



Estudios y ensayos de Educación Física

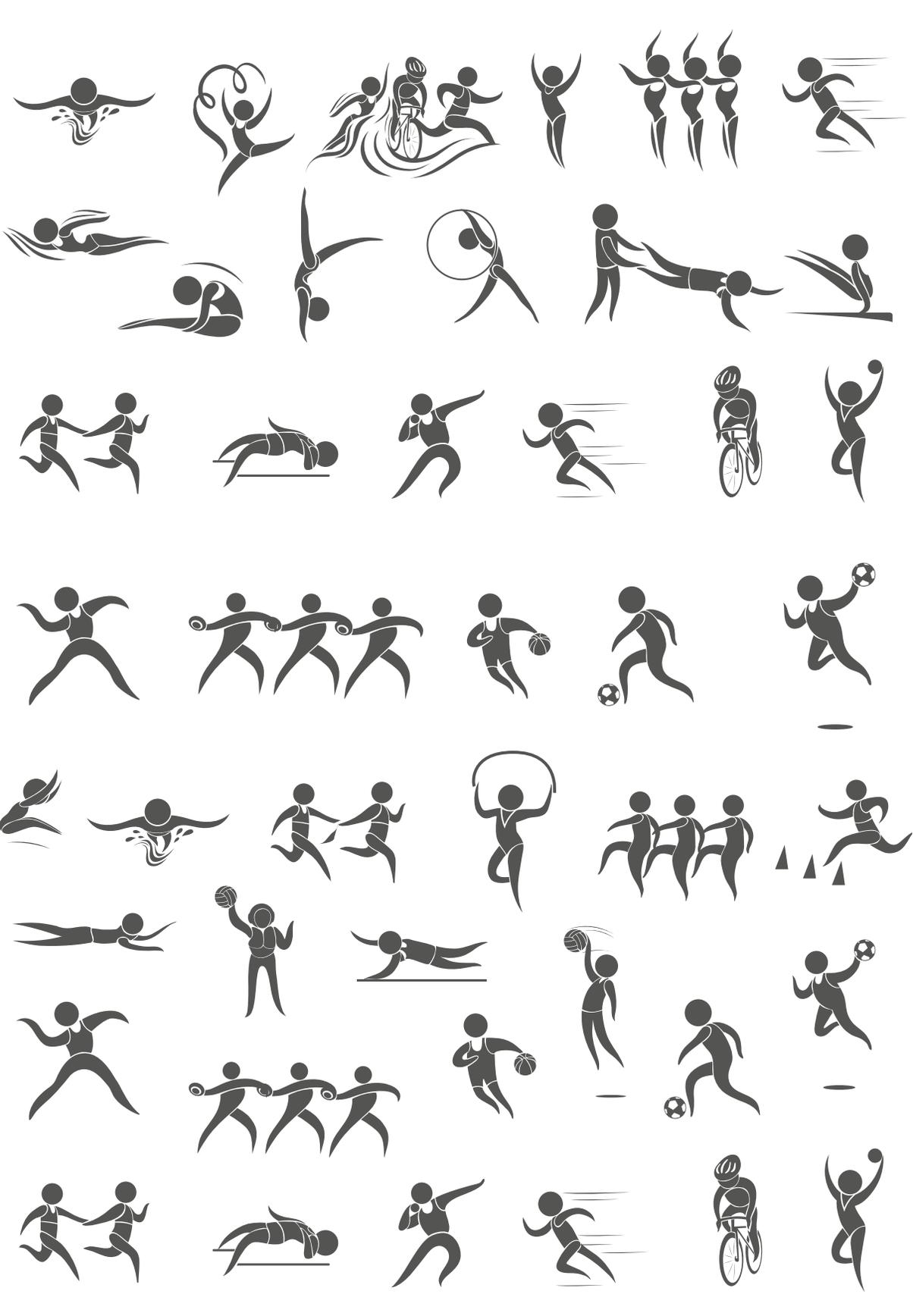
El quehacer cotidiano de una escuela normal

Francisco Javier Saucedo Jonapá y Ricardo Chávez López

Coordinadores



LA BIBLIOTECA





Estudios y ensayos de Educación Física.

El quehacer cotidiano de una escuela normal.



Estudios y ensayos de Educación Física.

El quehacer cotidiano de una escuela normal.

Coordinadores

Francisco Javier Saucedo Jonapá

Ricardo Chávez López

Estudios y ensayos de Educación Física.

El quehacer cotidiano de una escuela normal.

Primera edición, 2024

D.R. © Benemérito Instituto Normal del Estado
"Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"
Blvd. Hermanos Serdán 203, Colonia Aquiles Serdán
C.P. 72140, Puebla, Puebla.
Tel. 222-248-3376
Email: direcciongenceral@bine.mx

D.R. © Grupo Editorial Biblioteca, S.A. de C.V.
Manantiales 29 - 4 Colonia Chapultepec
Cuernavaca, Morelos C.P. 62450
www.labiblioteca.com.mx

ISBN BINE: 978-607-7922-09-4

ISBN La Biblioteca: 978-607-5927-26-8

"El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores"

D.R. © 2024 Los autores, por sus textos.

Impreso y hecho en México.

