitan abordar de manera integral las múltiples dimensiones que atraviesan la vida de niñas y mujeres. Involucrar a las familias en las actividades físicas, organizar eventos comunitarios, abrir espacios de diálogo intergeneracional y establecer vínculos con organizaciones que trabajen en temas de género, salud o derechos humanos son estrategias que fortalecen el tejido social y amplían el alcance de las propuestas pedagógicas. Como indica la NEM, la participación de los padres y la comunidad en actividades al aire libre mejora la cohesión social y el bienestar de los estudiantes. Estas alianzas no solo enriquecen la práctica docente, sino que también legitiman la escuela como un espacio de encuentro, de cuidado y de transformación colectiva. En palabras de Simón, Giné y Echeita (2016), la construcción de alianzas entre escuela, familia y comunidad es clave para una educación inclusiva y participativa. Asimismo, la revista Action for Healthy Kids destaca que las actividades físicas compartidas entre familia y escuela fortalecen los vínculos afectivos y promueven hábitos saludables.

En síntesis, intervenir en contextos vulnerables desde la educación física requiere una pedagogía comprometida, situada y profundamente humana. Una pedagogía que no se conforme con incluir, sino que aspire a empoderar; que no se limite a enseñar técnicas, sino que busque transformar vidas. Porque cuando una niña corre, salta o juega en libertad, no solo está ejercitando su cuerpo: está reclamando su derecho a existir, a ser vista y a construir un futuro distinto. Y ese gesto, por pequeño que parezca, puede ser el inicio de una revolución.

Referencias

- ACTION for Healthy Kids. (2021). Construyendo alianzas entre la familia y la escuela a través de la actividad física y el juego activo. https://www.actionforhealthykids.org/wp-content/uploads/2021/03/FSP-through-Physical-Activity-and-Active-Play-ESPAÑOL_v1.pdf
- ALVARIÑAS-VILLAVERDE, M., & Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154–170. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>

- CEIP Gregorio Marañón. (2021). Proyecto de innovación educativa patios inclusivos. https://ceip-gregoriomaranon.centros.castillalamancha.es/sites/ceip-regoriomaranon.centros.castillalamancha.es/files/descargas/resumen_proyecto_patios_inclusivos_1.pdf
- DOMÍNGUEZ, A. (2025). Violencia de género facilitada por la tecnología hacia mujeres en el deporte. <https://esto.com.mx/columna/violencia-de-genero-facilitada-por-la-tecnologia-hacia-mujeres-en-el-deporte/>
- DORTA Alberto, A. (2018). Perspectiva de género en Educación Física: alternativas para su desarrollo. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10905>
- ÉXITO Coaching. (2021). La importancia del liderazgo en el deporte: Claves para el éxito de un equipo. <https://exitocoaching.com/importancia-del-liderazgo-en-el-deporte>
- GALADETA, M. (2024). 3 barreras que enfrentan las mujeres en el mundo deportivo. <https://kena.com/3-barreras-que-enfrentan-las-mujeres-en-el-mundo-del-deporte/>
- HERNÁNDEZ Ramírez, C. I. (2020). La perspectiva de género en las prácticas deportivas: hacia una visión coeducativa en educación física. *Diálogos sobre educación*, 11(20). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.592>
- LLEIXA Arribas, M. T., Soler Prat, S., & Serra Payeras, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos*, 37, 634–642. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74253>
- MÁRQUEZ, F. (2024). ¿Cuáles son los retos que enfrentan las mujeres en el deporte? <https://sujeto.es/cuales-son-los-retos-que-enfrentan-las-mujeres-en-el-deporte/>
- MARTÍNEZ García, M. Á. (2020). Factores psicológicos que afectan al rendimiento deportivo [Trabajo de fin de grado, Universidad de Almería]. Repositorio UAL.
- MORAND, M. (2021). Formación docente en educación física con y sin perspectiva de género. *Revista EFEI*. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/revistaefei/article/view/3481>

- NUEVA Escuela Mexicana. (s.f.). 7 estrategias para involucrar a padres y comunidad en educación física. SEP
- NUEVA Escuela Mexicana. (s.f.). Estrategias inclusivas en educación física: Deportes adaptados. SEP
- OPOSITADOR. (s.f.). Actividades inclusivas para Educación Física: adaptaciones y ejemplos. <https://opositor.com/actividades-inclusivas-para-educacion-fisica-adaptaciones-y-ejemplos/>
- PAZMIÑO, E. J. A., Párraga, A. P. B., Cobos, C. A. S., López, L. G. S., Anangono, E. J. F., Ortega, S. L. M., & Velez, K. L. M. (2024). Potenciando habilidades sociales a través de actividades deportivas. *Ciencia Latina*, 8(4), 3016–3038.
- PÉREZ Norambuena, S., Arriagada Sandoval, J., & Salazar Saldías, A. (2024). Coeducación y género: concepciones y prácticas del profesorado de Educación Física en Chile. *Revista San Gregorio* (60). <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i60.3289>
- SECRETARÍA de Educación Pública (SEP). (2022). Guía para el desarrollo de habilidades socioemocionales a través del deporte. SEP.
- SIMÓN S., Giné C., & Echeita G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo alianzas para una educación inclusiva. SciELLO.
- SPORTALSUB. (2024). Cómo el deporte ayuda a desarrollar habilidades de liderazgo. <https://www.sportalsub.net/blog/como-el-deporte-ayuda-a-desarrollar-habilidades-de-liderazgo>
- TORRAS-CORCHERO, C. (2021). Propuesta didáctica sobre coeducación del feminismo en educación física. *Logía, educación física y deporte*, 2(Supl. 1), 24–31.
- UNESCO. (2024). Informe de la UNESCO: el acceso al deporte de las mujeres y las niñas.
- VARGAS-PERALTA, K., Gerónimo-Peña, J. I., & Bennasar-García, M. I. (2024). Empoderamiento femenino a través de la actividad física. *Congreso Internacional Ideice*, 15, 265–273.
- Velázquez Ortiz, D. F. (2023). El empoderamiento de la mujer a través del deporte. *Gaceta CCH Vallejo*.

Línea temática VI

**Temas relacionados con
la Educación Física desde
la Nueva Escuela Mexicana**

Capítulo 11

La motivación, factor para elevar la calidad de la Educación Física

AMELIA RODRÍGUEZ SANTA ANA¹

Línea temática

Temas relacionados con la Educación Física desde la Nueva Escuela Mexicana

Resumen

La motivación representa un pilar fundamental en la labor del docente de Educación Física, quien no solo debe comprender su importancia, sino también ser capaz de automotivarse ante las adversidades personales o profesionales. La vocación del maestro debe centrarse en sus alumnos y la comunidad escolar, reconociendo que sin ellos, el sentido de la enseñanza pierde su razón de ser. Se identificó que abordar la motivación genera un impacto en el ambiente escolar como en el rendimiento de los estudiantes.

Por esta razón, se decidió realizar la presente investigación centrada en la motivación, con apoyo de referentes como la antología del Curso Básico de Formación Continua *“Prioridades y retos de la Educación Básica”*, donde se destaca la necesidad de que los docentes promuevan el desarrollo integral del alumno: físico, emocional, social e intelectual. Motivar implica no solo mantener el interés en las tareas, sino también comprender las percepciones y necesidades individuales de los estudiantes para fomentar aprendizajes significativos.

1 Escuela Primaria Profra. Amalia Contreras de Lobato Región 6 Puebla Pte. melyrsa@gmail.com

Se puso en práctica en la Escuela “Lic. Juan de Salmerón” y la Escuela Primaria “Profesora Amalia Contreras de Lobato”, donde se trabajó con alumnos, familias, docentes y personal directivo. Los resultados han demostrado que, mediante estrategias motivacionales, se puede elevar la calidad de la Educación Física, fomentando actitudes positivas, compromiso y participación en la comunidad educativa a través de recursos didácticos diversos.

Palabras clave: Motivación, Educación Física, práctica docente y evaluación.

Introducción

En la Educación Física, la falta de motivación representa una problemática que incide negativamente en la calidad de la enseñanza, afectando tanto el rendimiento de los alumnos como el ambiente escolar general. Se ha podido constatar que la motivación no sólo influye en el desempeño de los estudiantes, sino también en el compromiso del personal docente, los directivos y las familias. En este sentido, la motivación se presenta como el motor que promueve una actitud positiva hacia el aprendizaje, especialmente en el área de la Educación Física, donde la disposición, el entusiasmo y la participación son elementos esenciales para alcanzar los objetivos pedagógicos.

Esta investigación surge a partir de la necesidad de fortalecer la motivación dentro del ámbito escolar, y particularmente en la Educación Física, con el propósito de mejorar la calidad educativa desde un enfoque integral. Los resultados obtenidos reflejan los beneficios de implementar estrategias motivacionales adecuadas. Por ello, se exponen fundamentos teóricos, experiencias personales y evidencias que demuestran cómo la motivación puede transformar positivamente la práctica educativa, impactando de manera directa en el desarrollo físico, emocional y social de los alumnos.

Sabemos que la clase de Educación Física es del agrado de los alumnos, ansían “salir” a la clase, porque es un momento donde se alejan de la inactividad física, pueden expresarse de diversas formas que no son posibles en el silencio del aula. Educación Física es una

forma de favorecer aprendizajes en los alumnos, no sólo de alegría y esparcimiento, desafortunadamente hay quien, dentro de la comunidad escolar, le considera como un momento de juego y distracción, subestimando la importancia que tiene dentro del currículo escolar. Podemos considerar a los alumnos motivados para participar en la clase, sin embargo, se trata de propiciar una motivación que vaya más allá del aula, de la escuela y que pudiera tener un impacto en otras actividades de la vida de cada alumno.

El objetivo general de esta investigación es analizar el impacto de la motivación en la calidad de la enseñanza de la Educación Física, mediante la implementación de estrategias motivacionales que favorezcan la participación y el desarrollo integral de los alumnos; de acuerdo a cuatro objetivos específicos:

- Aplicar test AMPET y un cuestionario que tratan el tema de la motivación.
- Diseñar e implementar estrategias que fomenten la motivación tanto en el alumnado como en el entorno docente.
- Evaluar los resultados obtenidos tras la aplicación de dichas estrategias, en términos de participación y actitud.
- Promover la conciencia sobre la importancia de la motivación como eje para mejorar la calidad educativa en el área de Educación Física.

Desarrollo

La Educación es considerada como un factor de primera importancia para el desarrollo de las personas y su comunidad. En Puebla pensar en ello no es la excepción. En la actualidad se requiere de una educación de calidad, aspirando a que todos los alumnos aprendan en la escuela lo que requieren para su desarrollo personal y de igual forma lo preparen para la vida.

Al hablar de Educación Física, lo primero que se viene a la mente son niños o adolescentes jugando y divirtiéndose, algo que actualmente impacta en los recuerdos, pero esta área va más allá, ya que si

bien se da la práctica de actividades físicas que llegan a ser lúdicas, el principal objetivo es que el infante sea crítico, se comprometa con su entorno y contribuya para formar parte de una sociedad más justa y equitativa.

Tomando en cuenta el contexto escolar donde se desenvuelven los alumnos a los que se les aplicó el proyecto, inicialmente la escuela Primaria oficial Juan de Salmerón y continuando con la Primaria Oficial Profesora Amalia Contreras de Lobato, ubicadas en Unidad habitacional San Bartolo y Unidad Habitacional Agua Santa en el Municipio de Puebla, en el turno matutino, pertenecientes a la COR-DE 06 Puebla poniente, en donde la mayoría de los niños al salir de la escuela son llevados a sus departamentos y difícilmente salen a jugar o practicar una disciplina, en su mayoría los alumnos son hijos de padres de escasos recursos, por lo que ambos, papá y mamá, salen a trabajar durante el día, también los hay hijos de madres solteras que son criados por las abuelas u otro familiar, todo este contexto familiar y emocional nos llevan a pensar en la importancia de dar a la comunidad escolar esta motivación que tanto necesitamos los seres humanos, para sentirnos plenos y felices. Estar inmersa en esta intención de dar placer y satisfacción a través de diversas estrategias de motivación ha tenido cambios significativos.

Marco teórico

Concepto de motivación

La motivación ante la actividad de estudio en general puede ser estudiada desde distintos puntos de vista: psicológico, pedagógico, sociológico, etc., pero en cualquier caso el análisis sería parcial si no se incluye en su análisis los medios que la favorecen o desarrollan.

Desde el punto de vista etimológico, la palabra motivación está compuesta por el latín *Motivus* (movimiento) y el sufijo - *ción* (acción y efecto). Es un conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona. (Significado de motivación en el diccionario de la Real Academia Española).

Desde un punto de vista psicológico del concepto una de las definiciones más básicas, pero a la vez más completas, la motivación es un estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta (Woolfolk, 2006). A partir de la definición de *motivo*, Carrasco, (2004, p.215) establece el siguiente concepto de motivación:

Un motivo es algo que constituye un valor para alguien. La motivación pues, está constituida por el conjunto de valores que hacen que un sujeto “se ponga en marcha” para su consecución. La motivación hace que salgamos de la indiferencia para intentar conseguir el objetivo previsto. Entre motivo y valor no hay diferencia: motiva lo que vale para cada sujeto.

Teoría de la pirámide de necesidades de Maslow

El estudio se sustenta en teoría de la pirámide de las necesidades de Maslow. Una de las principales teorías que es de la década de 1940 y que aún es vigente es de un pionero de la teoría de la motivación, Abraham Maslow que describió la motivación humana. Propuso que las personas tengan una jerarquía de necesidades que las motiven a hacer todas las cosas (Maslow, 1946). Estas necesidades básicas deben ser atendidas en orden de precedencia, lo que significa que las necesidades en la parte inferior de la jerarquía deben ser satisfechas antes de que puedan ser las necesidades en la parte superior de la lista (Maslow, 1943).

En la Teoría de la Jerarquía de las Necesidades se establece que el ser humano se esfuerza por ascender en la pirámide, a partir de satisfacer las necesidades cubiertas en cada nivel, pasando de un nivel inferior a uno superior, cada nivel es más complejo que el anterior.

Figura 1. Pirámide de Maslow: jerarquía de necesidades.



Nota. Tomado de Motivation and Personality, escrito por Abraham Maslow, 1987. Pearson.

Los niveles de la pirámide representan las necesidades siguientes.

1. **Necesidades fisiológicas:** Se relacionan con el ser humano como ser biológico, son las más importantes ya que tienen que ver con las necesidades de mantenerse vivo, respirar, comer, beber, dormir, realizar sexo, etc.
2. **Necesidades de seguridad:** Vinculadas con las necesidades de sentirse seguro, sin peligro, orden, seguridad, conservar su empleo.
3. **Necesidades de pertenencia (sociales):** Necesidades de relaciones humanas con armonía, ser integrante de un grupo, recibir cariño y afecto de familiares, amigos, personas del sexo opuesto.
4. **Necesidades de estima:** Necesidad de sentirse digno, respetado, con prestigio, poder, se incluyen las de autoestima.
5. **Necesidades de autorrealización:** Se les denominan también necesidades de crecimiento, incluyen la realización, aprovechar todo el potencial propio, hacer lo que a uno le gusta, y es capaz de lograrlo. Se relaciona con las necesidades de estima. Podemos citar la autonomía, la independencia, el autocontrol.

Teoría de la autodeterminación

Esta teoría propuesta por Deci y Rya (2020) es mencionada en artículos recientes y en la que se encuentra similitud con esta investigación, es una de las teorías más influyentes y respaldadas en psicología educativa y del deporte. Parte de la idea de que las personas tienen tres necesidades psicológicas básicas, que cuando son satisfechas favorecen la motivación autónoma, el aprendizaje y el bienestar:

1. Autonomía: Sentir que lo que hacemos es voluntario, que elegimos nuestras acciones. En Educación Física dejar que los alumnos tengan opciones (elegir juegos, decidir roles, variar estrategias) aumenta su motivación.
2. Competencia: Sentir que somos eficaces y capaces de dominar una actividad. En Educación Física adaptar actividades al nivel de cada alumno, dar retroalimentación positiva, reconocer progresos individuales.
3. Relación (o vinculación): Sentirnos conectados, aceptados y apoyados por los demás. En Educación Física fomentar el trabajo en equipo, dinámicas cooperativas, clima de apoyo entre compañeros y docente.

Estas teorías han tratado de explicar la motivación (Abraham Maslow, Deci & Ryan), considerada como la impulsora y reguladora de la actividad y además son un conjunto de variables intermedias que activan la conducta y la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo.

Tipos de motivación

En Psicología Educativa según Woolfolk (2006), es una creencia común que los maestros pueden “motivar” a sus alumnos al proporcionar un ambiente o situación que pueda mejorar el aprendizaje. Los investigadores han estado estudiando la motivación durante varias décadas, intentando entender cómo usar la motivación para beneficiar específicamente el proceso de aprendizaje. La motivación se ha clasificado en dos formas generalmente aceptadas: La motivación intrínseca es la motivación que proviene del interior del estudiante (por ejemplo,

satisfacción, disfrute, orgullo, sentido de logro, responsabilidad). La motivación extrínseca es la motivación que proviene de una fuente externa (por ejemplo, recompensas tangibles, trofeos, pegatinas, regalos, aplausos, elogios).

La motivación intrínseca viene de dentro, es considerada por muchos como la más efectiva de las dos a la hora de aprender. La motivación intrínseca puede fomentar la emoción de aprendizaje durante toda la vida, lo que resulta en estudiantes que están ansiosos por aprender cosas nuevas. Su experiencia es más significativa y profundizan en su aprendizaje para entenderla completamente. Ayuda a desarrollar la actitud del estudiante hacia la educación y asegura un éxito más duradero. La motivación intrínseca se refiere a la realización de una actividad por el placer o satisfacción de participar en la actividad.

La motivación extrínseca puede tomar la forma de cualquier cosa que no venga de dentro de una persona. Los ejemplos van desde una carita sonriente en un papel o una pegatina de “gran trabajo”. Las motivaciones externas son aquellas que proporcionan alguna clase de beneficio material. No nacen del alumno, sino de otras personas (padres, hermanos, profesores, compañeros) y de circunstancias que le rodean.

Considerando ambos tipos de motivación, intrínseca y extrínseca, es factible considerarle como un factor para elevar la calidad de la Educación Física. Alumnos y padres de familia, al tener interés por la actividad, llegan con una motivación intrínseca, derivada del deseo y el gusto por llevar a cabo las actividades que saben se les van a proponer. Por otra parte, la tarea del educador físico debe centrarse en facilitar elementos para lograr una motivación extrínseca, conforme a las estrategias y recursos que se pueden proponer, tales como actividades con grupos de madres y padres de familia, competencias deportivas, rutinas de activación física, grandes juegos, dinámicas varias, etc.

Además de las teorías descritas anteriormente, es importante nombrar a Rainer Marterns (2002), que nos dice: “las personas están motivadas para colmar sus necesidades”, por lo tanto, si entendemos cuáles son las necesidades de los alumnos y de la comunidad escolar en general, poseeremos la llave de la motivación. Al tener esta llave de la motivación, se puede facilitar la labor de los docentes, sobre todo se

verá reflejada en las respuestas que brinden los sujetos que conforman la comunidad escolar.

Marters (2002) nos dice que ayudando a los atletas (en este caso los alumnos en la clase directa, comunidad escolar o en equipos para eventos deportivos), a colmar sus necesidades mediante la participación en los deportes o actividades, los entrenadores o docentes pueden influir en la motivación de los jugadores o alumnos. Son cosas distintas las que motivan, o premian, a los distintos jugadores en distintos momentos con trofeos, medallas, elogios, son ejemplos de recompensas extrínsecas, con el tiempo estas recompensas suelen perder más valor; mientras que los premios intrínsecos se vuelven más y más valiosos como divertirse y sentirse competente y triunfador.

Por lo anterior el papel del docente es muy importante: Lo que se debe hacer, es crear las condiciones en las clases y entrenamientos que aportan a cada jugador o alumno la oportunidad de conseguir sus propias recompensas intrínsecas y utilizar hábilmente los premios para fomentar dicha motivación intrínseca.

Un sustento más sobre la importancia de este tema de motivación, nos lo da André Giordan en su libro Aprender, que dice: “*No se puede aprender sin estar motivado*”. Se trata de un consenso ampliamente compartido, una casi evidencia en el mundo educativo. Para confirmar este precepto, otro proverbio viene de auxilio. Se dicen: “*No se hace beber un burro que no tenga sed*”. Todo el mundo se encuentra satisfecho con esto. Nuestros pedagogos de las nuevas pedagogías sólo tienen que proclamar en coro: «motivación, motivación» o «hay que motivar, hay que motivar». Y los escépticos de las innovaciones pueden avanzar: «Con el deseo de aprender, todo va sobre ruedas. Ya no se necesitan las ciencias de la educación, de la didáctica o de las metodologías de aprendizaje». (Giordan, 2020).

Estado del arte

En varios artículos publicados recientemente se aborda el tema de la motivación en la Educación Física, los autores consultados nos reafirman la importancia en este tema, destacándose la concordancia con el

tema abordado en la presente investigación. Por tanto, a continuación, se describen el estado del arte del tema en estudio.

En el trabajo titulado “Análisis de la motivación por la clase de Educación Física en escolares de nivel primaria” (Tolano Fierros, López Araujo, Serna Gutiérrez, Vega Orozco, 2024), los autores estudian los tipos de motivación que tienen los escolares de quinto y sexto grado de primaria hacia la clase de EF y concluyen que los alumnos generalmente están satisfechos con las clases de Educación Física, les gusta participar, lo que sugiere que los docentes están generando condiciones que favorecen la motivación intrínseca, mayor autorregulación y mejor desempeño.

En la obra “Educación Física, deporte educativo y estilos de vida saludable en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana” (UACJ, 2022) se hace un análisis para la comprensión, desarrollo y aplicación de la Educación Física en la Educación Básica, desde la Nueva Escuela Mexicana. En el trabajo revisado se destaca la práctica del deporte y la activación física, las cuales son consideradas piezas clave del proyecto educativo nacional, con la intención de hacerlas centrales en los planteles escolares. Eso implica que se reconoce la importancia de motivar a los estudiantes hacia la actividad física. La NEM tiene un enfoque educativo humanista, comunitario, de valores e integralidad. En ese enfoque, la motivación se entiende como una parte esencial, no como un objetivo aislado, pero como elemento necesario para promover aprendizajes significativos, compromiso de los alumnos, autocuidado, y desarrollo humano. En la Nueva Escuela Mexicana la motivación está presente en el interés, la activación física, la participación, los valores y la educación integral.

La motivación puede ser extremadamente fácil de estimular. Una simple palabra o una frase corta a veces pueden ser suficientes para movilizar a un individuo para bien o para mal. Es importante conocer que el docente puede apoyarse en las necesidades internas del alumno, sus intereses, sus deseos y sus expectativas generadas por la situación de enseñanza y después de identificar esas necesidades internas (motivación intrínseca), establecer medios externos como palabras de aliento, dinámicas, juegos y todo lo que pueda dar como premio (motivación extrínseca).

Metodología de la investigación: evaluar la motivación

Para la recolección de los datos, se utilizó un instrumento estandarizado denominado test AMPET de motivación de logro para el aprendizaje en Educación Física. (Ruiz-Pérez, et al. 2004). En este contexto teórico cognitivo - social, Nishida e Inomata en 1981 y posteriormente Nishida (1984, 1988, 1989, 1991) desarrolló y estandarizó en población japonesa el Test de Motivación de Logro en Educación Física (*Achievement Motivation for learning in Physical Education Test: AMPET*) como un instrumento apropiado para evaluar la motivación de logro para el aprendizaje en contextos de Educación Física.

En este tipo de investigación educativa cognitivo social, el test AMPET (*Achievement Motivation in Physical Education Test*) resulta un instrumento apropiado para evaluar la motivación de logro para el aprendizaje en contextos de Educación Física, siendo el primer test que es recogido por Ostrow, en su directorio de test psicológicos en el ámbito de las ciencias del deporte.

Se aplicó el instrumento estandarizado, el test AMPET de captación de la motivación en Educación Física, sobre una muestra de la población de alumnos y alumnas de primaria. En este estudio participaron 60 alumnos de primaria, diez de cada grado, treinta madres de familia (de diferentes grupos, grupos de baile, escolta de madres de familia y madres participantes en las rutinas de activación física), nueve maestras de grupo y la directora.

Se aplicó el test en su versión traducida y adaptada al castellano por Ruiz Pérez y otros (2004). Esta versión contiene 37 ítems que se distribuyen en 3 dimensiones o factores, que centrarán el objeto de estudio:

1. Compromiso y entrega en el aprendizaje.
2. Competencia motriz percibida en su realización de tareas.
3. Ansiedad ante el error y las situaciones de estrés.

Además, se ha evaluado la motivación con otras preguntas a parte del test AMPET, las cuales van directamente a tratar el tema de motivación. Las preguntas son las siguientes:

1. ¿Tus maestros o maestras están de buen humor?
2. ¿En la escuela te sientes motivado a aprender cosas que te enseña tu maestra de educación física?
3. ¿Crees que las actividades de educación física te sirven para aprender otras cosas?
4. ¿La educación física te motiva?
5. ¿Tu maestra tiene palabras de motivación para ti?
6. ¿Jugar con tus compañeros te motiva?

Tanto el test de AMPET como el cuestionario de motivación permiten identificar los componentes de la motivación intrínseca y extrínseca, en lugar de tratar a la motivación como un constructo global.

Figura 2. Test AMPET Parte 1

Cuestionario AMPET																																															
<p>Este cuestionario busca conocer cómo piensas, sientes y vives las situaciones que se te presentan en las clases de educación física y deportes. Se te presentan 37 enunciados para que los leas atentamente y respondas con sinceridad, según sea tu grado de acuerdo o desacuerdo con ellos. Por eso, rodea al lado de cada enunciado el número que más se acerque a tu opinión. La escala va de 1 a 5. Si estás totalmente de acuerdo, rodea el 5; si estás en total desacuerdo, rodea con un círculo el número 1. Los enunciados dudosos contéstalos utilizando 2, 3 o 4, según se acerque más tu opinión al acuerdo o al desacuerdo. No hay respuestas correctas ni incorrectas, no se trata de un examen. No es necesario que pongas tu nombre, pero sí el resto de los datos. Recuerda que todo lo que expreses en este cuestionario será tratado de forma privada y confidencial, por eso se ruega que respondas con sinceridad.</p>																																															
<p>Gracias por tu colaboración.</p>																																															
<p>Datos personales: Edad (cuántos años tienes): Sexo: chico – chica Curso: Colegio:</p>																																															
<table border="0"> <tr> <td>1. Me concentro mucho en lo que tengo que hacer en clase de EF.</td> <td>2. Creo que soy mejor que muchos compañeros en la clase de EF.</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td colspan="7" style="text-align: center;">No coincido en absoluto</td> </tr> <tr> <td colspan="7" style="text-align: center;">Coincido un poco</td> </tr> <tr> <td colspan="7" style="text-align: center;">Coincido lo suficiente</td> </tr> <tr> <td colspan="7" style="text-align: center;">Coincido mucho</td> </tr> <tr> <td colspan="7" style="text-align: center;">Coincidí exactamente</td> </tr> </table>						1. Me concentro mucho en lo que tengo que hacer en clase de EF.	2. Creo que soy mejor que muchos compañeros en la clase de EF.	1	2	3	4	5	No coincido en absoluto							Coincido un poco							Coincido lo suficiente							Coincido mucho							Coincidí exactamente						
1. Me concentro mucho en lo que tengo que hacer en clase de EF.	2. Creo que soy mejor que muchos compañeros en la clase de EF.	1	2	3	4	5																																									
No coincido en absoluto																																															
Coincido un poco																																															
Coincido lo suficiente																																															
Coincido mucho																																															
Coincidí exactamente																																															

Fuente: Hecho por Ruiz-Pérez, L. M., Moreno-Murcia, J. A., Ramón-Otero, I., & Alias-García, A. (2004).

Figura 3. Test AMPET Parte 2.

3. A menudo, me pongo nervioso y mi rendimiento baja cuando tengo que hacer los ejercicios.	1 2 3 4 5
4. Practico una y otra vez para conseguir hacer bien los ejercicios y los deportes.	1 2 3 4 5
5. Antes de practicar en clase de EF, estoy inquieto por el recuerdo de mis errores.	1 2 3 4 5
6. A menudo, he recibido felicitaciones por ser mejor que otros compañeros en las clases de EF.	1 2 3 4 5
7. Siempre sigo los consejos de quien me enseña bien.	1 2 3 4 5
8. Me pongo nervioso y no puedo actuar tan bien como me gustaría.	1 2 3 4 5
9. Puedo llegar a practicar muy intensamente, si veo que mi rendimiento en clase mejora.	1 2 3 4 5
10. Estoy más preocupado en pensar que no lo voy a hacer bien que en pensar que sí lo conseguiré.	1 2 3 4 5
11. Cuando en la clase de EF practico, sigo al pie de la letra las normas que establecen mis compañeros.	1 2 3 4 5
12. Pienso que tengo mejores capacidades que otros compañeros y compañeras.	1 2 3 4 5
13. Cuando tengo que actuar ante muchos compañeros y compañeras de la clase, hago las cosas peor de lo que acostumbro.	1 2 3 4 5
14. Cuando practico en clase de EF, trato de mejorar, aunque sea un ejercicio difícil para mí.	1 2 3 4 5
15. Me preocupo a menudo la derrota antes de un juego o un partido.	1 2 3 4 5
16. Hasta ahora, soy bueno en educación física y deportes sin realmente esforzarme a serlo.	1 2 3 4 5
17. Normalmente, escucho las cosas que me dice mi profesor o profesora de EF.	1 2 3 4 5
18. Cuando estoy delante de los compañeros y compañeras de EF, me pongo nervioso/a y hago las cosas peor de lo que soy capaz.	1 2 3 4 5
19. Trato de trabajar más intensamente que otros compañeros o compañeras para poder ser bueno en EF.	1 2 3 4 5
20. Otros/as me dicen que soy un/a deportista completo/a capaz de realizar bien cualquier ejercicio en la clase de EF.	1 2 3 4 5
21. A menudo, me pongo nervioso/a cuando practico los ejercicios en público.	1 2 3 4 5
22. Me tomo las clases de EF de manera más seria que otros compañeros y compañeras.	1 2 3 4 5
23. No quiero hacer ejercicio o participar en las competiciones deportivas porque tengo miedo de cometer errores o de perder.	1 2 3 4 5
24. Aunque no pueda hacer bien los ejercicios, nunca abandono, sino que continúo con mis esfuerzos hasta conseguirlo.	1 2 3 4 5
25. Cuando practico en la clase de EF, suelo llegar a ponerme más nervioso/a que otros compañeros/as.	1 2 3 4 5
26. Obedezco los consejos de mi profesor, sin dejarlos de lado o evitarlos.	1 2 3 4 5
27. Aunque solo cometa un error durante el juego, deseo que venga otro compañero o compañera a sustituirme.	1 2 3 4 5
28. Puedo hacer cualquier tipo de ejercicio, por intenso que sea, si esto me puede ayudar a mejorar mi rendimiento en EF.	1 2 3 4 5
29. En educación física y deporte, siempre tengo la sensación de ser superior, de ser mejor que los otros compañeros y compañeras.	1 2 3 4 5
30. Cuando practico, sigo al pie de la letra las reglas y reglamentos establecidos.	1 2 3 4 5
31. Cuando hay público, me pongo tenso/a y no puedo actuar como habitualmente lo hago.	1 2 3 4 5
32. Practico con paciencia para conseguir hacerlo bien.	1 2 3 4 5
33. Cuando participo en clase en una competición, a veces deseo escapar de allí porque tengo miedo de perder.	1 2 3 4 5
34. Siempre me tomo el calentamiento muy seriamente antes de practicar en la clase EF.	1 2 3 4 5
35. Soy bastante malo/a actuando delante de mis compañeros y compañeras de clase.	1 2 3 4 5
36. Pienso que tengo las cualidades necesarias para ser bueno/a en EF.	1 2 3 4 5
37. Cuando llega la hora de actuar en clase, a menudo vacilo porque temo cometer errores.	1 2 3 4 5

Fuente: Hecho por Ruiz-Pérez, L. M., Moreno-Murcia, J. A., Ramón-Otero, I., & Alias-García, A. (2004).

Tabla 1. Cuestionario de Motivación.

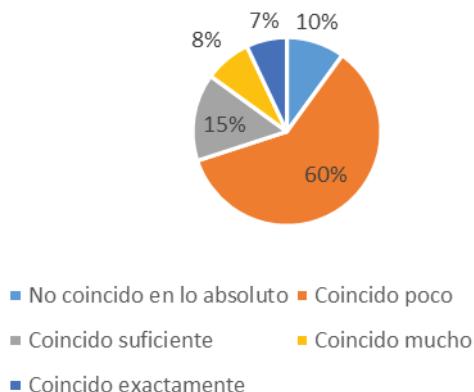
Cuestionario de Motivación				
Nombre del alumno:	Siempre	Casi siempre	Nunca	
Grado: Grupo:				
¿Tus maestros o maestras están de buen humor?				
¿En la escuela te sientes motivado a aprender cosas que te enseña tu maestra?				
¿Crees que las actividades de educación física te sirven para aprender otras cosas?				
¿La educación física te motiva?				

Cuestionario de Motivación			
¿Tu maestra tiene palabras de motivación para ti?			
¿Jugar con tus compañeros te motiva?			

Fuente: diseño propio

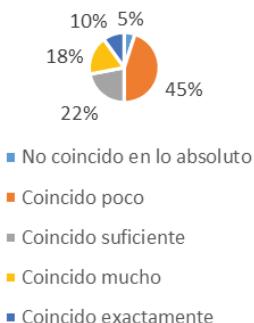
Resultados de medición de la motivación

Figura 4. Gráfica de resultados test AMPET de Compromiso y entrega.



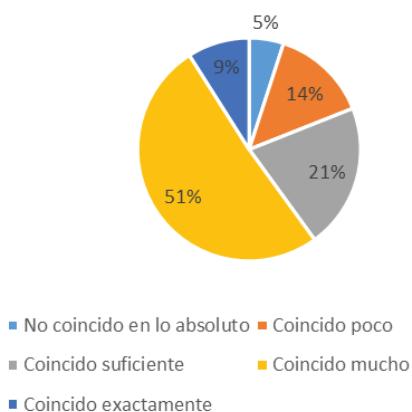
La mayoría de los alumnos (60%) indicó que “coincide poco” con las afirmaciones relacionadas al compromiso. Esto refleja que su nivel de entrega y motivación hacia la clase de Educación Física es bajo o moderado, lo cual puede estar afectando su disposición al esfuerzo constante. Elaboración propia.

Figura 5. Gráfico de resultados AMPET
Competencia motriz percibida.



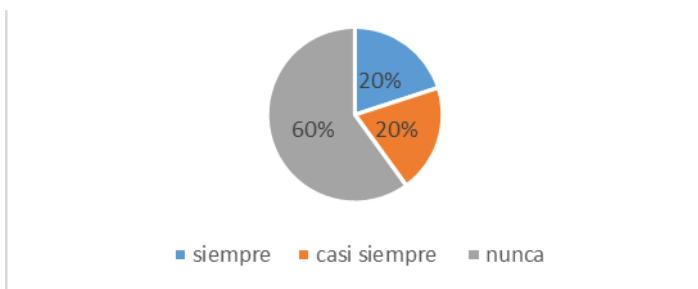
En esta dimensión también predomina el “coincido poco” (45%), lo que significa que la mayoría de los alumnos no perciben en sí mismos una alta competencia motriz. Esto podría influir en su autoconfianza y participación en las actividades. Sin embargo, un 40% (sumando coincido suficiente, mucho y exactamente) sí reconoce en mayor medida sus habilidades, lo que abre un área de oportunidad para reforzar la autopercepción positiva. Elaboración propia.