Queda prohibida la reproducción de este libro de forma parcial o total por cualquier medio, bajo las sanciones establecidas por la ley, salvo por la autorización escrita de los editores y/o autor.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SNTE *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*
"POR LA EDUCACIÓN AL SERVICIO DEL PUEBLO"

51
SECCIÓN
PUEBLA

DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO



Secretaría
de Educación
Gobierno de Puebla



EN EDUCACIÓN FÍSICA
LICENCIATURA
LEF

DIRECTORIO FEDERAL

Mario Delgado Carrillo
Secretario

Carmen Enedina Rodríguez Armenta
Encargada de la Subsecretaría de Educación Superior

Julio Cesar Leyva Ruiz
Director General de la DGE SUM

DIRECTORIO ESTATAL DE PUEBLA

Alejandro Armenta Mier
Gobernador de Puebla

Manuel Viveros Narciso
Secretario de Educación

Gonzalo Amador Juárez Uribe
Subsecretario de Educación Superior

Alejandro García Sánchez
Jefe del Departamento de Educación Normal

DIRECTORIO BINE

Andrés García Castillo
Director General

Ricardo Alavez Martínez
Director de la Licenciatura en Educación Física

Índice

13 **Presentación**

15 **Prólogo**

19 **Introducción**

Parte I

Plan de estudios en la LEF-BINE

27 **Aportes del Plan 2018 de la Licenciatura en Educación Física para la disminución de huella de carbono.**

Maria Fernanda Espinosa Morales

Ricardo Alavez Martínez

Jorge Luis García Sánchez

53 **Construyendo la identidad profesional del educador físico. Análisis de la práctica docente de un profesor-tutor de la LEF.**

Carlos de Jesús Gordillo Guillén

Francisco Javier Saucedo Jonapá

Ameth Rueda Girón

71 La cultura de seguridad y emergencia escolar en educación física.

José Luis Esteban Sánchez y Martínez †

Gloria Janett Hernández Blancas

María del Rosario Bringas Benavides

Parte II

Procesos educativos a distancia debido a la pandemia del Covid-19.

89 Percepción de los estudiantes normalistas al invertir el aula mediante el uso de Google Classroom.

María del Rosario Bringas Benavides

Elizabeth Meneses Valencia

Minerva García Becerra

105 Nuevos retos de la práctica docente a partir del modelo híbrido en la LEF.

Alfredo Valencia Suriano †

Giovanna León Fernández de Lara

Carolina Luna Blanco

María Luisa Ihuitl López

Delfino Elías Álvarez Affif

José Efrén Nolasco López

119 Estado emocional de alumnos de primaria por el confinamiento en la pandemia.

Gerardo Justo López

José Antonio León Jiménez

José Francisco León y Jiménez

Michelle Aline Martínez Tello

Leticia Pérez Dávila

Parte III

El egreso de los estudiantes de la LEF-BINE.

133 Idoneidad en dos generaciones de la LEF: un estudio comparativo.

José Antonio León Jiménez

José Francisco León y Jiménez

Héctor Ronson Sánchez

145 Factores influyentes en el proceso de admisión para el ingreso al servicio a la educación básica.

José Francisco León y Jiménez

Parte IV

Procesos históricos de la Educación Física.

159 Biografía de José Sevilla Serdán. Fundador de la ENEF-Puebla.

José Efrén Nolasco López

173 Reflexiones sobre la historia de la investigación en el campo de la educación física en México.

Ricardo Chávez López

Presentación

A más de tres años de la pandemia por COVID-19 nos complace presentar este libro. Ha sido un camino largo y en ocasiones tortuoso pues las transformaciones sociales e institucionales propios de la pospandemia nos colocaron ante un horizonte complejo. Las contribuciones que este libro contiene se gestaron entre 2021 y 2022 como producto de un curso-seminario de investigación en el que participaron profesores de nuestra querida Escuela Normal de Educación Física del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” denominada desde 1987 Licenciatura en Educación Física (LEF-BINE). Valga señalar que nos situamos ante un hecho inédito pues es la primera obra producida y editada en su totalidad por personal adscrito a esta institución.

Agradecemos el liderazgo de Ricardo Chávez López profesor de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) de la Ciudad de México y de Francisco Javier Saucedo Jonapá responsable de investigación de la LEF-BINE para organizar, coordinar y editar tanto el curso-seminario como el libro. Estaríamos en deuda si no mencionamos el acompañamiento de Fernando Torres García y de Miguel Ángel Dávila Sosa, también profesores de la ESEF, quienes compartieron en el curso seminario sus experiencias como investigadores de la Educación Física en México. Finalmente, nos

sentimos afortunados y congratulados con el prólogo que Domingo Blázquez Sánchez escribió.

Los capítulos que integran esta obra dicen mucho de lo que a diario hacemos en la LEF-BINE por la formación de educadores físicos y por la educación en general. Creemos que la Educación Física es una disciplina pedagógica con potencial suficiente para afrontar los desafíos de las primeras décadas del siglo XXI no solo en nuestra nación sino en el mundo. Invitamos a que los textos que en este libro se incluyen sean revisados como un pequeño aporte de la LEF-BINE al debate del quehacer y la relevancia de la Educación Física. Nos queda claro que aún falta mucho por hacer y por compartir. Seguiremos en el mismo camino. Dedicamos este libro a las generaciones que de 1953 a 2024 han pasado por los salones, patios y espacios de esta escuela normal. En hora buena.

Ricardo Alavez Martínez
María Fernanda Espinosa Morales
María Luisa Ihuitl López

Directivos de la LEF-BINE

Diciembre, 2024.
Puebla, Puebla, México.

Prólogo

Dr. Domingo Blázquez Sánchez

La Educación Física ocupa un lugar crucial en la formación integral de los estudiantes, y su enseñanza requiere un enfoque que trascienda la mera actividad física para abordar también el desarrollo emocional, social y cognitivo de los individuos. En este sentido, la formación del profesorado de Educación Física se convierte en una tarea esencial para asegurar que los futuros docentes estén preparados no solo para transmitir conocimientos técnicos, sino también para inspirar y guiar a sus alumnos y alumnas en un proceso de aprendizaje que abarca cuerpo y mente.