Figura 6. Gráfica de resultados test AMPET de ansiedad a
nte el error y estrés.



Aquí el resultado cambia: más de la mitad (51%) coincide mucho y un 9% coincide exactamente, lo que revela que la mayoría de los alumnos sí experimentan altos niveles de ansiedad al enfrentar errores o situaciones de presión. Esto muestra que, aunque participan, lo hacen con preocupación por equivocarse o ser evaluados negativamente, lo cual puede afectar su rendimiento y disfrute en la clase. Elaboración propia.

Figura 7. Cuestionario de motivación.



Los datos sugieren que la motivación en las clases de Educación Física es baja en la mayoría de los alumnos, lo que podría repercutir en su nivel de compromiso, interés y rendimiento. Esto señala la necesidad de implementar estrategias pedagógicas y motivacionales más efectivas para favorecer que los estudiantes se sientan animados, reconocidos y participen con mayor entusiasmo.

Gracias a los resultados que arrojan que la falta de motivación incide desfavorablemente en la actitud y el aprendizaje, se puede reafirmar que no se debe desistir de emplear todas las herramientas y recursos al alcance, ya que vale la pena en función del quehacer docente, para beneficio de la comunidad escolar.

- Valorar constantemente el trabajo y participación en las actividades.
- Utilizar materiales didácticos, novedosos, variados y motivantes.
- Fomentar siempre la participación de toda la comunidad escolar en los juegos y actividades.
- Animar a la comunidad escolar constantemente.

- Ser siempre como maestros dinámicos y activos, buscando siempre variadas actividades y estrategias pedagógicas.
- Fomentar la seguridad y autoestima en los alumnos.

La importancia de la comprensión y puesta en práctica por parte del profesor del proceso motivacional y su impacto en la Educación Física, se convierte en una herramienta imprescindible para lograr una disposición favorable de los alumnos hacia las clases y de la comunidad escolar en general a todas las actividades. Es importante generar un interés que aliente a nuestra comunidad escolar a superarse, al mismo tiempo que se divierte y disfruta de ese aprendizaje, para lograr todo esto desde nuestro ámbito laboral, se plantearon y pusieron en práctica diferentes actividades y estrategias en los diferentes momentos de nuestra intervención docente como educadores físicos.

Durante las sesiones o clases de Educación Física, es relativamente fácil, debido a que los alumnos se encuentran ante una actividad placentera, lo que sería la motivación intrínseca, los alumnos están puestos con la actitud para realizar las actividades y cumplir con las tareas, es importante explicarles a los alumnos el por qué y para qué se realizan las actividades, es entonces en donde a partir de esto viene el trabajo sobre la motivación extrínseca, una vez que los alumnos tienen conciencia de los beneficios de la actividad física para su cuerpo.

También es un gran factor de motivación que el docente se involucre con ellos en las actividades, siempre de la mano de la planeación adecuada, en donde se pongan en práctica diversos métodos y estrategias didácticas que le den a la clase esa chispa de motivación, en donde los alumnos siempre estén a la espera de los cambios novedosos que vienen, teniendo por seguro que será placentero y estarán puestos a la participación activa, con actitud, siempre evitando la monotonía y fomentando la creatividad (no sólo del alumno, la creatividad del profesor para dar esas variantes novedosas que estimulen al alumnado), otro punto importante son enfocar en la medida que se pueda los gustos y preferencias del alumnado, sin que esto desvíe la intención pedagógica que como maestros tenemos en nuestra planeación. Además, un punto clave es el alentar y reconocer a los alumnos constantemente. El éxito de la clase de educación física radica en que sus alumnos se

encuentren motivados, logrando de esta forma desarrollar la sesión planeada y con la respuesta óptima de las actividades.

Con los equipos representativos, se debe dar una particular atención a la motivación. Aun cuando los alumnos ya pueden contar con un buen trabajo técnico y táctico, eso no es suficiente para dar buenos resultados en las competencias deportivas. En estos equipos se debe trabajar la motivación con diversas dinámicas, entre ellas juegos colaborativos, videos motivacionales y estrategias, reforzando la autoestima y trabajo en equipo; logrando con ello resultados favorables.

Al preparar bailes para días festivos fomentando con estrategias motivacionales la participación de alumnos, maestros y madres de familia, en esta parte también interviene la motivación ya que la entrega en tiempo y el gasto económico no representan un obstáculo, lo hacen por el gusto de participar. De igual manera con un grupo de madres de familia que participan activamente en la escolta en ceremonias y concursos. Puede decirse que el trabajo de motivación, favorece la permanencia y participación durante años.

En rutinas de activación física masivas esperada por la comunidad escolar, participan más de mil trescientos alumnos junto con los padres de familia, en donde se inicia con un calentamiento, ejercicios de ritmo y baile, al mismo tiempo que se realizan dinámicas de motivación, como gritos, porras, olas, etc. Esta actividad busca independientemente de promover la actividad física, fomentar los lazos afectivos entre padres e hijos, durante la actividad se pide, tocar, abrazar, cargar y besar a los hijos, se cierra con el trabajo de sensibilización con una canción de fondo, entrega de una carta o abrazos y besos.

A partir del trabajo de motivación, los resultados fueron los siguientes:

- Mayor participación de los alumnos durante las sesiones de Educación Física.
- Aumento en el interés que han mostrado los alumnos para pertenecer a equipos deportivos y mejora en los resultados obtenidos.

- Alto interés por pertenecer a grupos de padres de familia, formación de escoltas de madres de familia que han participado a nivel estatal.
- Aumento de respuesta a las rutinas de activación física masivas convocadas en la escuela.
- Incremento de apoyo que brinda la Dirección de la Escuela, docentes y comité de padres de familia para la realización de todas las actividades planeadas.

Figura 8. Motivación en clase directa



Nota Estrategias didácticas variadas aplicadas en clase, juegos, dinámicas, palabras de aliento y reconocimiento, variedad de materiales didácticos, etc. Diseño propio.

Figura 9. Motivación en eventos



Nota: En las actividades realizadas en festivales y eventos, promoviendo la participación y entrega de alumnos, padres de familia y maestros, motivación para participar, compra de vestuarios y gusto por demostraciones. Diseño propio.

Figura 10. Cursos y ponencias



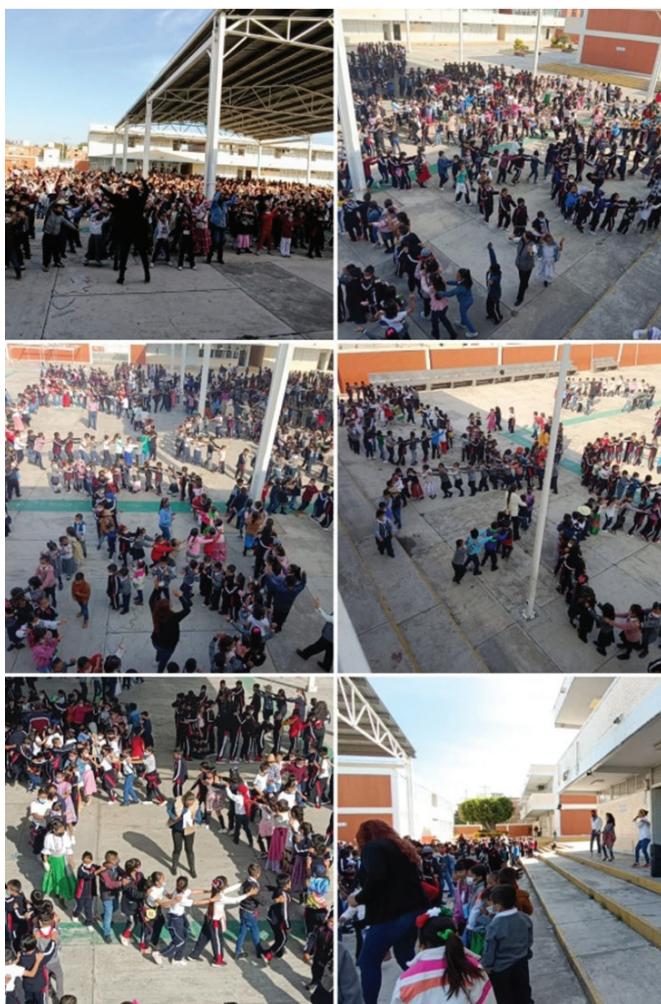
Nota: En la participación en cursos y ponencias con docentes, compartiendo la importancia de la motivación en nuestro ámbito escolar, a través de pláticas, actividades y dinámicas grupales. Diseño propio.

Figura 11. Participación de padres y madres de familia



Nota: Participación activa de padres y madres de familia, en formación de grupos de mamás para participar en eventos, escoltas, pláticas, y rutinas de ejercicio, obteniendo buena respuesta y participaciones estatales. Diseño propio.

Figura 12. Rutinas de activación física



Nota: En las rutinas de activación física se aumentó el interés de padres de familia, maestros y alumnos para participar, poniendo en práctica movimientos con música, dinámicas y frases motivacionales, fomentando los lazos afectivos.

Conclusiones

A partir de la implementación de estrategias motivacionales en el área de Educación Física, se evidenció un impacto significativo en la participación y el desarrollo integral del alumnado, lo cual permite responder satisfactoriamente al objetivo general de esta investigación. La motivación se consolidó como un eje fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza, fortaleciendo no sólo el aprendizaje, sino también la convivencia y el compromiso de toda la comunidad educativa.

En relación con el primer objetivo específico, se aplicó el test AM-PET y el cuestionario de motivación, los cuales demostraron que la falta de motivación podría repercutir en el nivel de compromiso, interés y rendimiento del alumno y comunidad escolar en general. Esto señala la necesidad de implementar estrategias pedagógicas y motivacionales.

Respecto al segundo objetivo se logró diseñar e implementar estrategias que fomentaron la motivación tanto en el alumnado como en la comunidad escolar. Estas estrategias permitieron crear un ambiente afectivo y de confianza que potenció el interés y la participación activa en las clases de Educación Física, participaciones en equipos deportivos y en todas las actividades escolares por parte de alumnos y padres de familia. El compromiso docente fue clave en este proceso, siendo la actitud, entrega y constancia del profesorado un elemento diferenciador en los resultados obtenidos.

En relación con el tercer objetivo, se pudo constatar, a través de la experiencia práctica y la observación sistemática, que la aplicación de dichas estrategias tuvo resultados positivos, reflejados en un incremento en la participación, una mejora en la actitud del alumnado, y un mayor nivel de satisfacción en toda la comunidad escolar. El enfoque motivacional favoreció la superación de miedos, el fortalecimiento de la autoestima, y el desarrollo de habilidades sociales, aspectos fundamentales para el crecimiento integral del estudiante.

En cuanto al cuarto objetivo, se logró promover una mayor conciencia sobre la relevancia de la motivación en el ámbito educativo. Este trabajo demostró que motivar no es un recurso accesorio, sino una necesidad pedagógica. La motivación permite a los individuos de-

sarrollarse plenamente, disfrutar del aprendizaje, y construir un sentido de propósito y bienestar dentro del entorno escolar.

El conocimiento adquirido a lo largo de este proyecto no solo reafirma la importancia de la motivación en el ámbito educativo, sino que también proporciona evidencia concreta sobre cómo su implementación consciente y planificada puede transformar positivamente la calidad de la enseñanza en Educación Física. Este estudio resalta la necesidad de seguir formando docentes con sensibilidad, empatía y capacidad de adaptación, capaces de responder a las necesidades emocionales y formativas de los alumnos.

En definitiva, motivar es educar con sentido humano. La motivación, cuando se convierte en el hilo conductor del proceso educativo, no solo mejora el rendimiento académico, sino que enriquece las relaciones humanas y crea espacios de aprendizaje significativos, felices y duraderos.

Referencias

- CARRASCO, J. B. (2004). *Una didáctica hoy: Cómo enseñar mejor*. Rialp.
- GIORDAN, A. (2020). *Aprender, un proceso esencialmente complejo*. DOAJ: Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/article/bf767cc829624692841f6e9819702cfb>
- JIMÉNEZ Hernández, M. E., & Macotela Flores, S. (2008). *Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de primaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13(37), 599–623. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000200012
- JUÁREZ Lozano, R. (2024). *La educación física, el deporte educativo y los estilos de vida saludable en la Nueva Escuela Mexicana: Análisis para su comprensión, desarrollo y aplicación de planes y programas en educación básica*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. <https://cathi.uacj.mx/20.500.11961/28985>
- MARTENS, R. (2002). *Entrenador de éxito* (Ed. bicolor). Editorial Paidotribo.

- MASLOW, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- NADAL, A. L., Foguet, O. C., & Balcells, M. C. (2015). Evaluar la motivación en la educación física, una aplicación con AMPET. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 47, 55–64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4935761>
- RUIZ Pérez, L. M., Moreno Murcia, J. A., Ramón Otero, I., & Alias García, A. (2004). *Motivación de logro para aprender en educación física: Adaptación de la versión española del test AMPET* [Adaptación de instrumento/testing]. *Revista Española de Pedagogía*, 260, 157–175. https://oa.upm.es/41203/1/INVE_MEM_2015_227788.pdf
- RYAN, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- TOLANO Fierros, E. J., López Araujo, L., Serna Gutiérrez, A., & Vega Orozco, S. I. (2024). *Ánalisis de la motivación por la clase de educación física en escolares de nivel primaria*. *Sportis: Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 10(2), 401–416. <https://doi.org/10.17979/sportis.2024.10.2.10679>
- WOOLFOLK, A. (2006). *Psicología educativa*. Pearson Educación.

Capítulo 12

El salto con cuerda como herramienta para la mejora de la coordinación en alumnos de primaria

LOURDES CAROLINA CONDE MENDOZA¹

RAYMUNDO MURRIETA ORTEGA²

Línea temática

Temas relacionados con la Educación Física desde la Nueva Escuela Mexicana

Resumen

El objetivo de la investigación fue mejorar la coordinación motriz de un grupo de infantes de entre 10 y 11 años, 12 niños y 6 niñas que cursan el 5º grado de primaria a través de una programación de actividades centrada en el salto con cuerda. La propuesta se sustentó teóricamente en la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget, la Perspectiva de los Sistemas Dinámicos de Esther Thelen, y la Teoría del Aprendizaje Motor de Fitts y Posner, que explican el vínculo entre maduración cognitiva, control motor y aprendizaje progresivo de habilidades. La metodología utilizada fue cuantitativa, con un diseño cuasiexperimental. Se aplicó el test “3JS”, instrumento estandarizado para evaluar coordinación motriz en niñas y niños de 6 a 11 años. Los resultados obtenidos tras la aplicación del programa titulado: “El salto con cuerda como aliado del aprendizaje motor en la infancia” mostró

¹ Estudiante de séptimo semestre de la LEF del BINE, condemlc.lef22@bine.mx

² Docente de la Licenciatura en Educación Física del BINE, murrieta.ortega.r@bine.mx

avances significativos en la coordinación general, particularmente en la precisión de movimientos, control corporal y frecuencia de saltos con cuerda.

Palabras clave: Educación Física, mejoramiento, evaluación y coordinación.

Introducción

El desarrollo motor en la infancia y la adolescencia constituye un pilar fundamental para el progreso integral del ser humano, trascendiendo la mera adquisición de habilidades físicas para impactar directamente en las esferas cognitiva, afectiva y social, como lo afirman autores como Piaget, Vygotsky. Dentro de este proceso, la coordinación motriz se erige como una capacidad esencial, permitiendo la ejecución de movimientos precisos, fluidos y armoniosos, indispensables tanto para las actividades cotidianas como para el aprendizaje escolar y la participación en el ámbito deportivo (Wallon). Por ende, una coordinación motriz eficiente no solo optimiza el rendimiento físico, sino que también fomenta la autonomía, la confianza y la interacción social de los niños.

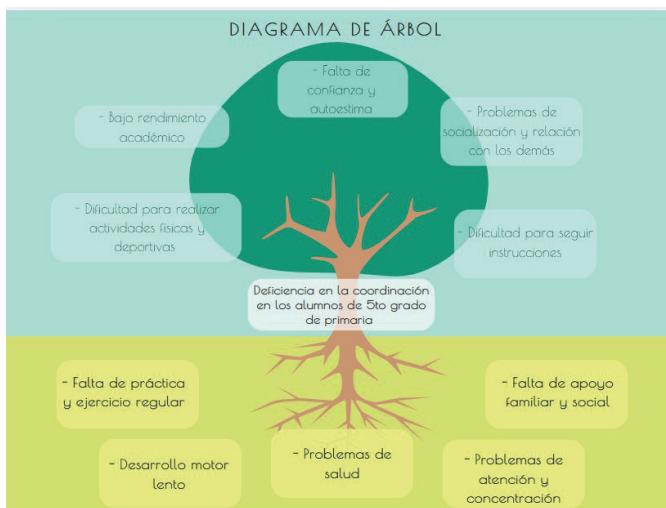
Sin embargo, en el contexto educativo actual, es cada vez más frecuente observar deficiencias en la coordinación motriz en alumnos de educación primaria. Estas limitaciones, a menudo manifestadas en la dificultad para ejecutar tareas que requieren control de lanzamientos, precisión en la recepción o sincronización rítmica, pueden generar un impacto significativo en su desarrollo. Desde la perspectiva de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), una coordinación deficiente puede convertirse en un obstáculo que limita la plena integración del estudiante en las actividades escolares y lúdicas, pudiendo derivar en frustración, baja autoestima y, en última instancia, en una exclusión tácita de oportunidades de desarrollo (Secretaría de Educación Pública, 2022).

En consonancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que promueve un desarrollo integral y el bienestar a través de experiencias significativas y situadas, se hace imperativo abordar estas deficiencias. La NEM enfatiza la Educación Física no solo como un espacio para el desarrollo físico, sino como un eje transversal para la

construcción de la identidad, la convivencia y la apropiación de conocimientos a través del movimiento (SEP, 2019). En este marco, la detección temprana y la intervención oportuna de las deficiencias coordinativas se vuelven cruciales para garantizar que todos los alumnos puedan ejercer su derecho a una educación equitativa y de calidad.

Durante la práctica docente en Educación Física realizada en la Escuela Primaria Jesús González Ortega, centro educativo ubicado en la ciudad de Puebla, se identificaron deficiencias en la coordinación de los alumnos de quinto grado al participar en diversas actividades de Educación Física. Observaciones directas revelaron dificultades en la ejecución de habilidades motoras básicas, como el control corporal al correr y girar, la precisión en lanzamientos y recepciones, y la sincronización necesaria para el salto con cuerda. Para precisar el alcance de esta problemática, se aplicó un diagnóstico inicial. La Figura 1 presenta un diagrama de árbol que ilustra las causas subyacentes y las potenciales consecuencias de esta problemática en el contexto de la escuela 'Jesús González Ortega', destacando la complejidad y la urgencia de su abordaje.

Figura 1. Diagrama de árbol



Nota: La imagen muestra un diagrama de árbol, explicando el problema, las causas y las consecuencias ante la problemática encontrada en la escuela primaria Jesús González Ortega. Fuente: diseño propio.

Preguntas de investigación

- ¿Cómo mejorar la deficiencia en la coordinación en alumnos de la escuela primaria Jesús González Ortega?
- ¿De qué manera el salto con cuerda mejorará significativamente la coordinación de los alumnos de quinto grado de primaria?
- ¿Qué ejercicios o actividades serán las adecuadas para trabajar en las deficiencias en la coordinación de los alumnos de quinto grado de primaria?
- ¿Cómo se verán reflejados los resultados?

Objetivos de investigación:

Objetivo general:

- Mejorar la coordinación en alumnos de 5to grado de primaria a través de la implementación de una programación de actividades de salto con cuerda.

Objetivos específicos:

- Mejorar la coordinación de los alumnos de 5to grado de primaria a través de la práctica de actividades físicas específicas, como el salto con cuerda.
- Fortalecer la confianza y la motivación de los alumnos de 5to grado de primaria para participar en actividades físicas y deportivas.
- Fomentar la participación y la inclusión de todos los alumnos de 5to grado de primaria en las actividades físicas y deportivas.

Estado del arte

La revisión de la literatura reciente es fundamental para contextualizar la presente investigación, identificar vacíos de conocimiento y sustentar la relevancia de abordar la mejora de la coordinación motriz en alumnos de primaria a través del salto con cuerda. Se han

identificado diversos estudios que abordan el desarrollo de capacidades coordinativas y el uso de herramientas de evaluación e intervención en contextos educativos.

Una investigación relevante es la de Luyo Aucca y Gutiérrez Huamání (2024), realizada en Perú, titulada “*El desarrollo de las capacidades coordinativas en niños de primaria*”. Este estudio subraya la importancia crítica de las capacidades coordinativas en el desempeño motriz, cognitivo y afectivo de los niños, especialmente en las etapas tempranas de desarrollo. Sus hallazgos destacan cómo habilidades como el equilibrio, la orientación espacio-temporal y el ritmo son esenciales tanto para la vida cotidiana como para la participación en disciplinas deportivas. Este trabajo resuena directamente con la premisa de nuestra investigación, al reafirmar la necesidad de fortalecer estas capacidades para el desarrollo integral del alumnado de primaria y subraya la necesidad de intervenciones tempranas para evitar futuras Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

En el ámbito de la evaluación, la tesis de Buch Méndez (2020), llevada a cabo en Guatemala y centrada en la “*Importancia de la aplicabilidad del Test de Coordinación 3JS con los maestros de educación física de las escuelas públicas del nivel primario de Panajachel en el Ciclo Escolar 2020*”, resulta de particular interés. Este estudio valida la utilidad del Test 3JS como una herramienta efectiva para que los docentes de Educación Física evalúen el nivel de coordinación motriz en niños de 6 a 11 años. Los resultados de Buch Méndez (2020) refuerzan la elección de este instrumento para nuestra propia intervención, al proporcionar una base empírica sobre su fiabilidad y aplicabilidad en contextos escolares similares, lo que nos permitió cuantificar las deficiencias iniciales y el progreso posterior de los alumnos.

Por su parte, Suárez Carrillo (2023), desde Colombia, en su estudio sobre el “*Déficit de coordinación en escolares: evaluación y estrategias para su mejora desde la perspectiva de las ciencias del deporte*”, ofrece una visión comprensiva sobre las causas y consecuencias de la baja coordinación en niños, así como diversas estrategias para su abordaje. Si bien este estudio no se centra específicamente en el salto con cuerda, sus planteamientos sobre la evaluación y las estrategias de intervención para mejorar la coordinación en escolares son cruciales para entender

el marco general en el que se inscribe nuestra propuesta. Sus hallazgos proporcionan un contexto teórico y práctico para las actividades diseñadas en nuestra intervención, validando la pertinencia de buscar mejoras en la coordinación.

En lo que respecta al salto con cuerda como herramienta específica, la investigación de Canales (2017) en Portugal, *“Influencia del salto de cuerda en la coordinación, velocidad, agilidad y resistencia cardiorrespiratoria”*, aunque con una fecha de publicación ligeramente anterior a las más recientes (pero aún relevante), explora los múltiples beneficios de esta actividad física. Canales (2017) demuestra cómo el salto con cuerda no solo mejora la coordinación, sino que también tiene un impacto positivo en otras capacidades físicas como la velocidad, la agilidad y la resistencia cardiorrespiratoria. Este estudio es un antecedente directo que justifica el uso del salto con cuerda en nuestra intervención, al respaldar su eficacia como una herramienta multifacética para el desarrollo motor. Aunque nuestro enfoque principal es la coordinación, los beneficios adicionales reportados por el mencionado autor enriquecen la justificación de nuestra metodología.

Finalmente, el estudio de Salinas y Jiménez (2024), llevado a cabo en Ecuador y titulado *“Efecto de un programa de Educación Física para mejorar la coordinación motriz y autoconfianza en niños de 9 a 11 años en la Unidad Educativa Abelardo Tamariz Crespo”*, ofrece una perspectiva contemporánea sobre la eficacia de programas de intervención en Educación Física. Este trabajo es altamente pertinente ya que no solo se enfoca en la mejora de la coordinación motriz, sino que también considera el impacto en la autoconfianza, un aspecto crucial para la participación y el desarrollo integral del alumnado. Sus resultados, que probablemente demuestran mejoras a través de un programa específico, validan la metodología de intervención basada en actividades físicas y sugieren la importancia de monitorear no solo las habilidades motoras, sino también las variables afectivas en nuestro propio estudio.

Marco contextual

La Escuela Primaria “Jesús González Ortega” es una institución de organización completa ubicada en la Calle privada. de la 28 norte,

No. 2216, colonia Humboldt, en la Ciudad de Puebla. En sus alrededores se percibe un ambiente tranquilo y muy concurrido, debido a que es una zona escolar, se encuentran otras escuelas, entre ellas, preescolares, primarias, secundarias, bachilleratos e incluso universidades, tanto de gobierno como particulares, también se observan algunos establecimientos como de comida, tiendas, bancos y también a sus alrededores cuentan con iglesias, supermercados y casas particulares.

El quinto grado grupo “A”, está integrado por 12 niños y 6 niñas de entre 10 y 11 años, alumnos motivados, comprometidos y con disposición, en donde fueron identificadas deficiencias en la coordinación en al menos una tercera parte del grupo y fue así, que fueron asignados para este proyecto, pues de acuerdo con sus características, había que trabajar en una mejora en al menos un alumno o alumna.

Sustento teórico

La intervención diseñada para mejorar la coordinación motriz en alumnos de educación primaria, mediante una programación de actividades de salto con cuerda, se fundamenta en un marco teórico que aborda diversas perspectivas clave del desarrollo y el aprendizaje.

En primer lugar, se recurre a las Teorías del Desarrollo Motor, las cuales conciben el movimiento como un proceso complejo y dinámico, intrínsecamente ligado a la interacción entre el individuo, la tarea y el ambiente. Autores como Jean Piaget, a través de su teoría del desarrollo cognitivo, resaltan la importancia de la acción y la experiencia sensoriomotriz en la construcción del conocimiento durante la infancia. Es decir, el movimiento no es solo físico, sino que es fundamental para cómo los niños interactúan y comprenden su mundo. Complementariamente, la perspectiva de los Sistemas Dinámicos, propuesta por figuras como Esther Thelen, sugiere que las habilidades motoras no son innatas ni rígidamente programadas, sino que emergen de la autoorganización de múltiples componentes (musculares, neuronales, ambientales) en respuesta a las demandas de la tarea. En este sentido, el salto con cuerda impulsa esta reorganización dinámica al requerir la coordinación constante y adaptable de todo el cuerpo.

En segundo lugar, el Aprendizaje Motor proporciona un lente para comprender cómo se adquieren y perfeccionan nuevas habilidades. La Teoría del Aprendizaje por Fases de Fitts y Posner describe este proceso en tres etapas: la fase cognitiva, donde el alumno capta la esencia de la tarea; la fase asociativa, donde la práctica repetida refina y automatiza los movimientos; y la fase autónoma, donde la habilidad se ejecuta casi sin esfuerzo consciente. Nuestro programa de salto con cuerda se alinea con estas fases, progresando de movimientos básicos a secuencias más elaboradas y utilizando la retroalimentación para afinar las destrezas adquiridas.

Finalmente, esta intervención se enmarca dentro de los Enfoques Pedagógicos Contemporáneos de la Educación Física. La Nueva Escuela Mexicana (NEM), por ejemplo, promueve una visión holística del estudiante, donde el juego y las actividades físicas son vehículos para el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades socioemocionales. El salto con cuerda, por su naturaleza lúdica y versátil, no solo mejora la coordinación, sino que también fomenta la motivación intrínseca, la creatividad y la interacción social, elementos esenciales para un aprendizaje motor efectivo y duradero en el contexto educativo.

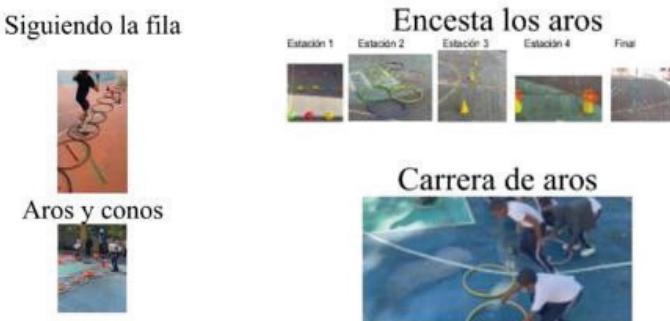
Metodología

El enfoque de la investigación es cuantitativo, con alcance descriptivo y diseño cuasiexperimental. Se utilizó una muestra por conveniencia de 18 alumnos 12 niños y 6 niñas de entre 10 y 11 años. Esta intervención dio inicio con la evaluación diagnostica en donde fue utilizado el test para valorar la coordinación “3JS”, en el cual se mostraron deficiencias en la coordinación, mismas que fueron las detonadoras para poder realizar la planeación de las actividades que posteriormente se llevaron a cabo para mejorar la coordinación.

Después de realizar esta evaluación diagnostica se empezaron a llevar a cabo las actividades. Dichas actividades estuvieron planeadas para la temporalidad de tres semanas, segmentadas en dos sesiones por semana, con un total de seis sesiones que serían de ayuda para llevar a cabo la esta intervención.

Durante la primera semana el objetivo fue reconocer las áreas de dificultad en la coordinación e identificar las deficiencias en la coordinación ojo-mano actividades que requerían lanzar y atrapar objetos, algunas de las actividades fueron, circuitos de acción motriz, juegos con aros, con conos y actividades de coordinación.

Figura 2. Actividades iniciales con el grupo de estudio



Nota: La figura muestra alguna de las actividades llevadas a cabo durante la primera semana de intervención, imágenes obtenidas de la web. Fuente: diseño propio.

En la segunda semana usaron el equilibrio y practicaron la coordinación en movimiento, con ayuda actividades rítmicas como la rayuela africana, y actividades como transportar objetos manteniendo el equilibrio y usando algún otro implemento, que serían de utilidad para favorecer los movimientos coordinados y lograr el enriquecimiento de estos.

Figura 3. Actividades segunda semana



Nota: La figura muestra alguna de las actividades llevadas a cabo durante la segunda semana de intervención, imágenes obtenidas de la web. Fuente: diseño propio.

Y durante la tercera semana agruparon las capacidades perceptivo-motrices desarrolladas durante sesiones anteriores en pro de una mejora individual y para valorar la efectividad de lo empleado para el beneficio y mejora de las capacidades perceptivo-motrices, dentro de las actividades trabajadas, fueron lanzamientos por equipos, algunas actividades trabajando deportes y también incluyendo algunas modificaciones.

Figura 4. Actividades tercera semana



Nota: La figura muestra alguna de las actividades llevadas a cabo durante la segunda semana de intervención, imágenes obtenidas de la web. Fuente. Diseño propio.

Resultados

Tabla 2. Diagnóstico 3JS

Indicadores							
Rubro	Criterios	Excelente 10	Bueno 8	Regular 6	Deficiente 4	Total	Observaciones
Valoración de la coordinación	Lanzamientos	Puede lanzar un objeto con coordinación y sincronización.	Puede lanzar un objeto con precisión y control.	Puede lanzar un objeto con cierta precisión y control, pero con algunas dificultades.	No puede lanzar un objeto con precisión y control.	4	
	Saltos	Puede realizar saltos verticales con control y precisión.	Puede realizar saltos verticales con facilidad.	Puede realizar saltos verticales con cierta facilidad, pero con algunas dificultades.	No puede realizar saltos verticales con facilidad.	4	

Indicadores							
Rubro	Criterios	Excelente 10	Bueno 8	Regular 6	Deficiente 4	Total	Observaciones
Valoración de la coordinación	Giros	Puede realizar giros con control y precisión.	Puede realizar giros con control, pero con poca precisión	Puede realizar giros con cierta facilidad, pero con algunas dificultades	No puede realizar giros con facilidad.	6	
	Salto con cuerda	Puede realizar más de 20 saltos con coordinación, ritmo y el baldeo es el Correcto	Puede realizar 20 saltos con coordinación, y el baldeo es el correcto	Puede realizar 20 saltos con coordinación, ritmo, pero el baldeo no es el correcto	No puede realizar saltos coordinados	4	

Nota: La tabla muestra resultados de la sesión de evaluación diagnóstica (realizada por autoría propia y tomando información del test **3JS**)

Tabla 3. Lista de cotejo sin llenar

Indicador	Si	No	Observaciones
- ¿El estudiante puede realizar movimientos precisos y controlados al pasar por los aros con palos?			
- ¿El estudiante puede variar la dirección y la velocidad de sus movimientos según las indicaciones?			
- ¿El estudiante puede mantener el equilibrio y la estabilidad al realizar los movimientos?			
- ¿El estudiante puede lanzar el cono de manera precisa y controlada para que caiga de pie?			
- ¿El estudiante puede pasar las pelotas de manera precisa y controlada por los aros?			
- ¿El estudiante puede trabajar en equipo para lograr el objetivo?			
- ¿El estudiante puede mantener la coordinación y la velocidad al pasar las pelotas?			

Nota: La tabla muestra resultados de la sesión 1 y fue realizada por autoría propia

Tabla 4. Sesión 2

Niveles de logro						Observaciones
Indicadores	Muy bien 5	Bien 4	Regular 3	Deficiente 2	Total	Observaciones
- ¿El estudiante puede realizar desplazamientos laterales con precisión y control?			X		3	
- ¿El estudiante puede pasar por los aros con los pies de manera precisa y controlada?			X		3	
- ¿El estudiante puede realizar movimientos en zig-zag con conos de manera precisa y controlada?			X		3	

Indicadores	Niveles de logro					Observaciones
	Muy bien 5	Bien 4	Regular 3	Deficiente 2	Total	
- ¿El estudiante puede encestar aros en los bastones con precisión y control?	X				4	
- ¿El estudiante puede colocar los aros en el suelo de manera precisa y controlada para avanzar?	X				4	
- ¿El estudiante puede desplazarse dentro de los aros de manera precisa y controlada?	X				4	
- ¿El estudiante puede mantener el equilibrio y la estabilidad al realizar los movimientos?			X		2	
- ¿El estudiante puede utilizar el bastón para mover los aros de manera precisa y controlada?		X			3	
- ¿El estudiante puede mantener la coordinación ojo-mano al utilizar el bastón?						

Nota: La tabla muestra resultados de la sesión 2 y fue realizada por autoría propia

Tabla 5. Sesión tres

Rubro	Indicadores	Nivel de alcance						Observaciones
		5%	4%	3%	2%	1%	Total	
- Transporte de Balón por las Piernas	- ¿El estudiante puede mantener el equilibrio y la estabilidad al transportar el balón en las piernas?	X	X				4	
	- ¿El estudiante puede superar los obstáculos sin perder el equilibrio?							
- Transporte de Balón con Diferentes Partes del Cuerpo	- ¿El estudiante puede mantener el equilibrio y la estabilidad al transportar el balón con diferentes partes del cuerpo?		X				3	
	- ¿El estudiante puede controlar el balón con precisión y estabilidad?		X				3	
	- ¿El estudiante puede trabajar en pareja para lograr el objetivo?	X					2	
- Transporte de Pelota con Balones	- ¿El estudiante puede mantener el equilibrio y la estabilidad al transportar la pelota con los bastones?		X				3	
	- ¿El estudiante puede trabajar en equipo para lograr el objetivo?	X					2	
	- ¿El estudiante puede mantener la coordinación y la comunicación con su pareja?	X					2	

Nota: La tabla muestra resultados de la sesión 3 y fue realizada por autoría propia.