El libro que tienes en tus manos, “Estudios y ensayos de Educación Física. El quehacer cotidiano de una escuela normal”, es una obra que recoge una serie de estudios y ensayos que abordan los múltiples aspectos de la formación docente en este campo. A través de sus páginas, se pone de manifiesto la complejidad y la riqueza del proceso formativo en las escuelas normales, instituciones que tienen la responsabilidad de preparar a los futuros maestros con un enfoque integral y una sólida base pedagógica.

Los trabajos aquí presentados exploran desde diversas perspectivas los desafíos y las oportunidades que se encuentran en el camino de la formación docente. Cada ensayo ofrece un análisis profundo y fundamentado de

temas que van desde la planificación curricular hasta la enseñanza no presencial, pasando por la importancia de los retos pedagógicos, la innovación educativa, y el papel de la investigación en la mejora continua de la enseñanza de la Educación Física. Estos textos no solo reflejan el compromiso de los autores con la excelencia académica, sino también su preocupación por contribuir al desarrollo de una Educación Física que sea verdaderamente transformadora.

Uno de los aspectos más valiosos de este libro es la diversidad de enfoques que presenta. Los autores han sabido captar la esencia del quehacer cotidiano en la escuela normal LEF-BINE, mostrando cómo, a partir de la reflexión y la investigación, es posible mejorar las intervenciones docentes y, por ende, la formación de los futuros profesores. Este enfoque múltiple permite al lector tener una visión amplia y detallada de los procesos de formación, destacando la importancia de un enfoque crítico y reflexivo en la enseñanza.

Cada uno de los estudios que conforman este libro es un testimonio del compromiso de los autores con la excelencia académica y la mejora continua de la enseñanza. Sus ensayos nos ofrecen una visión actualizada y rigurosa de los desafíos y oportunidades que enfrenta la Educación Física en el siglo XXI.

En un contexto en el que la Educación Física a menudo es subestimada o reducida a su dimensión más superficial, esta obra subraya la necesidad de revalorizarla, reconociendo su papel fundamental en la formación integral de los estudiantes. Al hacerlo, se pone de relieve la importancia de una preparación docente que esté a la altura de los desafíos del mundo contemporáneo, capaz de formar profesionales que entiendan la Educación Física como una disciplina que contribuye significativamente al desarrollo humano en todas sus dimensiones.

Finalmente, este libro es una invitación a la reflexión y a la acción. Cada uno de los ensayos aquí presentados es una llamada a repensar y a renovar la formación del profesorado en Educación Física, entendiendo que el verdadero cambio en la educación comienza en las aulas, pero también en los espacios de formación de los futuros docentes. Confiamos en que esta obra será una fuente de inspiración y una herramienta valiosa para todos

aquellos que están comprometidos con la mejora de la Educación Física y, por ende, con el futuro de la educación en general.

Te invitamos a adentrarte en sus páginas con el ánimo de descubrir nuevas perspectivas, cuestionar las prácticas establecidas y, sobre todo, contribuir al avance de la formación docente en un área tan vital como es la Educación Física.

Introducción

Francisco Javier Saucedo Jonapá
Ricardo Chávez López

En un texto publicado hace más de tres décadas Elsie Rockwell y Ruth Mercado (1988) iniciaron señalando que “El trabajo de maestro se realiza dentro de un espacio social específico: la institución escolar” (p. 65). Plantearon que la educación está en manos no solo de la personalidad del profesor sino que las características de la institución son cruciales en la tarea educativa. Dicho de otro modo, no es posible conceptualizar ni reflexionar la práctica docente sin el referente escuela, “para comprender la práctica docente resulta ineludible mirar la escuela” (Rockwell y Mercado 1988, p. 66). Este libro partió de esta premisa expresada en los cuestionamientos de qué hacen en su día a día los profesores de una escuela normal pública de Educación Física y cómo organizan su tiempo laboral frente a grupo en relación con la atención a demandas administrativas, es decir, en qué consiste la práctica docente de profesores de una escuela normal. El eje crucial se centró en las preocupaciones académicas de estos profesores considerando que estos intereses-saberes responden a la vida cotidiana de la escuela. De esta manera, los temas que se abordan en los capítulos de esta obra tienen sentido sólo en tanto se consideran estrechamente vinculados a las prácticas cotidianas escolares de la Licenciatura en Educación Física del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisostmo Bonilla” (LEF-BINE) antes Escuela Normal de Educación Física.

Los capítulos que se presentan son resultado de la cotidianidad intrapersonal que los profesores de la LEF-BINE experimentan y no solo son producto de las normas que apremian a investigar como una actividad más de las funciones docentes de una Institución de Educación Superior (IES). Este pequeño intersticio de agencia de los profesores puede ser visto como una exoneración de la política educativa nacional empeñada en diversificar las funciones docentes. Revisado desde esta perspectiva, este libro ofrece una forma de asomarse a la manera en cómo resuelven los profesores de una escuela normal pública de Educación Física el reto de realizar actividades de investigación sin dejar de ser ellos, o dicho de otro modo, sin someter su biografía a normas institucionales al mismo tiempo que hacen todo lo posible por no perder de vista el sujeto principal: el estudiante.

En este marco, el propósito de este libro es mostrar la función de la investigación en la LEF-BINE. Al lograr el reconocimiento como IES en 1984, las escuelas normales se vieron en la necesidad de asumir funciones institucionales y académicas que han requerido de un proceso razonablemente lento. Bajo esta circunstancia, si bien la docencia continúa siendo el hacer esencial de estas escuelas, la investigación y la difusión como funciones sustantivas han cobrado poco a poco un carácter de acciones imprescindibles en estas instituciones. De manera que la investigación educativa al interior de las escuelas normales es una actividad prioritaria de la cual se espera que impacte en la formación de futuros profesores y por extensión a los estudiantes de niveles de educación obligatoria. La investigación en estas escuelas permite a futuros profesores comprender el inevitable vínculo entre la educación básica y su formación profesional. Empero, a diferencia de escuelas normales de educación preescolar y primaria que han evidenciado un creciente interés por la producción académica, la Educación Física ha encontrado retos consecuencia de su naturaleza e historia particularmente en México. Esta obra abona a esa tarea de hacer de la práctica de la investigación un quehacer cotidiano de la formación de docentes en Educación Física.