Tabla 6. Sesión 5

Indicadores	Niveles de logro					Observaciones
	Muy bien 5	Bien 4	Regular 3	Deficiente 2	Total	
- ¿El estudiante puede trabajar en equipo para transportar el balón de manera efectiva?	X				5	
- ¿El estudiante puede mantener el control del balón y evitar que se caiga?		X			4	
- ¿El estudiante puede comunicarse de manera efectiva con su pareja para lograr el objetivo?	X				5	
- ¿El estudiante puede pasar el balón de manera precisa y controlada por el pecho?		X			4	
- ¿El estudiante puede mantener la coordinación y el ritmo con su pareja?		X			4	
- ¿El estudiante puede trabajar en equipo para lograr el objetivo?	X				5	
- ¿El estudiante puede colocar los conos en los aros de manera precisa y controlada?		X			4	
- ¿El estudiante puede mantener la coordinación y la comunicación con su pareja?	X				5	

Nota: La tabla muestra resultados de la sesión 5 y fue realizada por autoría propia

Tabla 7. Sesión 6

Rubro	Indicadores	Nivel de alcance						Observaciones
		5%	4%	3%	2%	1%	Total	
Pases con Parejas:	- ¿El estudiante puede realizar pases precisos y controlados con su pareja?	X					5	
	- ¿El estudiante puede mantener la coordinación y la comunicación con su pareja?	X					5	
Driblaje y Lanzamiento	- ¿El estudiante puede driblar de manera controlada y precisa según las indicaciones del docente?			X			3	
	- ¿El estudiante puede realizar lanzamientos precisos y controlados para anotar?		X				4	
Lanzamiento y Recolección de Aros:	- ¿El estudiante puede realizar lanzamientos precisos y controlados para obtener aros?		X				4	
	- ¿El estudiante logra meter las pelotas dentro de los aros de forma efectiva?		X				4	

Nota: La tabla muestra resultados de la sesión 6 y fue realizada por autoría propia

Tabla 8. Resultados de todas las sesiones

Indicadores	Muy bien 10	Bien 8	Regular 6	Insuficiente 4	Total	Observaciones
Coordinación Motora	El estudiante muestra un desempeño excelente en la coordinación	El estudiante muestra un desempeño satisfactorio en la coordinación	El estudiante muestra algunos logros en la coordinación	El estudiante muestra dificultades significativas en la coordinación	6	
Equilibrio y estabilidad	El estudiante muestra un desempeño excelente en el equilibrio y la estabilidad	El estudiante muestra un desempeño satisfactorio en el equilibrio y la estabilidad	El estudiante muestra algunos logros en el equilibrio y la estabilidad,	El estudiante muestra dificultades significativas en el equilibrio y la estabilidad	8	
Coordinación ojo-mano	El estudiante muestra un desempeño excelente en la coordinación ojo-mano	El estudiante muestra un desempeño satisfactorio en la coordinación ojo-mano	El estudiante muestra algunos logros en la coordinación ojo-mano	El estudiante muestra dificultades significativas en la coordinación ojo-mano,	6	
Precisión y control	El estudiante muestra un desempeño excelente en la precisión y el control.	El estudiante muestra un desempeño satisfactorio en la precisión y el control.	El estudiante muestra algunos logros en la precisión y el control, pero aún requiere práctica y mejora.	El estudiante muestra dificultades significativas en la precisión y el control.	8	
Lanzamientos y recepción	El estudiante muestra un desempeño excelente en los lanzamientos y recepciones	El estudiante muestra un desempeño satisfactorio en los lanzamientos y recepciones	El estudiante muestra algunos logros en los lanzamientos y recepciones	El estudiante muestra dificultades significativas en los lanzamientos y recepciones	8	
Salto con cuerda	El estudiante puede realizar mas de 20 saltos con coordinación, ritmo y el baldeo es el Correcto	El estudiante puede realizar 20 saltos con coordinación y el baldeo es el correcto	El estudiante puede realizar 20 saltos con coordinación y ritmo, pero el baldeo no es el correcto	El estudiante no puede realizar saltos completos ni coordinados	6	

Nota: La tabla muestra resultados de todas las sesiones y fue realizada por autoría propia

La aplicación del programa de salto con cuerda, complementado con diversas actividades motrices, generó una serie de resultados que evidencian la mejora progresiva en las capacidades coordinativas de los alumnos de quinto grado. Los hallazgos se presentan a continuación, siguiendo la secuencia de la evaluación diagnóstica inicial y las sucesivas sesiones de intervención.

La evaluación diagnóstica inicial, cuyos resultados se detallan en la Tabla 2, reveló la existencia de deficiencias significativas en la coordinación motriz del grupo de estudio. Se observó que un porcentaje considerable de alumnos se ubicaba en las categorías de “Deficiente” o “Regular” en indicadores clave. Específicamente, en “Lanzamientos” y “Salto con Cuerda”, la mayoría de los alumnos se situaron inicialmente en el nivel “Deficiente” (4 puntos), mientras que en “Giros” la situación fue ligeramente mejor, aunque aún con margen de mejora,

predominando el nivel “Regular” (6 puntos). Estos datos iniciales justificaron la pertinencia de la intervención, confirmando la necesidad de una programación de actividades focalizadas en la mejora de estas habilidades.

Tras la fase diagnóstica, la implementación de las actividades por semanas permitió observar una evolución en el desempeño de los alumnos. Durante la primera semana, enfocada en la coordinación ojo-mano y óculo-manual, los resultados reflejados en la Tabla 3 mostraron un avance notorio. La mayoría de los estudiantes lograron realizar movimientos más precisos y controlados al pasar por aros con palos, variar la dirección y velocidad, y pasar pelotas por aros de manera efectiva. Aunque se observaron áreas de oportunidad, la tendencia general fue positiva en el manejo de objetos y la precisión.

La segunda semana de intervención, que trabajó el equilibrio y la coordinación en movimiento, registró mejoras significativas según la Tabla 4. Si bien indicadores como los desplazamientos laterales o el paso por aros con los pies aún presentaban niveles “Regular” (3 puntos) para algunos alumnos, hubo un progreso considerable en habilidades como encestar aros en bastones o colocar aros en el suelo para avanzar, donde la mayoría se ubicó en el nivel “Bien” (4 puntos). Esto sugiere que las actividades rítmicas y de transporte de objetos favorecieron el control corporal y el equilibrio dinámico.

Las actividades de la tercera semana buscaron integrar las capacidades perceptivo-motrices desarrolladas previamente, y sus resultados parciales se presentan en la Tabla 5. Esta tabla utiliza una escala de porcentaje de logro que, aunque difiere de las anteriores, permite apreciar la distribución del avance. Por ejemplo, en el “Transporte de Balón por las Piernas”, un 4% de los alumnos alcanzó el nivel de logro más alto, mientras que en “Transporte de Balón con Diferentes Partes del Cuerpo”, un 3% mostró buen desempeño en control y trabajo en pareja. La “Transporte de Pelota con Balones” reveló áreas que requerían mayor consolidación, con un 3% en equilibrio y trabajo en equipo, y un 2% en coordinación y comunicación. Esta sesión reflejó la complejidad de la integración de múltiples habilidades, mostrando un progreso, pero también puntos específicos de mejora continua.

Las Tablas 6 y 7 profundizan en el seguimiento de habilidades específicas en sesiones avanzadas, confirmando las tendencias observadas. La Tabla 6, correspondiente a la sesión 5, muestra un rendimiento “Muy Bien” (5 puntos) en la colaboración en equipo para el transporte de balón y la comunicación efectiva con la pareja, mientras que el control del balón y la coordinación rítmica alcanzaron el nivel “Bien” (4 puntos). Esto sugiere que las actividades que involucraban trabajo colaborativo fueron particularmente exitosas. La Tabla 7, reflejando la sesión 6, destaca el éxito en “Pases con Parejas”, con un 5% de alcance en precisión y control, y la misma proporción en coordinación y comunicación. En “Driblaje y Lanzamiento”, aunque el driblaje se mantuvo en un nivel “Regular” (3%), los lanzamientos mostraron un desempeño “Bien” (4%). Finalmente, en “Lanzamiento y Recolección de Aros”, los alumnos lograron un nivel “Bien” (4%) en precisión de lanzamientos y efectividad al encestar.

De manera global, la Tabla 8 sintetiza los resultados finales de todas las sesiones de intervención, proporcionando una visión consolidada del progreso. Se observa una mejora tangible en todos los indicadores evaluados en comparación con la situación diagnóstica inicial. Si bien en la “Coordinación Motora” general y en “Salto con Cuerda” la mayoría se situó en un nivel “Regular” (6 puntos), indicando que aún hay margen para la consolidación, se alcanzó un nivel “Bien” (8 puntos) en “Equilibrio y Estabilidad”, “Precisión y Control”, y “Lanzamientos y Recepciones”. En “Coordinación Ojo-Mano”, también se observó una mejora a un nivel “Regular” (6 puntos). Estos resultados finales demuestran que la intervención, a pesar de su duración limitada de tres semanas, fue efectiva en promover un avance positivo en las capacidades coordinativas de los alumnos.

Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos en la presente intervención, que demuestran una mejora sustancial en la coordinación motriz de los alumnos de quinto grado de primaria a través de la implementación de un programa de salto con cuerda, concuerdan en gran medida con la literatura

científica existente sobre el desarrollo de las capacidades coordinativas y la efectividad de las intervenciones basadas en la actividad física.

Nuestros hallazgos, sintetizados en la Tabla 8 y evidenciados en la progresión positiva a lo largo de las sesiones (Tablas 3, 4, 5, 6 y 7), revelaron un aumento notable en la coordinación general, la precisión en lanzamientos, el control motor, la mejora en la recepción y un incremento en la capacidad de realizar saltos con cuerda. Estas mejoras, observadas a pesar de la limitada temporalidad de tres semanas de intervención, subrayan la eficacia del salto con cuerda como una herramienta pedagógica valiosa. Esta evidencia preliminar es consistente con lo postulado por Luyo Aucca y Gutiérrez Huamaní (2024), quienes enfatizan la importancia de desarrollar las capacidades coordinativas para el desempeño motriz, cognitivo y afectivo en la infancia. Nuestra intervención proporciona una confirmación práctica de esta teoría, al demostrar que un programa focalizado puede impactar positivamente estas habilidades esenciales.

Particularmente, la mejora en la precisión y el control de lanzamientos y recepciones (evidente en las Tablas 3 y 8) se alinea con la importancia de la coordinación oculo-manual. Aunque no tuvimos una referencia directa en nuestro estado del arte que evaluará específicamente la mejora de lanzamientos con salto con cuerda, la aplicabilidad general del salto con cuerda en la mejora de la coordinación global, como lo sugiere Canales Lagos (2017) en su análisis sobre la influencia del salto de cuerda en diversas capacidades, refuerza nuestros hallazgos. El salto con cuerda demanda una sincronización precisa ojo-mano-pie, que se transfiere a otras tareas motoras, explicando la mejora en habilidades más allá del propio salto.

Asimismo, la progresión en la habilidad de salto con cuerda per se, desde niveles iniciales deficientes (Tabla 2) hasta una mayor capacidad de ejecución (Tabla 8), es una confirmación directa de la efectividad de la práctica sistemática. Esto se vincula con los principios del aprendizaje motor, donde la repetición y la progresión de la dificultad (como las que aplicamos en nuestras sesiones) permiten a los estudiantes transitar de una fase cognitiva a una asociativa, consolidando el patrón motor del salto. La observación cualitativa, que si bien no se ha detallado extensivamente en esta sección de resultados, se pudo inferir

una mayor confianza y persistencia por parte de los alumnos, aspectos que Salinas Mendoza y Jiménez Jiménez (2024) también identificaron como variables afectadas positivamente por programas de educación física que buscan mejorar la coordinación y la autoconfianza.

La validación del Test de Coordinación 3JS por parte de Buch Méndez (2020) en Guatemala es un respaldo metodológico importante para nuestro estudio. El hecho de que este test haya sido útil para evaluar el nivel de coordinación y para mostrar las mejoras obtenidas (como se refleja en las variaciones de puntuación entre la Tabla 2 y la Tabla 8) valida su aplicabilidad en nuestro contexto y confirma su capacidad para detectar los cambios producidos por la intervención. Este paralelismo en el uso de instrumentos añade robustez a nuestros resultados al ubicarlos dentro de un marco de evaluación reconocido.

Por otro lado, aunque Suárez Carrillo (2023) aborda el déficit de coordinación desde una perspectiva más amplia de las ciencias del deporte y no se enfoca exclusivamente en el salto con cuerda, sus estrategias generales para la mejora de la coordinación en escolares son compatibles con la filosofía de nuestra intervención. Nuestros resultados sugieren que el salto con cuerda es una estrategia altamente efectiva que puede ser incorporada dentro de un repertorio más amplio de actividades para abordar el déficit coordinativo, confirmando una de las vías prácticas que el autor discute.

Es importante reconocer que, si bien los resultados fueron positivos, la limitada temporalidad de la intervención (tres semanas) representa una consideración metodológica. Aunque se observó una mejora significativa, un período más prolongado podría haber consolidado aún más las habilidades adquiridas y haber permitido una evaluación a largo plazo de la retención de las destrezas. Esta circunstancia, que obstruyó la implementación completa de un seguimiento a mayor escala, subraya la necesidad de adaptabilidad en proyectos educativos, como mencionamos en el alcance del estudio. A pesar de ello, el progreso evidenciado demuestra que incluso intervenciones concisas pueden generar un impacto positivo y duradero.

En síntesis, la mejora en la coordinación motriz de los alumnos, el impacto en habilidades específicas como lanzamientos y recepciones, y la confirmación de la efectividad del salto con cuerda como he-

rramienta, no solo validan nuestra hipótesis de intervención, sino que también refuerzan la importancia de programas focalizados de Educación Física en el desarrollo integral de los niños. Estos hallazgos no solo se alinean con la literatura existente, sino que también ofrecen una evidencia contextualizada sobre la viabilidad y los beneficios de integrar el salto con cuerda en el currículo de educación primaria.

Conclusiones

El presente estudio se propuso evaluar el impacto de un programa de salto con cuerda en la mejora de la coordinación motriz de alumnos de quinto grado de primaria. Si bien los resultados obtenidos, como se discutió previamente, demostraron una mejora significativa y medible en las capacidades coordinativas de los estudiantes (particularmente en precisión, control, lanzamientos, recepciones y saltos con cuerda), es importante contextualizar el alcance total de la intervención y reconocer las circunstancias que influyeron en su desarrollo.

Los objetivos planteados, tanto el general de mejorar la coordinación como los específicos relacionados con habilidades oculo-manuales y la participación, fueron parcialmente alcanzados con éxito en la temporalidad establecida. La progresión positiva de los alumnos desde el diagnóstico inicial hasta las evaluaciones finales (como evidencia la Tabla 8 en comparación con la Tabla 2) indica que la metodología aplicada fue efectiva para catalizar un cambio en las habilidades motrices fundamentales del grupo. Los datos cuantitativos, junto con las observaciones cualitativas del diario de campo, respaldan la consecución de una mejora tangible.

No obstante, es fundamental reconocer que diversas circunstancias obstruyeron la implementación completa y el potencial máximo de la intervención. Principalmente, la limitada temporalidad de tres semanas, con solo dos sesiones semanales, restringió el tiempo disponible para una consolidación más profunda de las habilidades y para la aplicación de un seguimiento a largo plazo que permitiera evaluar la retención de las destrezas adquiridas. Otros factores, como posibles ausencias intermitentes de algunos alumnos o la necesidad de ajustar

actividades sobre la marcha, también pudieron influir en el grado de avance individual.

Estas situaciones, comunes en el contexto de una intervención educativa real, representaron desafíos inherentes a la práctica. Sin embargo, la experiencia de abordarlos fue crucial para el proceso de aprendizaje del docente en formación. La perseverancia y la capacidad de adaptación ante las circunstancias cambiantes se revelaron como habilidades fundamentales. Este estudio no solo midió la mejora de la coordinación, sino que también proporcionó una valiosa lección sobre la flexibilidad pedagógica y la importancia de diseñar estrategias ajustables a las realidades del aula.

En este sentido, el alcance del estudio se delimita a la demostración de la viabilidad y efectividad inicial de un programa de salto con cuerda para la mejora coordinativa en un grupo específico de alumnos de primaria bajo condiciones determinadas. Aunque no se pudo garantizar una consolidación a largo plazo ni una generalización completa a otras poblaciones sin más investigación, los resultados obtenidos son un indicador positivo y un punto de partida sólido. Este estudio sienta las bases para futuras intervenciones más extensas y robustas, proporcionando evidencia de que una herramienta lúdica como el salto con cuerda posee un potencial significativo para impactar el desarrollo motor en la educación primaria.

La aplicación del programa de salto con cuerda en alumnos de quinto grado de primaria demostró que es una herramienta efectiva para la mejora de la coordinación motriz. Entre los hallazgos clave de esta intervención, se destaca un progreso observable y medible en la capacidad de los estudiantes para ejecutar movimientos coordinados, como se evidenció en la precisión y control de lanzamientos y recepciones, así como en la fluidez y el ritmo al realizar saltos con cuerda. Los alumnos también mostraron mejoras en su equilibrio y estabilidad, habilidades fundamentales para el desempeño motriz general. Más allá de los indicadores cuantitativos, las observaciones cualitativas sugirieron un aumento en la motivación y la autoconfianza de los participantes, lo que repercutió positivamente en su disposición a participar activamente en las sesiones de Educación Física.

Los hallazgos de este estudio responden directamente a las preguntas de investigación planteadas inicialmente. En cuanto a cómo mejorar la deficiencia en la coordinación, la implementación del programa de salto con cuerda demostró ser una estrategia viable y efectiva, confirmando que la práctica sistemática de actividades específicas puede generar avances significativos. Respecto a cómo el salto con cuerda mejora significativamente la coordinación, los resultados indicaron que esta actividad potencia habilidades óculo-manales, óculo-podales y el equilibrio, siendo un catalizador para la mejora motriz.

Los ejercicios y actividades específicas diseñadas (como circuitos, juegos rítmicos y actividades con balones) resultaron adecuadas para abordar las deficiencias identificadas, permitiendo una progresión acorde a las necesidades del grupo. Finalmente, los resultados se vieron reflejados no solo en la mejora de los puntajes en el test 3JS y las rúbricas de evaluación de las sesiones, sino también en el incremento de la participación y la percepción de autoeficacia de los alumnos.