Este libro es resultado de un trabajo colegiado de construcción de conocimiento relacionado con el proceso formativo profesional y la práctica de la Educación Física de profesores de la LEF-BINE. Es un trabajo que se realizó entre septiembre de 2021 y marzo de 2022 en el que se combinaron conferencias y exposiciones de trabajos colectivos en la modalidad de

curso-seminario. Es importante apuntar que la elaboración de los capítulos que componen el libro se dio durante el confinamiento por la pandemia de la COVID-19. En consecuencia, excepto una sesión presencial una vez reabiertas las escuelas, el resto de ellas se realizó por videoconferencia; esto representó para los profesores participar en el curso-seminario al tiempo que hicieron frente a la exigencia de atender a sus clases virtuales y a las demandas administrativas a distancia. Consideramos que este espacio de trabajo generó una reconceptualización del trabajo académico cotidiano de los profesores de la LEF-BINE. Deseamos que los efectos a largo plazo sean redituables en el proceso de formación de docentes de Educación Física, mientras tanto se presentan aquí diez estudios y ensayos de investigación resultado de las sesiones de escucha y retroalimentación del curso-seminario. Damos especial agradecimiento a Ricardo Chávez López, Fernando Torres García y Miguel Ángel Dávila Sosa -profesores de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) de la ciudad de México pues encabezaron la organización y contenido del curso-seminario.

La primera parte del libro está conformada por tres capítulos. El primero de ellos, “Aportes del plan 2018 de la Licenciatura en Educación Física del BINE para la disminución de la huella de carbono” a cargo de María Fernanda Espinosa Morales, Ricardo Alavez Martínez y Jorge Luis García Sánchez, discute la manera en que el contenido del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física de 2018 podría atender a la urgente necesidad de estudiar la crisis ambiental. Los autores revisan desde el punto de vista de la Educación Física en el BINE la posibilidad de disminuir la huella de carbono. El segundo capítulo “Construyendo la identidad profesional del educador físico. Análisis de la práctica docente de un profesor-tutor de la LEF” describe desde el modelo EPR el trabajo de un profesor que fungiendo como tutor de grupo centró su práctica en el reforzamiento de contenidos de la Educación Física. Resulta significativo que el profesor en cuestión es uno de los tres autores, por lo que puede decirse que este analizó su propia práctica docente. De la autoría de Carlos de Jesús Gordillo Guillén, Francisco Javier Saucedo Jonapá y Ameth Rueda Girón este texto articula la práctica docente con el proceso de construcción de identidad de educador físico de estudiantes de la LEF-BINE.

En su trabajo “La cultura de seguridad y emergencia escolar en Educación Física” José Luis Esteban Sánchez y Martínez+, Gloria Janett Hernán-

dez Blancas y María del Rosario Bringas Benavides hacen un llamado de atención para que ante situaciones de riesgo se actúe a tiempo por lo que es preciso fomentar una cultura de seguridad y de protección civil. Considerando que vivimos en un país con alto riesgo debido tanto a fenómenos naturales -sismos, huracanes y actividad volcánica- como a incendios es necesario que los profesores de educación básica, en específico los de Educación Física, estén preparados para actuar lo mejor posible.

El segundo apartado del libro describe cómo los profesores resolvieron el reto de la enseñanza en el marco de la COVID-19. El confinamiento que impuso esta pandemia obligó a que en las escuelas se recurriera al uso generalizado de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). En el trabajo “Percepción de los estudiantes normalistas al invertir el aula mediante el uso de Google Classroom” María del Rosario Bringas Benavides, Elizabeth Meneses Valencia y Minerva García Becerra presentan un estudio evaluativo de la percepción de los estudiantes de la LEF-BINE respecto al uso de Google Classroom como una herramienta del flipped classroom o aula invertida en el curso Retos actuales de la educación en México de séptimo semestre. En ese mismo tenor, el equipo conformado por Alfredo Valencia Suriano+, Giovanna León Fernández de Lara, Carolina Luna Blanco, María Luisa Ihuitl López, Delfino Elías Álvarez Affif y José Efrén Nolasco López presentan en su contribución “Nuevos retos de la práctica docente a partir del modelo híbrido en la LEF” relatos sobre cómo los profesores enfrentaron el confinamiento por COVID-19 con la educación híbrida considerada como un modelo educativo.

Una de las múltiples afectaciones consecuencia de la COVID-19 fue el incremento del nivel de ansiedad en niños. Ello motivó a que Gerardo Justo López, José Antonio León Jiménez, José Francisco León y Jiménez, Michelle Aline Martínez Tello y Leticia Pérez Dávila investigaran “El estado emocional de los alumnos de primaria por el confinamiento en la pandemia”. Los autores aplicaron la Escala de Ansiedad para Niños de Spence en español (SCAS) a través del cual identificaron el nivel de ansiedad de 360 niños de 6 a 12 años de tres escuelas primarias entre los seis y nueve meses de iniciado el confinamiento, es decir, en los últimos meses del 2020. Resulta relevante comentar que Gerardo Justo López, Michelle Aline Martínez Tello y Leticia Pérez Dávila egresados de la LEF-BINE se

articularon con los profesores José Francisco y José Antonio para investigar sobre la práctica de los primeros.