En línea con los objetivos de intervención, el objetivo general de mejorar la coordinación en alumnos de quinto grado se logró satisfactoriamente, evidenciado por el progreso en los indicadores evaluados. Los objetivos específicos también fueron atendidos: se logró mejorar la coordinación a través de actividades físicas específicas como el salto con cuerda, se contribuyó a incrementar la confianza y motivación de los alumnos al observar su mayor disposición y disfrute en las sesiones, y se logró fomentar la participación e inclusión al adaptar las actividades para que todos los estudiantes, independientemente de su nivel inicial, pudieran involucrarse y experimentar el éxito.

Recomendaciones

Para la práctica educativa: Se recomienda a los docentes de Educación Física integrar de forma sistemática el salto con cuerda en sus planificaciones curriculares, dada su efectividad y versatilidad como herramienta para desarrollar la coordinación motriz. Es recomendable diseñar programas a mayor largo plazo (superiores a tres semanas) que permitan una consolidación más profunda de las habilidades y una evaluación longitudinal de su retención.

Para futuras investigaciones: Se invita a realizar estudios que exploren el impacto del salto con cuerda en otras poblaciones de primaria con diferentes características o en edades tempranas. Sería valioso investigar la correlación entre la mejora de la coordinación motriz y el rendimiento académico o el impacto en la salud mental de los alumnos. Asimismo, se podría profundizar en el análisis cualitativo mediante entrevistas a profundidad con alumnos y docentes para comprender sus percepciones y experiencias durante el programa.

Para la política educativa: Es fundamental que los planes de estudio y las autoridades educativas promuevan la formación continua de los docentes en estrategias innovadoras y lúdicas para el desarrollo de las capacidades coordinativas, y que se dote a las escuelas con los recursos necesarios (como cuerdas, aros, etc.) para implementar programas de Educación Física efectivos e inclusivos.

La experiencia de trabajar directamente con los alumnos de quinto grado de la escuela “Jesús González Ortega” fue profundamente enriquecedora y reveladora. Esta intervención no solo confirmó la importancia crítica de evaluar y abordar las deficiencias en la coordinación motriz en la educación primaria, sino que también subrayó el poder transformador de la actividad física lúdica. Observar la progresión de los estudiantes, desde la frustración inicial en ciertas tareas hasta la expresión de alegría y confianza al dominar un salto o un movimiento coordinado, fue la mayor recompensa.

Los desafíos encontrados, particularmente la limitación de tiempo, fueron una lección invaluable sobre la flexibilidad y la adaptación pedagógica que requiere el trabajo en el aula real. Se comprendió que la planificación es esencial, pero la capacidad de responder a las necesidades emergentes y ajustar las estrategias es lo que realmente marca la diferencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta experiencia ha fortalecido nuestra convicción sobre el rol fundamental de la Educación Física como pilar para el desarrollo integral del alumno, no solo en lo físico, sino también en lo emocional, social y cognitivo. Nos reafiramos en el compromiso de diseñar y aplicar intervenciones futuras que sean aún más efectivas, adaptadas a las necesidades específicas de cada grupo y, sobre todo, que promuevan la alegría y el disfrute del movimiento en todos los estudiantes.

Referencias

- BUCH Méndez, J. E. (2020). Importancia de la aplicabilidad del Test de Coordinación 3JS con los maestros de educación física de las escuelas públicas del nivel primario de Panajachel en el Ciclo Escolar 2020 [Tesis de licenciatura, Universidad del Valle de Guatemala]. <https://repositorio.uvg.edu.gt/handle/123456789/5756>
- CANALES Lagos, S. E. (2017). Influencia del salto de cuerda en la coordinación, velocidad, agilidad y resistencia cardiorrespiratoria (Tesis de maestría, Universidad de Oporto). CORE Reader. <https://core.ac.uk/download/pdf/230182512.pdf>
- LUYO Aucca, L. C., & Gutiérrez Huamaní, O. (2024). El desarrollo de las capacidades coordinativas en niños de primaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 175–188. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1773/2994>
- SALINAS Mendoza, B. A., & Jiménez Jiménez, K. A. (2024). Efecto de un programa de Educación Física para mejorar la coordinación motriz y autoconfianza en niños de 9 a 11 años en la Unidad Educativa Abelardo Tamariz Crespo [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. Repositorio UC. <https://rest-dspace.ucuenca.edu.ec/server/api/core/bitstreams/00a4495c-0571-45d3-a2ab-5f2b-6427d3d6/content>
- SUÁREZ Carrillo, V. (2023). Déficit de coordinación en escolares: evaluación y estrategias para su mejora desde la perspectiva de las ciencias del deporte (Tesis de maestría, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales). Repositorio UDCA. <https://repository.udca.edu.co/server/api/core/bitstreams/495c4d60-64f3-44d6-a233-aef-d8ce5c7dd/content>
- FITTS, P. M., & Posner, M. I. (1967). Human performance. Brooks/Cole.
- SCHMIDT, R. A., & Wrisberg, C. A. (Año). Motor learning and performance: A problem-based learning approach. Human Kinetics.

Capítulo 13

La corporeidad en la Nueva Escuela Mexicana. Perspectiva docente en las sesiones de Educación Física

JESÚS ENRIQUE MUNGARRO MATUS¹

CYNTHIA MARÍA TEJEIDA SÁNCHEZ²

Línea temática

6.Temas relacionados con la Educación Física desde la Nueva Escuela Mexicana

Resumen

La corporeidad, desde la fenomenología de Merleau-Ponty (1945), es el cuerpo vivido que permite la percepción, la acción y la apertura al mundo, siendo sujeto y medio del mundo. La operacionalización de este constructo en las sesiones de Educación Física es una tarea que se dificulta a los profesionales de la materia, ya sea por su polisemia o por la vaguedad con la que se ha tratado en diferentes círculos docentes. En ese sentido, el estudio buscó interpretar las concepciones teóricas que manejan las maestras y maestros de Educación Física en Sonora sobre la corporeidad y cómo las llevan a la práctica dentro de los postulados curriculares de la Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública, 2023).

Se utilizó un enfoque cualitativo (Creswell, 2014), con un diseño exploratorio, descriptivo y transversal. La recolección de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario estructurado en 20 preguntas abier-

¹ Escuela Normal de Educación Física Prof. Emilio Miramontes Nájera, enrique.mungarro@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2593-9458>

² Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora, cynthiatejedas17@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-0480-1122>

tas, categorizadas en: a) trayectoria profesional, b) concepciones de corporeidad, c) vinculación entre corporeidad y Nueva Escuela Mexicana, y d) estrategias para trabajar la corporeidad con docentes. La muestra estuvo integrada por maestros de educación física que trabajan en escuelas de educación básica en diferentes partes de Sonora. El cuestionario se administró de forma virtual a través de *Google Forms* y en papel. Los datos se analizaron con el software Atlas.ti 23. Los resultados revelan que el profesorado sonorense es consciente de la importancia de tratar la corporeidad en la NEM como un contenido que permite el autoconocimiento del educando y la integración de elementos biopsicosociales, emocionales y afectivos (Grasso, 2003). Sin embargo, se encontró una gran distancia entre lo que propone la NEM y lo que hacen los docentes en la práctica, donde aún prevalecen enfoques tradicionalistas, como los juegos deportivos enseñados de manera rutinaria y sin generar reflexión en los alumnos.

Palabras clave: Corporeidad, currículum, docente, educación física, estrategias didácticas

Antecedentes

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un modelo educativo vigente en el país desde el 2019. Dicho modelo plantea una educación crítica, colaborativa y significativa, más allá del rendimiento académico o físico, fomentando el pensamiento complejo y la interdependencia (Juárez et al., 2023). Para su operación se estructura en varios campos formativos que de manera transversal integran diversos saberes con el propósito de terminar con las antiguas tendencias curriculares de fragmentar el conocimiento a través de disciplinas.

Específicamente la Educación Física se ubica en el campo formativo *“de lo humano y lo comunitario”*, el cual comprende distintos aprendizajes encaminados a que el estudiante desarrolle primeramente el conocimiento sobre su persona (autoconocimiento), que explore sus capacidades afectivas (conciencia afectiva), que identifique sus principales indicadores de salud y también la salud de los demás (Salud), así como interiorice un sentido crítico hacia los problemas sociales. La NEM concibe a la educación física como una disciplina donde

se conjugan las dimensiones motoras, emocionales y sociales de la persona en formación, propiciando así la convivencia, el respeto por la diversidad y el autoconocimiento a través del movimiento corporal intencionado.

Desde esta perspectiva el cuerpo se considera no solo como una máquina capaz de producir movimiento sino, como un ente indisoluble en donde interactúan mente, materia, emociones e identidad. En esta concepción se visibilizan múltiples y variantes manifestaciones de la corporeidad, entre ellas: los gestos que distinguen a cada persona, el manejo de posturas y expresiones corporales, la experimentación de emociones, la corporalidad o límites del cuerpo propio y ajeno. Además del cuidado de la salud, mismo que está asociado a la adopción de estilos de vida activos (SEP, 2023, parr.5).

De manera paralela en los planes y programas de estudio para la formación inicial de docentes de escuelas normales se enfatiza la importancia de atender desde los primeros grados de la educación básica tanto el desarrollo de la motricidad como la edificación de la corporeidad, con el propósito de que niñas y niños identifiquen su cuerpo, reconozcan sus posibilidades de movimiento y fortalezcan sus habilidades perceptivo-motrices de manera integral (DGESuM, s/f).

Los planes de estudio de la educación básica y los planteamientos curriculares exigen un nuevo perfil docente con competencias críticas, afectivas, reflexivas y contextuales, lo cual implica procesos sistemáticos de formación y actualización (SEP, 2023). Además de que evidencian una visión compartida sobre el papel formativo de la motricidad y la corporeidad como fundamentos de una educación armónica e integral del estudiantado. Sin embargo, en el campo profesional de la Educación Física se observa una situación que complejiza este planteamiento, un segmento importante de docentes que se incorpora a las escuelas de educación básica no proviene de escuelas normales, sino de otras Instituciones de Educación Superior (IES), cuyos programas educativos no se encuentran alineados con los enfoques pedagógicos de la educación básica. Cabe aclarar que dichas instituciones no tienen la obligación de adaptar sus programas educativos a dichos lineamientos curriculares.

Sin embargo, la disonancia entre el discurso pedagógico oficial y las trayectorias formativas del profesorado plantea un dilema importante: si los docentes que imparten educación física no han sido formados bajo los principios curriculares propuestos por la NEM, es probable que niñas, niños y adolescentes estén recibiendo una formación distinta a la que pretende el marco normativo federal. En consecuencia, se genera una brecha importante entre la intención educativa del gobierno y las prácticas docentes que ocurren en las canchas y patios escolares. Se pone en entredicho la posibilidad de alcanzar los propósitos educativos centrados en la corporeidad, la salud y el bienestar general del alumnado.

Nociones teóricas sobre la corporeidad

La corporeidad es un concepto filosófico fundamentado en la corriente fenomenológica destacando el papel del cuerpo en la experiencia y la percepción del mundo (Husserl, 1952; Merleau-Ponty, 1945). En el ámbito de la educación física, este concepto ha sido retomado por diversos autores como Manuel Sergio y Alicia Grasso, quienes han explorado su aplicación en el aprendizaje a través del movimiento y la concientización de los sentidos (Sergio, 1987; Grasso, 2003). En lenguaje llano, el concepto corporeidad hace referencia a las diversas maneras que tiene la persona de concebir su cuerpo, implicando las relaciones fisiológicas, psicológicas, estructurales que se hacen presentes cuando el cuerpo está en movimiento o en reposo.

En este sentido la NEM plantea una concepción holística de la corporeidad, en la cual el docente participa como mediador del proceso de aprendizaje atendiendo una intrincada función pedagógica. Esta consiste en articular los elementos motores de la sesión con el componente afectivo de cada estudiante, al mismo tiempo que promueve la creatividad y la interacción social dentro del grupo. Por medio de esta dinámica se fomenta que los estudiantes desarrollen su conciencia corporal y que adopten hábitos de vida saludables, siendo los protagonistas de su aprendizaje.

Justificación

En el Estado de Sonora, México, la atención a la corporeidad de niños, niñas y adolescentes de la educación básica representa un reto para el profesorado de educación física. Este segmento poblacional se encuentra entre los más afectados por los altos índices de obesidad, consecuencia de conductas sedentarias vinculadas al uso excesivo de dispositivos electrónicos, plataformas de entretenimiento y malos hábitos alimenticios.

La Encuesta Nacional de Salud Pública [ENSANUT] reveló que la prevalencia de sobrepeso en niños de 5 a 11 años incrementó de 7% en el 2006 hasta alcanzar un 37.3% en el 2022, siendo más alta en varones que en las niñas (INSP, 2022). La entidad supera la media nacional en obesidad infantil, provocando por consecuencia problemas de hipertensión y diabetes en edades tempranas. En este sentido, promover la actividad física, la conciencia corporal y el cuidado del cuerpo se convierte en un proceso estratégico para disminuir esa tendencia negativa. Para atender dicha situación la SEP planteó la estrategia: *“Vive saludable vive feliz”* en la educación básica para fomentar hábitos alimenticios saludables y la práctica regular de ejercicio físico entre el alumnado (Secretaría de Gobernación, 2024).

Analizar la perspectiva del profesorado de educación física respecto a la edificación de la corporeidad en las sesiones de clase, puede ser un elemento clave para identificar las barreras que existen entre la gestión del Curriculum escolar formal y las necesidades reales del alumnado. Al ubicar esta investigación en el contexto estatal permitirá situar las fortalezas y brechas que presenta el profesorado de la entidad frente a los planteamientos de la NEM.

Objetivo general

Interpretar críticamente las concepciones teóricas y las prácticas pedagógicas del profesorado de Educación Física de Sonora en torno a la corporeidad a partir del análisis de su coherencia con los planteamientos curriculares de la Nueva Escuela Mexicana.

Objetivos específicos

- Examinar las concepciones del profesorado de Educación Física acerca de la corporeidad a la luz de los enfoques teóricos contemporáneos y los principios formativos de la Nueva Escuela Mexicana.
- Describir las estrategias de intervención didáctica implementadas por los docentes para favorecer el desarrollo de la corporeidad en las sesiones de Educación Física a partir de los planteamientos pedagógicos de la NEM.

Metodología

Contexto y escenario: El estudio se llevó a cabo en diferentes municipios del Estado de Sonora en escuelas de educación básica del sector público en donde se imparte las sesiones de educación física.

Participantes: docentes adscritos a la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora, de los cuales 10 son mujeres y 15 hombres con una edad promedio de 27.8 años (mínima de 22 y una máxima de 57 años). Sobre la licenciatura de origen 11 realizaron la Licenciatura en Educación Física de la ENEF; cinco estudiaron la Licenciatura en Ciencias del Ejercicio Físico del ITSON; cinco provienen de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo de la UES y cuatro provienen de la Licenciatura en Cultura Física de la Universidad de Sonora. Del total de participantes 14 han realizado estudios de maestría; tres estudiaron una especialidad y ocho solo tienen estudios de licenciatura.

Paradigma y enfoque: se utilizó el paradigma interpretativo y se optó por un enfoque cualitativo, tomando como referencia los planteamientos de Creswell (2018) y Denzin (2018), en cuya clasificación metodológica permite seleccionar el modelo *ad hoc* según el objetivo y naturaleza del fenómeno investigado.

Diseño: el diseño es de tipo fenomenológico, se explora el significado de las experiencias vividas por las personas en torno a un fenómeno específico (Moustakas, 1994). En este caso se exploran los

significados y significantes que han construido los profesores en torno a la corporeidad y su implementación en clase.

Técnicas e instrumentos: para el levantamiento de datos se empleó la técnica de encuesta y el instrumento consistió en un cuestionario estructurado en tres categorías de análisis. La primera categoría se denominó “*concepciones sobre la corporeidad*”; la segunda “*corporeidad y discurso pedagógico*”; la tercera categoría se llamó “*intervención didáctica para la corporeidad*”. En cada una de las categorías se agruparon diversas preguntas de respuesta abierta. El cuestionario se elaboró en versión impresa y electrónica. La versión impresa fue aplicada de manera guiada durante las semanas de práctica docente de estudiantes normalistas en diversos planteles de Hermosillo, Sonora. La versión electrónica se gestionó por medio de la aplicación *Google Forms* y fue enviada a través de la plataforma comunicacional *WhatsApp* a docentes de diferentes municipios de la entidad.

Procedimiento para el procesamiento de los datos: Se identificaron las cuestiones relacionadas con cada categoría de análisis creando un documento en PDF aglutinando las respuestas correspondientes a cada tópico. Posteriormente se utilizó el software *Atlas-ti-26* para analizar cada uno de los documentos mediante las técnicas que se describirán en los resultados.

Consideraciones éticas: El estudio se acogió al protocolo de Helsinki para investigación social con seres humanos. Se elaboró un apartado de participación informada para cada participante. La identidad se resguardó bajo la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de Particulares.

Resultados y discusión

El análisis cualitativo se realizó con enfoque basado en Creswell (2018), se complementó con el conteo absoluto y porcentual de las recurrencias conceptuales sobre la corporeidad. Se implementó un procedimiento de codificación abierta a partir de las 24 respuestas de los participantes. El análisis indica que los docentes no conciben el cuerpo de manera reduccionista o como una entidad meramente biológica, sino como un espacio integral de experiencias donde confluyen

yen identidad cultural y afectividad. Este significado se construye de manera colectiva y al parecer se vincula con prácticas pedagógicas en espacios culturales específicos, concordando con la concepción de la NEM hacia la corporeidad, SEP (2023). Los hallazgos más destacables se describen a continuación:

1. En el discurso colectivo prevalece la corporeidad como una experiencia total del ser, concuerda con marcos teóricos contemporáneos de la educación física y del desarrollo humano, Grasso (2018), quien menciona el papel primordial que tiene la corporeidad en diversas actuaciones de la persona en el plano motriz, afectivo y cognoscitivo.
2. La expresión e identidad a través del cuerpo se considera un aspecto fundamental, sugiere una pedagogía enfocada al reconocimiento de la persona y de sus potencialidades, este discurso ejemplifica la práctica educativa que enmarca la NEM (SEP, 2023), y a su vez coincide con el planteamiento de Corporeidad Educativa (Sheets-Johnstone, 2015), destacando al movimiento como una forma primaria para generar aprendizajes y conferirles sentido a dichos aprendizajes.
3. Se identifica una alta inclinación al reconocimiento de los elementos mente-cuerpo-emociones, indica una comprensión holística sobre la formación de los estudiantes, se vincula con el concepto de “cognición encarnada” o *Embodied Cognition* (Gallagher, 2017), donde la mente no puede verse como un elemento aparte del ser humano, sino que forma parte integral del cuerpo y del contexto en que interactúa. En el aprendizaje a través del cuerpo el entorno contribuye enviando estímulos visuales, auditivos, kinestésicos, olfativos a la persona, asignando significados y significantes, aprendiendo y expandiendo su mente a través de ellos.
4. Las categorías emergentes con mayor presencia fueron las siguientes: *integralidad del ser* (70.8%), *identidad y expresión corporal* (40.6%) y expresión corporal (33.3%), las cuales se aproximan (al menos en teoría) a los propósitos planteados por la NEM, cuyo principal objetivo es evitar la fragmentación de los conocimientos

en pequeñas parcelas, si no, al contrario, cohesionar los aprendizajes en un todo.

Tabla 1. Concepto de corporeidad, recurrencia de categorías y temas

Categoría o tema	Número de menciones	Porcentaje
Integralidad del ser (físico, emocional, cognitivo espiritual, social).	17	70.8%
Identidad y expresión corporal	10	40.6%
Movimiento corporal como medio expresivo	8	33.3%
Relación cuerpo- mente	7	29.1%
Interacción entorno cultura	6	25.0%
Percepción corporal, conciencia e imagen	5	20.8%
Dimensión cultural trascendente	4	16.4%

Fuente: elaboración propia. Algunas respuestas se clasificaron en más de una categoría por su carácter multidimensional.

El segundo objetivo abordó las estrategias de intervención didáctica utilizadas para favorecer la corporeidad. La dimensión motora y la salud física son categorías que predominan en el discurso de los participantes, quienes destacaron la implementación de actividades para estimular la locomoción -como correr y saltar-, ejercicios de coordinación, circuitos motrices y competencias deportivas con el objetivo de fortalecer las habilidades motrices básicas y fomentar el cuidado del cuerpo.

Esta concepción que tienen los profesores, sobre la manera de desarrollar la corporeidad se ubica en una comprensión integral del cuerpo, en donde la motricidad se vincula con el rendimiento físico, el autoconocimiento, la autonomía y el bienestar de los estudiantes. Las respuestas de los educadores se relacionan con los planteamientos de la NEM, así como también con los fundamentos pedagógicos de la corporeidad como una construcción educativa situada mencionados por Le Boulch (2001) y en su parte sociomotriz por Parlebas (2001).

Las voces de varios docentes mencionan que el estudiante al lograr conciencia de su potencial para moverse, se integra paulatinamente la corporeidad.

“El niño experimenta su cuerpo al correr, saltar lanzar, reconoce poco a poco sus destrezas motrices”... [Juan, P-HMO-1]

Otros docentes expresaron que durante la sesión de educación física incorporan reflexiones sobre la imagen corporal y la afectividad, dedicando tiempo para hablar con ellos sobre las sensaciones que experimentan al moverse, la importancia que tiene la autoestima corporal y el trabajo en equipo.

“Siempre les pregunto a los niños ¿qué sienten en su cuerpo al momento de realizar giros saltando? ¿Cómo se siente la cabeza, las piernas o el cuerpo al momento de estar en el aire? ¿Qué otros movimientos pueden inventar con sus compañeros que involucre giros?” [Blanca_ M- NAV-3]

En este tipo de actividades se evidenciaron importantes vínculos entre la dimensión emocional y social. De acuerdo con los planteamientos de la NEM las estrategias anteriores contribuyen a transversalizar el campo formativo *de lo humano y lo comunitario*, con los ejes articuladores de ‘Vida saludable’, ‘Inclusión’ y ‘Pensamiento crítico’—fomentando no solo el cuidado corporal, sino también la empatía, el sentido de pertenencia y la interdependencia entre estudiantes.

Algunos testimonios de los profesores mencionan que durante sus clases realizan tutorías de tipo socioemocional o de vida saludable, lo que refleja cierta innovación didáctica. No obstante, dichos docentes reconocen que tales prácticas ocurren de forma ocasional o bajo iniciativa personal, más que como una forma explícita de atender el currículo.

“Cuando algún niño presenta alguna alteración como miedo al realizar las actividades o frustración por perder en algún juego, ahí aplicamos un tipo de charla con el grupo para evitar que esas emociones les afecten de manera negativa... aunque no es siempre.” [Carolina, M_ CO].

Retos identificados

No obstante que existe una buena compresión sobre los elementos que promueven el desarrollo de la corporeidad entre los estudiantes, también se encontró una brecha importante entre los lineamientos de la NEM y el currículo real. Seis docentes coincidieron que en la práctica predominan metodologías tradicionales centradas en la actividad física *per se*. Mencionaron que enseñan juegos deportivos de manera

tradicional, sin promover entre los estudiantes la reflexión acerca de las sensaciones físicas y emociones que se experimentan durante dicha actividad. Tampoco llevan a los estudiantes a reflexionar sobre la manera en que se relacionan con su entorno físico y social.

“El programa de estudios dice que tenemos que desarrollar de manera integral a los niños, niñas y adolescentes, pero, ¿cómo hacerlo con solo una clase de 50 minutos a la semana?” [Mariana, M- OBR]

“Me parece extraordinario que se quiera aplicar todo lo que menciona el programa, eso de atender con proyectos socio-comunitarios es algo nuevo, pero ni siquiera alcanza el tiempo para atender las cuestiones del propio grupo, ¿de qué manera vamos a tener tiempo para involucrar a la comunidad?” [Pablo, H- Gua].

“En mi escuela faltan muchos materiales para poder trabajar todo lo que se pide en el programa, como son balones, colchonetas, pelotas, aros, etc.” [Noe_H-EPM]

“Iniciaron con el programa de la NEM y nunca nos capacitaron específicamente en educación física, creo que esa es un área de oportunidad importante...” [Julieta, M- Nog]

De los testimonios anteriores se infiere que, aunque los docentes conocen el planteamiento curricular de la NEM la presión de los contenidos, el tiempo disponible, la carencia de recursos didácticos, así como la falta de capacitación se convierten en una barrera que impide que los estudiantes puedan explorar y vivenciar la corporeidad de manera holística.

Al comparar las perspectivas de los docentes con los planteamientos curriculares de la NEM, se observó que algunos componentes teóricos de dicho programa se ponen de manifiesto durante las sesiones, por ejemplo: la promoción de hábitos saludables de higiene personal y ejercicio físico; la expresión cultural a través de bailes tradicionales y juegos autóctonos; así como también, la participación en la comunidad promoviendo la competencia entre grupos. Todo lo anterior se asocia a los planteamientos del plan de estudio 2022 en donde se reconoce a la comunidad educativa como núcleo integrador y promueve la colaboración, convivencia y construcción compartida del conocimiento.

Por su parte, otro grupo de cinco profesores destacó que durante la clase introducen elementos de autonomía y proyectos de vida en los

estudiantes, aproximándose al aprendizaje físico del contexto local, tal como lo plantea el enfoque humanista del programa.

A pesar de los avances anclados a la NEM, aún hay docentes que conciben la corporeidad como un proceso evolutivo lineal, centrado en fases sensibles del desarrollo del estudiante, por lo que no abordan una perspectiva metodológica basada en proyectos comunitarios. Este enfoque contrasta con la propuesta de la NEM, que define la corporeidad como una construcción social-individual permanente, integrando las dimensiones física, cognitiva, emocional, axiológica y cultural, y promueve su desarrollo a través de proyectos situados.

Con relación a la dimensión cognitiva del cuerpo se encontró que se aborda de manera general, diversos docentes mencionaron que enseñan a sus estudiantes conceptos básicos como son las partes del cuerpo, esquema corporal, equilibrio, coordinación, pero que muy pocos lo hacen buscando la conexión con la conciencia emocional o la historia personal de los estudiantes. Esta situación difiere de la visión curricular actual de percepción del mundo y la identidad personal como una construcción desde la corporeidad. Algunos docentes admiten que no motivan a los niños a reflexionar sobre el movimiento, pero también expresan sus motivos, los cuales están asociados a las características de las infancias con las que les ha tocado trabajar.

“Aunque sé que es importante, a veces por la falta de tiempo resulta complicado pedirles a los estudiantes que analicen cada movimiento que están haciendo o que piensen de qué manera podrían hacerlo mejor... Teóricamente es lo adecuado, pero en la práctica resulta muy aburrido para los niños. [Demetrio, H- OBR].

“Los tiempos de estas generaciones de niños y niñas se viven muy rápido, si detengo la sesión para estar preguntando que sienten en cada ejercicio, pierden la secuencia y las ganas”. [Rossy, M-HMO].

Conclusiones

La investigación confirma que, si bien la mayoría del profesorado reconoce la importancia de la corporeidad en la educación física, su comprensión sigue siendo parcial y, en muchos casos, reduccionis-

ta. Se asocia principalmente con el movimiento, la cooperación y, en menor medida, con aspectos psicológicos como la autoestima. Esta concepción limitada refuerza prácticas centradas en dinámicas lúdicas y en el desarrollo de habilidades motrices básicas, lo que, aunque aporta beneficios, corre el riesgo de diluir la complejidad filosófica y pedagógica de la corporeidad en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

El análisis crítico muestra que solo un sector minoritario del profesorado aborda la corporeidad de manera holística, integrando dimensiones cognitivas, afectivas y sociales mediante proyectos interdisciplinarios, experiencias vivenciales y ambientes de aprendizaje colaborativo. La mayoría mantiene una práctica tradicional, con énfasis en la motricidad y el rendimiento físico, lo cual genera una brecha significativa entre el currículo prescrito por la NEM y el currículo realmente implementado en las aulas y patios escolares. Este desfase revela no solo una carencia de formación teórica en torno a la corporeidad, sino también una falta de acompañamiento institucional que incentive prácticas innovadoras y reflexivas. De continuar esta tendencia, la educación física corre el riesgo de perpetuar una visión reducida del cuerpo como mero objeto de entrenamiento, en lugar de consolidarse como un espacio de formación integral que articule lo físico, lo cognitivo y lo afectivo. Entre las propuestas de mejora que se pueden implementar para estrechas las brechas encontradas en el profesorado: 1) *Capacitación docente continua*; 2) *Diseño de secuencias didácticas integradoras*; 3) *Proyectos interdisciplinarios*; 4) *Acompañamiento institucional*; 5) *Investigación-acción docente*.

Referencias

- CRESWELL, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications
- DENZIN, N.K., & Lincoln, Y.S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications. <https://n9.cl/859gfr>

- INSTITUTO Nacional de Salud Pública. [INSP]. (2022). *La salud de los mexicanos en cifras: Resultado de la Ensanut 2022*. <https://n9.cl/fiwgt>
- GRASSO, A. (2003). *Cuerpo y educación: Reflexiones fenomenológicas sobre la corporeidad en la enseñanza*. Editorial Universitaria.
- HUSSERL, E. (1952). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie II* [Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica II]. Martinus Nijhoff. <https://n9.cl/d1df6>
- JUÁREZ Lozano, R., Medrano Don Lucas, G. & Mendoza López, D. (2023). Educación y corporeidad: Una exploración de la Cultura Física en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). *Revista LATAM de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(5). <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/1360> latam.redilat.orglatam.redilat.org
- LE Boulch, J. (2001). *La educación por el movimiento: la psicomotricidad en el desarrollo del niño*. Paidós.
- MARTÍNEZ Lirola, M. (2017). La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 5–23.
- MERLEAU-PONTY, M. (1945). *Phénoménologie de la perception* [Fenomenología de la percepción]. Gallimard. <https://n9.cl/ig98a>
- MINJARES, F. (2025, 1 de abril). *Sonora, con altos niveles de obesidad infantil*. Diario del Yaqui. <https://diariodelyaqui.mx/ciudadobregon/sonora-con-altos-niveles-en-obesidad-infantil> diariodelyaqui.mx
- MOUSTAKAS, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE.
- PARLEBAS, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxeología motriz*. Paidotribo.
- SECRETARÍA de Educación Pública [SEP]. (2023). *Orientaciones para la octava sesión ordinaria de Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes: Anexo Educación Física en la Nueva Escuela Mexicana*. <https://acortar.link/SN8PJ5>
- SECRETARÍA de Educación Pública. (SEP). (30 junio del 2023). Orientaciones para la Octava Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Es-

- colar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. *Educación Física en el marco de la Nueva Escuela Mexicana* (Anexo para Consejo Técnico Escolar). <https://n9.cl/2th21>
- SECRETARÍA de Educación Pública (SEP) (2024). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Ciudad de México: SEP (pág. 152). [educacionbasica.sep.gob.mx](https://n9.cl/2th21)
- SECRETARÍA de Gobernación. (30, octubre, 2024). *Acuerdo mediante el cual se establecen los lineamientos a los que deberán sujetarse la preparación, distribución y expendio de alimentos y bebidas envasadas y a granel, así como el fomento de las actividades saludables en todos los establecimientos del sistema educativo Nacional*. Diario Oficial de la Federación. <https://n9.cl/y130u6>
- SHEETS-JOHNSTONE, M. (2015). *The primacy of movement* (2nd ed.). John Benjamins Publishing Company. <https://n9.cl/47qr7>
- SERGIO, M. (1987). *O corpo e o movimento na educação física* [El cuerpo y el movimiento en la educación física]. Editorial Estampa.
- WODAK, R., & Meyer, M. (Eds.). (2009). *Methods of Critical Discourse Analysis* (2nd ed.). London: SAGE Publications

Semblanzas de los autores

Aguilera Cervantes Virginia Gabriela. Licenciada en Psicología, Maestra en Ciencia del Comportamiento con opción en Análisis de la Conducta, Doctora en Ciencia del Comportamiento con orientación en Alimentación y Nutrición, grados obtenidos en la Universidad de Guadalajara. Profesora Investigadora Titular “A” adscrita al Instituto de Investigaciones en Comportamiento Alimentario y Nutrición (IICAN) con sede en el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (Nivel 1), Perfil PRODEP y Miembro del Cuerpo Académico Comportamiento Alimentación y Medio Ambiente UDG-CA-953. Desarrolla la Línea de Investigación en Comportamiento Alimentario. Contacto: virginia.aguilera@cusur.udg.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8576-6181>

Aportela Reyes Josue. Licenciado en Educación Física por el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”. Maestrante en Pedagogía con Línea Terminal en Inclusión Educativa en la Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP). Diplomado en Lengua de Señas Mexicana (LSM) por parte de la Universidad Anáhuac, Puebla. Proceso de alineación de certificación de conferencia de LSM-Español EC1319 SEP CONOCER. Cursos desde nivel básico a avanzado en LSM por distintas asociaciones a nivel nacional. Desarrollador de proyectos de accesibilidad en el Consejo de Ciencias y Tecnología del Estado de Puebla, obteniendo reconocimiento en el Quinto Encuentro de Jóvenes Investigadores CONCYTEP. Conferencista a nivel nacional e internacional. Líneas de investigación: 1) Inclusión educativa. ORCID <https://orcid.org/0009-0007-2707-6813> Correo electrónico: josueaportela2@gmail.com

Badillo Márquez Guadalupe. Doctora en Ecoeducación por el Instituto de Estudios Superiores en Puebla. (IUP) Maestría en Psicología

Clínica por la Universidad de las Américas Puebla (UDLA), Licenciada en Psicología. Docente de la Licenciatura en Educación Primaria del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Transformación de la práctica profesional pedagógica” BINEJCB-CA-5. Perfil Deseable reconocida por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII). Correo electrónico: badillo.marquez.g@bine.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0364-9329>

Bernal Gómez Samantha Josefina. Licenciada en Psicología, Maestra y Doctora en Ciencia del Comportamiento con orientación en Alimentación y Nutrición, grados obtenidos en la Universidad de Guadalajara. Profesora Investigadora Titular “A”. Jefa del Departamento de Promoción, Preservación y Desarrollo de la Salud, en el Centro Universitario del Sur. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (Nivel 1). Desarrolla la Línea de Investigación en Comportamiento Alimentario. Contacto: samantha.bernal@cusur.udg.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8039-0015>

Bringas Benavides María del Rosario. Licenciatura en Español, Maestría en Ciencias de la Educación y Maestría en Educación Superior, Especialidad en Herramientas Básicas para la investigación educativa y Doctorado en Dirección e Innovación de Instituciones. Línea de investigación “Evaluación de la Calidad en la Educación Superior”. Ha laborado desde el 1995 en Instituciones Formadoras de Docentes Públicas, actualmente se desempeña en el Benemérito Instituto Normal del Estado donde ha realizado diversas actividades académicas. Jefa de la Unidad Gestión de la Calidad, Miembro de un Cuerpo Académico en Formación, Coordinadora del Programa Institucional de Trayectoria Escolar. Representante del Sistema de Gestión de la Calidad en la Licenciatura en Educación Física, Subdirectora General del BINE. Correo electrónico: bringas.benavides.mr@bine.mx

Conde Mendoza Lourdes Carolina: estudiante de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, colaboradora del

Cuerpo Académico Consolidado “Transformación de la práctica profesional pedagógica” BINEJCB-CA-5. Correo electrónico: condemlc. lef22@bine.mx