La parte III contiene dos trabajos que reflexionan sobre la incursión al mundo laboral de los egresados de la LEF-BINE. Los integrantes del Grupo Colegiado de investigación Idoneidad, José Antonio León Jiménez, José Francisco León y Jiménez y Héctor Ronson Sánchez, comparan los resultados del nivel de idoneidad obtenidos por egresados de dos generaciones consecutivas -2011-2015 y 2012-2016- para ingresar al Servicio Profesional Docente. Aplicaron un instrumento para conocer la importancia de tres aspectos relevantes en su formación: aprendizajes obtenidos en los cursos a lo largo de ocho semestres; la participación en las reuniones del Consejo Técnico Escolar; y la asesoría para la elaboración de trabajo de titulación que les permitió alcanzar el tan anhelado nivel de idoneidad. En ese mismo interés, José Francisco León Jiménez presenta el trabajo “Factores influyentes en el proceso de admisión para el Ingreso al servicio a la educación básica” en el que comenta que de manera paradójica desde 2015 cada vez es mayor la demanda para ingresar a cursar la Licenciatura; sin embargo, al momento de egresar el interés por trabajar o ingresar al sistema público educativo ha disminuido pues el número de egresados que participan en el proceso de ingreso al servicio profesional docente es menor. Esto condujo al autor a estudiar los factores que motivan dicho desinterés.

La cuarta y última parte del libro se denomina Procesos históricos de la Educación Física y está conformado por dos ensayos que indagan el desarrollo de la Educación Física en México y la creación de la LEF-BINE. En el capítulo “Biografía de José Sevilla Serdán, Fundador de la ENEF-Puebla” José Efrén Nolasco López se sumerge en la vida y obra del principal promotor de la fundación de la Escuela Normal de Educación Física del Estado de Puebla en 1951. El Profesor José Sevilla Serdán fue descendiente de los hermanos Serdán Alatraste conocidos como los mártires de Santa Clara por ser de los primeros insurrectos al llamado de Francisco I. Madero para dar por terminado los más de treinta años del régimen porfirista. A la postre, José Sevilla Serdán se convirtió en un digno representante de la Educación Física en Puebla y en México. El ensayo “Reflexiones sobre la historia de la investigación en el campo de la Educación Física en México” de Ricardo Chávez López presenta una revisión sobre el desarrollo de la investigación en este campo educativo desde su surgimiento donde se vis-

lumbraba un futuro promisorio hasta el momento actual en el que se vive un relativo auge en la investigación en Educación Física. El autor sugiere que hoy en día existen condiciones para acrecentar el cuerpo teórico de esta profesión y que en este proceso las escuelas formadoras de docentes como la LEF-BINE ocupan un lugar relevante.

Como se podrá observar, este libro refleja el quehacer cotidiano de una escuela normal pública de Educación Física. En este sentido, no es solo una captura asincrónica sino que representa el proceso de constitución de la LEF-BINE en las últimas dos décadas. Las particularidades de esta escuela expresadas en las ideas e intereses de cada capítulo representan una historia única desde la que la Educación Física en México merece ser estudiada. Confiamos en que esta obra será revisada con una mirada propositiva desde la cual se invite al estudio de la memoria histórica de la Educación Física en Puebla y al debate del porvenir de esta disciplina en nuestro país.

Referencias

Rockwell, E. y Mercado, Ruth (1988), “La práctica docente y la formación de maestros”, en *Investigación en la escuela*, Núm 4, pp. 65-78.

Parte I

Plan de estudios en la LEF-BINE



Aportes del Plan 2018 de la Licenciatura en Educación Física para la disminución de la huella de carbono.

María Fernanda Espinosa Morales
Ricardo Alavez Martínez
Jorge Luis García Sánchez

Integrantes del Grupo Colegiado de Investigación
"Sustentabilidad e identidad profesional" de la LEF-BINE.

Introducción

El mundo se encuentra en un momento de crisis ambiental que nos obliga a realizar acciones para contrarrestar los efectos tanto en la salud humana como en la de las demás especies biológicas que habitan el planeta. Crisis que ha sido causada por las actividades humanas y que se acentúa por los hábitos de consumo que como especie tenemos. En este contexto, se hace evidente que la explotación de los recursos naturales ya no es sólo para la satisfacción de necesidades y garantizar la vida, sino para demostrar un alto poder adquisitivo con graves consecuencias para el medio ambiente.

La huella de carbono, definida como el impacto de las emisiones de dióxido de carbono (CO₂) sobre el clima producto de las actividades humanas (Biggs y Col, 2012), fue el tema principal de la 26^a Conferencia de las Partes de las Naciones Unidas contra el Cambio Climático (COP26) celebrada en Glasgow, Escocia en octubre y noviembre del año 2021 (Naciones Unidas, 2022). En ella se resaltó que el estilo de vida, la cultura y el comportamiento de las poblaciones influyen significativamente en el consumo de combustibles fósiles y en consecuencia en el incremento de la huella de carbono. Ante este panorama, surge la necesidad de enriquecer y articular contenidos curriculares transversales en la formación de docentes

de educación física que aporten información y herramientas para contribuir a la disminución de la huella de carbono.

Objetivo general

Analizar cuáles son las herramientas que ofrece el Plan y Programas 2018 de Licenciatura en Educación Física para contribuir a la disminución de la huella de carbono, principal tema de la COP26 contra el cambio climático en Glasgow.

Justificación

La COP26 reunió en Glasgow a representantes gubernamentales, empresas y ciudadanos de cerca de 200 naciones para debatir sobre el Cambio Climático. A partir de las discusiones generadas, se reconocieron los cambios profundos y veloces que el planeta y la humanidad han sufrido en las últimas décadas y que imponen nuevas formas para garantizar la vida en equilibrio entre personas y el planeta.

Desde la perspectiva de la sustentabilidad, las conductas motrices que se desarrollan en la educación física podrían favorecer la aparición de comportamientos sostenibles que promuevan formas de vida saludables y en equilibrio (Lagardera, 2009). Es decir, ante la emergencia planetaria, la educación física, a través del desarrollo de las capacidades perceptivo motrices, físico motrices, socio motrices y recreativo motrices, posibilita a las personas para que manifiesten conductas motrices sostenibles y que a su vez las conduzca a vivir en equilibrio, bienestar y felicidad.

De acuerdo al plan y programa de estudios Aprendizajes Clave para la Educación Integral, la educación física es un área eminentemente práctica que brinda aprendizajes y experiencias para a) reconocer, aceptar y cuidar el cuerpo; b) explorar y vivenciar las capacidades, habilidades y destrezas; c) proponer y solucionar problemas motores; d) emplear el potencial creativo y el pensamiento estratégico; e) asumir valores y actitudes asertivas; f) promover el juego limpio; g) establecer ambientes de convivencia sanos y pacíficos; y h) adquirir estilos de vida activos y saludables (SEP, 2017). Por

lo tanto, la educación física contribuye a mejorar y conservar la vida en el planeta.

Los estudiantes de la licenciatura en educación física deben entender que su intervención pedagógica es indispensable para la formación integral de niñas, niños y adolescentes. Y que, a partir de la movilización del cuerpo y con el empleo de estrategias didácticas como el juego, la expresión corporal, la iniciación deportiva y el deporte educativo, entre otros, es factible el conocimiento del cuerpo, del entorno y de las formas de establecer relaciones con los demás y con el planeta.

El capital social de la educación física radica en su potencial de saber y poder gestionar la educación de la *physis* entendida como el origen y el desarrollo del ser humano de un modo sostenible. De tal forma que, a través de los conocimientos, las personas sean capaces de aprender a vivir en armonía y bienestar con su propia realidad corpórea y sensitiva, y con todo su ser (Lagardera, 2009). Por esta razón, la educación física proporciona a los alumnos experiencias diseñadas y planeadas en las que necesariamente participa todo su ser. Además, ofrece la posibilidad de adentrarse tanto en temas que contribuyan a establecer relaciones armónicas basadas en el respeto, la justicia social y la paz, como en el reconocimiento de que lo que hagamos por el planeta y por los otros repercute de manera directa e inmediata en nuestra propia salud.

Así, es necesario que la educación física sea sostenible y articule temas como la cultura de paz, el clima, la degradación ambiental, la prosperidad, la pobreza y la desigualdad con los propósitos generales de la educación básica propuestos en el plan de estudios de Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Es decir, que a partir del desarrollo de la motricidad, los alumnos de educación básica otorguen sentido, significado e intención a sus acciones y las compartan con los demás. Por ejemplo, con el empleo de la creatividad es posible solucionar situaciones que se presentan en un juego, de tal manera que se establecen formas de interacción motriz y convivencia con los demás en un marco de reglas. Además, al asumir estilos de vida saludables por medio de la actividad física, el juego, la iniciación deportiva y el deporte educativo también se promueve el respeto a la multiculturalidad.

Planteamiento del problema

La Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT, 2021) afirma que el planeta se encuentra en una etapa en la que el reto es garantizar la subsistencia de la vida. Para lograrlo es necesario reducir las emisiones CO_2 que la actividad humana deja a su paso. La concentración de este gas en la atmósfera genera un fenómeno conocido como efecto invernadero que en condiciones naturales es un regulador de la temperatura. Sin embargo, en grandes concentraciones tiene un efecto negativo pues impide que la radiación solar que ingresa a la tierra no sea liberada, incrementando así la temperatura y sobrepasando la capacidad del planeta para mantener la homeostasis.

Por otro lado, el boletín sobre el clima mundial prevé que en el periodo 2021–2025 se tendrá el año más cálido en la historia registrada (ONU, s/f). El aumento en la concentración de CO_2 en el planeta tendrá como consecuencia impactos ambientales catastróficos. Por lo tanto, es responsabilidad de todos los niveles de la sociedad, entre ellos la educación, proponer acciones que mitiguen el efecto invernadero a partir de la reducción de emisiones de CO_2 para incrementar el nivel de vida y el bienestar de las personas.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) la contaminación del aire representa un riesgo importante para la salud. Aumenta la carga de morbilidad derivada de accidentes cerebrovasculares, cánceres de pulmón y neumopatías crónicas y agudas, entre ellas al asma. Esto representa al año 4.2 millones de defunciones prematuras. Asimismo, hace hincapié en que la adopción de políticas de mitigación e inversiones de apoyo al uso de transportes menos contaminantes, la mejora en la eficiencia energética de las viviendas y una mejor gestión de los desechos municipales, permitirían reducir las fuentes de contaminación del aire de las ciudades.

Reducir los niveles de contaminación implicaría suspender a) actividades en establecimientos que utilicen como combustible leña o carbón; b) actividades de mantenimiento a la infraestructura urbana; y c) la circulación de vehículos automotores. En consecuencia, esto generaría un impacto negativo en la economía y en la dinámica social de las ciudades.

Considerando lo anterior el problema se centra en resolver la siguiente pregunta ¿cuáles son las herramientas que aporta a los estudiantes el Plan y Programas 2018 de la Licenciatura de Educación Física del BINE para contribuir con la disminución de la huella de carbono, principal tema de la COP26 contra el cambio climático en Glasgow?