Cortés Ochoa Francisco Javier. Licenciado en Educación Física y Deporte, grado obtenido en la Universidad de Colima, Maestro en Educación egresado del Centro Universitario de Posgrados de Occidente y Master en Psicología del Deporte, egresado de la Escuela Superior de Técnicas y Estudios Avanzados, diploma expedido por ESTEA, CIF B63781413, Barcelona, España. Profesor Docente Asociado “B” de Tiempo Completo en la Universidad de Guadalajara, fungió como Coordinador de la Licenciatura en Cultura Física y Deportes en el Centro Universitario del Sur. Actualmente es secretario de la División de Ciencias de la Salud. Contacto: francisco.cortes@cusur.udg.mx ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9375-7808>

Díaz Hernández Osiel Isaac: Doctor en Educación por la Universidad Alfa y Omega, en Villahermosa, Tabasco, Maestro en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios de Puebla y Licenciado en Educación Física por la Escuela Normal de Educación Física “Pablo García Ávalos” en Villahermosa, Tabasco. Perfil Deseable reconocido por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y es integrante del Cuerpo Académico CAEF-ENPGA-2394 “Prácticas y Formación del Educador Físico”. Correo electrónico: tab03000002@normales.mx ID ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2032-9444>

Flores Flores María Antonia: estudiante de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, colaboradora del Cuerpo Académico Consolidado “Transformación de la práctica profesional pedagógica” BINEJCB-CA-5. Correo electrónico: floresfma.lef22@bine.mx

Flores Hernández Rita Adriana. Licenciada en Cultura Física egresada de la Escuela Normal Superior de Cultura Física “Prof. Román Pozo Méndez” del estado de Baja California Sur, estudios de Maestría

(Titulación en Proceso) en Ciencias de la Educación con terminal en Educación Superior por la Escuela Normal Superior “Prof. Enrique Estrada Lucero”, en La Paz, Baja California Sur. Docente y asesora en la institución formadora de educación física del estado de B.C.S. Profesora de Educación Física en los niveles preescolar y primaria, recibió el reconocimiento a la práctica educativa a nivel estatal en 2024 (USICAMM). Correo electrónico: rita.flores@escufi.edu.mx ORCID ID: 0009-0005-8451-7545

Gutiérrez Damián Mónica. Doctora en Excelencia Docente por la Universidad de Los Ángeles; Maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios. Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente del Centro de Posgrado del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Transformación de la práctica profesional pedagógica” BINEJCB-CA-5. Perfil Deseable reconocido por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Ganadora del Estímulo de la Convocatoria 2023 para la Investigación a Doctoras y Doctores por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP). Correo electrónico: gutierrez.damian.m@bne.mx

Hernández Blancas Gloria Janett. Licenciada en Educación Física, Maestría en Ciencias de la Educación y Maestría en Docencia de la Educación Física y Doctorado en Investigación Educativa. Su línea de investigación es Educación, sociedad y desarrollo humano. Ha laborado desde el 2003 en escuelas de educación básica desde preescolar hasta bachillerato, a partir del 2007 a la fecha se desempeña en el Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla donde he realizado diversas actividades como: docente, tutora, lectora de documento recepcional, asesora de documento recepcional, asesora de documento de titulación, sinodal, responsable del programa de tutoría, responsable del trayecto de práctica, colaboradora de un Cuerpo Académico en Formación en la Licenciatura en Educación Física. Correo electrónico: hernandez.blancas.gj@bne.mx

Limón Vázquez Bertha María: Docente de la Licenciatura en Educación Preescolar en el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”. Colaboradora del Cuerpo Académico en Consolidación BINEJCB-CA-2 “Formación docente y su impacto en la educación”. Integrante de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA). Líneas de investigación: educación para la paz, relatos digitales personalizados, movilidad académica, tecnologías de la información y comunicación. Actualmente realiza una Movilidad Académica Internacional en la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” de Cuba. Correo electrónico: limon.vazquez.bm@bne.mx

Montes Gómez Oscar: estudiante de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, colaborador del Cuerpo Académico Consolidado “Transformación de la práctica profesional pedagógica” BINEJCB-CA-5. Correo electrónico: montesgo.lef22@bne.mx

Mungarro Matus Jesús Enrique. Doctor en educación por la Universidad Durango, Especialidad en Política y Gestión Educativa por FLACSO-Costa Rica, Diplomado en Formación de Directores de Escuelas Normales, Universidad de Poitiers, Francia. Actualmente profesor-investigador en la Escuela Normal de Educación Física “Prof. Emilio Miramontes Nájera” en Hermosillo, Sonora. Investigador Nacional Nivel I en el SNII con la línea de investigación: Mercado laboral y ciclos de vida de profesionales de la educación física y deportes. Últimas publicaciones: coordinador del libro “Escenarios de investigación en la formación inicial de profesionales de la educación física” (2024); “Hábitos de ejercitación e imagen profesional de docentes de educación física” (2025). Correo: enrique.mungarro@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2593-9458>

Murrieta Ortega Raymundo. Doctor en Pedagogía por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Maestro en Educación Superior por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Licenciado en Educación Física por el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE). Docente de la Licenciatura en Educación

Física del BINE. Líder del Cuerpo Académico Consolidado “Transformación de la práctica profesional pedagógica” BINEJCB-CA-5. Perfil Deseable reconocido por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (nivel 1). Correo electrónico: murrieta.ortega.r@bine.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4856-9573>

Onofre Salas Giovani. Licenciado en Educación Física por el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”. Ponente en la semana de fortalecimiento de semilleros de paz: cultura de paz, comprender para transformar (Verano, 2025). Evento organizado por la Licenciatura en Educación Preescolar del BINE, en donde realizó la presentación de los resultados de la tesis de licenciatura. Colaborador del Cuerpo Académico Consolidado “Transformación de la práctica profesional pedagógica”. BINEJCB-CA-5. Correo electrónico: onofresg.lef21@bine.mx

Ortiz Zamora Néstor Adán. Licenciado en Psicología, Maestro en Ciencia del Comportamiento con orientación en Alimentación y Nutrición ambos grados obtenidos en la Universidad de Guadalajara. Ha realizado trabajos de investigación experimental y aplicada vinculada al Comportamiento Alimentario y la Salud, actualmente colabora en actividades con incidencia social y psicológica en problemáticas sociales. Contacto: nestor.adan.ortiz.zamora@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2667-1816>

Romo Marín Roberto. Es candidato a Doctor en Ciencias de la Educación, Maestro en Educación, Maestro en Docencia de la Educación Física, Licenciado en Educación Media con especialidad en Psicología Educativa y Licenciado en Educación Física, fue Becario del Programa Internacional de Formación de Directivos en Poitiers y Paris Francia, Catedrático de la Universidad Politécnica del Ejército de Ecuador, Par Evaluador de los CIEES, Diseñador de los Planes y Programas de Estudio para la Educación Normal 2018 y 2022 de la SEP, labora como profesor de pregrado y posgrado en la Universidad Cuauhtémoc (UC), Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), Universidad del Fútbol y Ciencias del Deporte de Pachuca (UFD) y la Escuela Nor-

mal de Rincón de Romos, (ENRR), es miembro de la Red OTIUM Internacional, y de la Asociación Mundial de Universidades en Estudios Científicos sobre Fútbol (AMUECFUT), ha publicado diversos artículos y capítulos de libros en colectivo y es ponente, tallerista y conferencista en congresos académicos nacionales e internacionales.

Rodríguez Santa Ana Amelia. Maestra en Docencia de la Educación Física en Educación Básica, por la Escuela Normal Semiescolarizada “Profesor Celerino Cano Palacios” en Puebla, Puebla. Licenciada en Educación Física por el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” Catedrática en la Licenciatura en Educación Física en la ESEF Intermex Cuautla, sede Puebla. Docente de Educación Física frente a grupo en la Escuela Primaria “Profesora Amalia Contreras de Lobato” en la ciudad de Puebla. Correo electrónico: melyrsa@gmail.com

Rodríguez Vela Brenda Rocío. Doctora por el Instituto Universitario Iberico del Estado de Durango, Maestra en Gestión Deportiva por la Universidad De La Salle del Bajío, Licenciada en Educación Física por la Facultad de Ciencias de la Cultura Física y Deporte de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Docente de tiempo completo en la Universidad Juárez del Estado de Durango, miembro del Sistema Nacional de Investigadores Candidato e Investigador Estatal Honorífico. Perfil deseable Reconocido por el Programa para el Desarrollo del Personal Docente (PRODEP). Correo electrónico: mtra. brendarodriguez@gmail.com ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5232-0052>

Santillán López Ricarda Juliana. Licenciada en Educación Física por la Escuela Normal De Rincón de Romos “Dr. Rafael Francisco Aguirar Lomelí”, actualmente curso la maestría en Desarrollo Profesional Docente por la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, ponente en 2 congresos nacionales, escritora de algunos capítulos en varios libros en colectivo, con 10 años de servicio impartiendo la disciplina en educación básica.

Santillana Romero Hadi. Licenciada en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Licenciada en Educación Preescolar, Especialidad en Estrategias Psicopedagógicas por la Universidad La Salle. Doctora en Investigación e Innovación Educativa por la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Directora de la Licenciatura en Educación Preescolar en el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”. Líder del Cuerpo Académico en Consolidación “Formación docente y su impacto en la Educación” BINEJCB-CA-2. Coordinadora de la Red Nacional para el Fortalecimiento de los Cuerpos Académicos (RENAFCA). Perfil Deseable reconocido por el PRODEP. Líneas de investigación: desarrollo de modelos y metodologías activas en la formación de docentes y en la educación preescolar, particularmente el aprendizaje cooperativo en la formación de docentes. Correo electrónico: hadisanrillana@gmail.com

Simoni Rosas César. Licenciado en Educación Física por el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” en Puebla. Maestro en Pedagogía con especialidad en Docencia Universitaria, por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Especialidad en Entrenamiento Deportivo. Ha participado como ponente a nivel nacional e internacional. Autor de libros, artículos, ponencias y capítulos de libro. Premio Estatal del Deporte 2001 Categoría Deporte Adaptado. Tercer lugar del concurso de la Sesión de Educación Física 2001. Categoría Secundarias, Xalapa Veracruz. Catedrático de la Escuela Normal Federalizada del Estado de Puebla. Evaluador par de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Miembro del Comité Científico de la Revista EmasEF. Correo electrónico: cesarsimoni1977@gmail.com

Singh Romero Emmanuel Ulises. Profesor de Educación Física A80 en el Instituto Mexicano del Seguro Social. Licenciado en Cultura Física egresado de la Escuela Superior de Cultura Física “Prof. Román Pozo Méndez” del estado de Baja California Sur. Entrenador Deportivo en Alto Rendimiento, Wushu Kung Fu, Artes Marciales Chinas. Entrenador y metodólogo de la Asociación Sudcaliforniana de Wushu Kung-fu desde 2007, impulsando a más de 30 campeones nacionales y

varios atletas de alto nivel. Profesor de Educación Física en preescolar y Coach en Mindfulness. Correo electrónico: emmanuelandsasingh@gmail.com ORCID. ID: <https://orcid.org/0009-0002-6102-6805>

Soto Rodríguez Juan Carlos. Licenciado en Educación Física por el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE), en Puebla, Puebla. Maestrante en Pedagogía con terminación en inclusión por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Correo electrónico: juancarlossotorodriguez6@gmail.com

Tapia Martínez José René. Doctor por el Instituto Universitario Boulanger, Maestro en Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje por la Universidad Iberoamericana y Licenciado en Educación Física por la Escuela Normal de Educación Física del Estado de Puebla, miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I e Investigador Estatal Honorífico. Correo electrónico: rene.tapia@camdurango.com ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7873-9954>

Tejeida Sánchez Cynthia María. Investigadora en el ámbito de la Educación Física y el desarrollo integral de los estudiantes. Obtuvo su grado de doctorado en la Universidad Contemporánea de las Américas. Su línea de investigación se centra en el estudio del autoconcepto físico y su influencia en el desarrollo educativo, así como en la implementación y análisis de los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Su trabajo busca fortalecer la formación educativa a través del movimiento, la identidad personal y enfoques pedagógicos innovadores dentro del nuevo modelo educativo. Actualmente se desempeña como docente de Educación Física en el nivel de secundaria en Hermosillo, Sonora. Correo: cynthiatejedas17@gmail.com ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0006-0480-1122>

Semblanzas de los coordinadores



Raymundo Murrieta Ortega

Postdoctorado en Educación con terminación en Tecnología Educativa por el Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente (CENID). Doctorado en Pedagogía por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Maestría en Educación Superior por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Licenciado en Educación Física por el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE). Docente de la Licenciatura en Educación Física del BINE.

Líder del Cuerpo Académico Consolidado “Transformación de la práctica profesional pedagógica” BINEJCB-CA-5. Línea de Generación y Aplicación del Conocimientos del CA-5: Práctica profesional pedagógica. Línea de investigación personal: investigaciones para la prevención de la violencia y la gestión de una cultura de paz en espacios escolares y sociales. Perfil Deseable reconocido por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

Nivel 1 en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Experiencia en investigación: coordinador de 4 libros, autor de 7 capítulos de libro, de 18 artículos científicos y 24 ponencias. Asistente a todas las versiones del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) de 2017 a 2025. Evaluador de ponencias para los congresos del COMIE desde el año 2020 y del CONISEN desde 2023. Actualmente, participa como dictaminador de artículos en las Revistas Educación de Costa Rica y RIDE de México.

Proyecto avalado por la SECIHTI: “Políticas públicas para la prevención de la violencia y la gestión de una cultura de paz” para realizar una Estancia Posdoctoral Académica de 2024 a 2029 en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, bajo el acompañamiento académico del Dr. José María Nava Preciado. Correo electrónico: murrieta.ortega.r@bme.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4856-9573>



Jacqueline Herrera Galicia

Cuasi-Doctora en educación por la Universidad Autónoma del Estado de Puebla, Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Licenciada en Administración Pública por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Docente de la Licenciatura en Educación Preescolar en el Benemérito Instituto Normal del Estado. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Transformación de la práctica profesional pedagógica” BINEJCBCA-5. Perfil Deseable reconocido por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Jefa del Área Sustantiva de Investigación de la Licenciatura en Educación Preescolar del Benemérito Instituto Normal del Estado, directora de Tesis de investigación desde hace 15 años, Tallerista, Línea de investigación: Inclusión Educativa y Cultura de Paz. Experiencia en investigación: Coordinadora de 3 libros, 6 artículos de libro y evaluadora de capítulos de libro. Correo electrónico: herrera.galicia.j@bine.mx



Ana Lilia Gómez Maldonado

Licenciada en Educación Física por el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” de la ciudad de Puebla. Maestrante en Docencia de la Educación Física por el Centro de Posgrado del BINE. Catedrática de la Licenciatura en Educación Física en el BINE. Docente en la Licenciatura en Educación Física en la Escuela Superior de Educación Física Intermex Cuautla, sede Puebla. Colaboradora del Cuerpo Académico Consolidado “Transformación de la práctica profesional pedagógica” BINEJCB-CA-5. Integrante del Comité de Paz en la Licenciatura en Educación Física del BINE. Tallerista en la Semana de Fortalecimiento de Semilleros de Paz: cultura de paz, comprender para transformar (Verano 2025). Evento organizado por la Licenciatura en Educación Preescolar del BINE. Correo electrónico: gomez.maldonado.al@bine.mx

Contraportada

Transformación pedagógica en Educación Física: aportes desde la Nueva Escuela Mexicana

Es una obra colectiva que reúne las aportaciones académicas de investigadores de los estados de Aguascalientes, Baja California Sur, Durango, Jalisco, Puebla, Sonora y Tabasco (México), quienes comparten experiencias y reflexiones orientadas a la innovación y transformación en Educación Física desde los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

A lo largo de trece capítulos organizados en seis líneas temáticas, se abordan cuestiones relacionadas con la inclusión, la equidad, la salud, la paz, las habilidades socioemocionales y la perspectiva de género. Cada contribución destaca el papel estratégico de la Educación Física en la formación de personas integrales, con sentido humano y compromiso social. **Transformación pedagógica en Educación Física** es una invitación a repensar la práctica docente y a consolidar una Educación Física más justa, incluyente y transformadora.

Esta publicación fue posible gracias al apoyo financiero de la **Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECI-
HTI)** a través del Programa de Estancias Posdoctorales por México, y al apoyo institucional del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE).

TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN FÍSICA:
APORTES DESDE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

se terminó de imprimir en papel bond
de 75 gms. y paraforros en papel couché
de 300 gms. en los talleres de Grupo Editorial
Biblioteca, SA de CV. el 3 de diciembre de 2025.

Diseño y formación:
Fernando Bouzas Suarez

Esta obra reúne experiencias, investigaciones y propuestas didácticas que colocan a la Educación Física en el centro de la transformación educativa impulsada por la Nueva Escuela Mexicana. A través de seis líneas temáticas, los capítulos muestran cómo la clase de Educación Física puede ser un espacio estratégico para la inclusión, la equidad y el reconocimiento de la diversidad, incorporando herramientas como la Lengua de Señas Mexicana, actividades deportivas con enfoque incluyente y estrategias adaptadas a contextos con limitaciones de infraestructura. Asimismo, se analizan modelos de colaboración docente y comunidades profesionales que fortalecen la práctica, elevan la calidad educativa y responden a las necesidades reales del alumnado en distintos niveles y contextos.

Al mismo tiempo, la obra profundiza en el desarrollo de habilidades socioemocionales, la construcción de una cultura de la salud, la promoción de la paz y la reflexión crítica sobre los estereotipos de género en contextos vulnerables. Se presentan evidencias sobre el impacto del ejercicio físico en los hábitos y la composición corporal de los jóvenes, propuestas para trabajar la convivencia pacífica desde el cuerpo y el juego, así como miradas sensibles sobre el papel de las niñas y la corporeidad en la Educación Física contemporánea. En conjunto, el libro se convierte en una guía teórico-práctica para docentes, formadores y estudiantes, ofreciendo recursos concretos para asumir una Educación Física más humana, inclusiva, reflexiva y alineada con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.



9 786075 927664 >