Sobre el Plan de Estudios 2018 y los Objetivos de la ONU

Con el cambio en los planes y programas de estudio en la educación básica de 2011, surge la necesidad de articular la formación de docentes con la práctica profesional y dar respuesta a los requerimientos de la *Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI* contenida en el plan y programa Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017). Esta carta representa el ideal de un México más libre, justo y próspero en un mundo interconectado, complejo y desafiante. La carta señala que la educación obligatoria busca contribuir a la formación de ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México (SEP, 2017).

Por otro lado, las Escuelas Normales son importantes para garantizar el logro de las competencias de todos los niveles de la educación obligatoria (DGESuM, 2018). En el caso de la educación física, el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física 2018 se compone de 40 cursos de carácter obligatorio, 5 cursos optativos a elegir uno por semestre de segundo a sexto y 1 bloque de aprendizaje en el servicio. Las asignaturas suman un total de 264 horas y 291.7 créditos. Los cursos se dividen en cuatro trayectos formativos: 1) bases teórico-metodológicas; 2) formación para la enseñanza y el aprendizaje; 3) práctica profesional y 4) optativos.

El trayecto de bases teórico–metodológicas tiene como finalidad hacer posible la adquisición de las bases teóricas para la comprensión del desarrollo biopsicosocial y para potenciar el aprendizaje de niños y adolescentes. Este trayecto contribuye a la construcción de la identidad profesional del docente de educación física así como al reconocimiento del papel de las emociones en el aprendizaje y al desarrollo de los valores universales de atención a la diversidad (DGESuM, 2018). Esto es, promover la formación

de maestros que al ingresar al servicio tengan las competencias necesarias para favorecer el aprendizaje de los estudiantes en los diferentes contextos en los que se encuentran las escuelas de educación básica, a partir de experiencias que tengan pertinencia con los retos locales y globales. Involucra, por lo tanto, el conocimiento de las características de los estudiantes, del contexto de estos, de estrategias, de planeación y de evaluación. Además, favorece la puesta en práctica de gestión escolar e innovación de la práctica.

El trayecto de formación para la enseñanza y el aprendizaje fortalece el dominio del conocimiento específico y didáctico de la intervención pedagógica de la educación física. Asimismo, trabaja sobre la identificación de la progresión de los aprendizajes esperados, la profundidad y la complejidad de los contenidos y el desarrollo de las competencias didácticas disciplinares. También promueve el conocimiento y el análisis de los elementos teórico-metodológicos relacionados con la corporeidad, motricidad y la acción motriz. Finalmente, propicia el diseño de instrumentos de evaluación a partir de los aprendizajes esperados (DGESuM, 2018).

La formación para la enseñanza y el aprendizaje posibilita al nuevo maestro el empleo de diversas metodologías para impulsar el desarrollo de los aprendizajes esperados y para evaluar sus resultados. Es decir, dota de contenidos conceptuales y procedimentales reflejados en las competencias específicas y disciplinares de la licenciatura.

El trayecto de práctica profesional está vinculado a la vivencia del quehacer cotidiano del docente y atiende a tres principios pedagógicos básicos: gradualidad, secuenciabilidad y profundidad (DGESuM, 2018). El nivel de desempeño profesional se incrementa de manera gradual a través del acercamiento a experiencias cada vez más complejas, así como a la reflexión de la práctica que permite la toma de decisiones pertinentes y por ende, realizar las adecuaciones a la planeación docente que sean necesarias en función de los planes y programas educativos vigentes.

Es en la práctica docente donde se ponen de manifiesto las competencias genéricas, profesionales y específicas que se adquirieron durante la formación inicial docente. Además, durante la práctica se desarrollan competencias investigativas cuya finalidad es identificar situaciones problemáticas en el aula, la escuela y/o comunidad y a partir de ellas diseñar

proyectos de intervención. Por lo tanto, la práctica permite al egresado asumirse como docente y otorgarle significado a su identidad profesional.

Por último, el trayecto optativo permite complementar la formación profesional de los estudiantes normalistas de educación física. Posibilita la construcción de una identidad institucional pues otorga a las escuelas normales la posibilidad de diseñar cursos que respondan a las necesidades de sus contextos específicos y coadyuvan a la formación de sus estudiantes (DGESuM, 2018).

Los trayectos formativos se organizan considerando cuatro enfoques que determinan los elementos metodológicos que sustentan el proceso formativo de los estudiantes: 1) Enfoque Centrado en el Aprendizaje, 2) Enfoque Basado en Competencias, 3) Enfoque Dinámico e Integrado de la Motricidad (EDIM) y 4) Enfoque Pedagógico-humanista.

El Enfoque Centrado en el Aprendizaje se refiere al aprendizaje constructivista y sociocultural; es decir, el conocimiento de la persona que aprende se encuentra distribuido socialmente, es equilibrado pues atiende el saber, el saber hacer y el saber ser, y se lleva a cabo en ambientes favorables dentro y fuera del aula.

El Enfoque Basado en Competencias integra y moviliza contenidos que atienden las demandas de la vida personal, profesional y laboral. Las competencias tienen carácter integrador; están en permanente desarrollo y evaluación, y se concretan en contextos diversos de intervención y significación.

El EDIM se compone de cuatro esferas que representan las capacidades motrices de orden perceptivo, físico, socio y recreativo. A partir de este enfoque el docente en formación vivencia experiencias que contribuyen a la integración de la corporeidad, el desarrollo de la motricidad y su práctica pedagógica, lo que repercute directamente en la edificación de la competencia motriz.

Finalmente, el Enfoque Pedagógico-humanista pone en el centro de la labor docente al estudiante y atiende las necesidades de desarrollo en interacción con su contexto; de tal manera que se favorecen el desarrollo afectivo y los procesos reflexivos y analíticos (SEP, 2018).

Al desarrollarse bajo la mirada de estos enfoques, el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física 2018 se alinea con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, principalmente con el No. 4. Este objetivo está orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como a promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Entre las metas que busca se encuentran: a) asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad; b) aumentar el número de jóvenes y adultos que tengan las competencias necesarias para acceder al empleo, trabajo decente y emprendimiento; c) aumentar la oferta de docentes calificados; y d) asegurar que todos los alumnos adquieran conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otros, mediante la educación para el desarrollo y estilos de vida sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (ONU, 2021).

A partir de las metas de este objetivo se busca la movilización de saberes en torno al desarrollo sostenible. Este objetivo representa el interés principal del por qué atender desde la educación física temas para el desarrollo sostenible.

Sobre las herramientas

Una herramienta ofrece oportunidades para construir conocimientos y permite la apertura de canales de comunicación y de aprendizaje. En Educación Física, una herramienta invita al estudiante a desarrollar la creatividad en la resolución de situaciones, y fortalece la capacidad para tomar decisiones y llegar a acuerdos en diferentes ámbitos o escenarios.

Las herramientas que aporta el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Física se reflejan en las competencias que constituyen el perfil de egreso de la educación normal y que se dividen en a) Competencias Genéricas, b) Competencias Profesionales y c) Competencias Disciplinarias (DGESuM, 2018). Dichas competencias se relacionan directamente con las dimensiones que precisan el nivel de alcance del desarrollo profesional y

que conducirán a formar las características de los docentes recién egresados de la escuela normal.

Sobre la huella de carbono

El dióxido de carbono (CO_2) es un compuesto químico formado por la combinación de una molécula de carbono y dos de oxígeno. Es un gas inerte que se produce a partir de la respiración y la fermentación. También es un producto de la combustión. Cuando se encuentra en altas concentraciones dentro de un espacio cerrado tiende a desplazar al aire, lo que puede producir asfixia en casos extremos (Medina, 2010).

Los organismos aerobios inhalan oxígeno molecular O_2 y exhalan CO_2 a la atmósfera. Al ser liberado, las plantas toman el CO_2 y lo combinan con luz y agua para realizar la fotosíntesis, de esta manera producen su alimento. El producto de la fotosíntesis en la fase luminosa de las plantas es el oxígeno, lo que reinicia el proceso de respiración. Pero no todo el CO_2 es utilizado por las plantas. La capacidad biótica de absorción de este compuesto orgánico es menor a la cantidad que se produce, por lo que parte del CO_2 es liberado a la atmósfera donde cumple la función de regular la temperatura.

Biggs y col. (2010) explican que la tierra recibe radiaciones solares de las cuales una parte es reflejada hacia el espacio exterior y otra, la radiación de onda corta, atraviesa la atmósfera alcanzando la superficie terrestre y difundiendo calor. La tierra caliente emite sus propias radiaciones de calor denominadas infrarrojas y que se mueven hacia el espacio. Sin embargo, una parte es atrapada y retenida por el CO_2 y otros gases presentes en la atmósfera, lo que causa que se conserve la temperatura en el planeta. A este proceso se le denomina efecto invernadero. Por ende, el aumento en la concentración de los niveles de CO_2 en la atmósfera también genera mayor retención de calor, y en consecuencia una alteración en el clima conocido como cambio climático.

En el sexto informe de evaluación del Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático (IPCC), que es el organismo de las Naciones Unidas para evaluar la ciencia relacionada con el cambio climático, se describe a

éste como un problema de acción colectiva a escala global porque la mayoría de los gases de efecto invernadero se acumulan con el tiempo y se mezclan globalmente. Las emisiones de cualquier agente (individuo, comunidad, empresa) afectan a otros agentes. Asimismo, el informe menciona que las emisiones antropógenas han aumentado en promedio 1.0 gigatoneladas de CO₂ entre 2000 y 2010. De esas emisiones, el 78% son producto de la quema de combustibles fósiles. A nivel mundial, los crecimientos económico y poblacional siguen siendo los más importantes respecto al aumento de emisiones. En concreto, este incremento en la concentración de CO₂ en la atmósfera da como resultado un aumento en la temperatura superficial media mundial de 3.7°C a 4.8°C (IPCC, 2022).

Por otro lado, Wiedmann y Minx (2007) definen a la Huella de Carbono como el impacto sobre el clima de las emisiones de CO₂ producto de las actividades humanas. El estilo de vida, la cultura y el comportamiento de las poblaciones influyen significativamente en el consumo de combustibles fósiles y en consecuencia en el incremento de la huella de carbono. En contraste, los avances en la tecnología, conocimientos y políticas amigables con el medio brindan oportunidades para estabilizar o reducir el uso de combustibles fósiles.

La implementación exitosa de estrategias de mitigación proporciona beneficios colaterales que incluyen garantizar el acceso a la energía, limitar la contaminación del aire y del agua, y brindar oportunidades de empleo y competitividad. Para lograr reducciones sustanciales en la huella de carbono son necesarios grandes cambios en los patrones de producción y consumo lo cual requiere de la participación de todos los sectores de la sociedad.

Sobre los ODS y la COP26

El cambio climático es un desafío actual a nivel global que requiere de un plan de acción que integre a) la reducción de emisiones de CO₂ y otros gases de efecto invernadero; b) la modificación de los sistemas de producción de energía que no incluyan combustibles fósiles; c) el uso eficiente de la energía; y d) el cambio en los hábitos de consumo. Para atender este desafío, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) adoptó desde el

año 2015, 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que garantizan la sostenibilidad social, económica y ambiental.

El 12º ODS *Producción y consumo responsable* se refiere a garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles; además expone que el consumo y la producción mundiales dependen de los recursos del medio ambiente y que la extracción de manera permanente tiene efectos negativos sobre el planeta (ONU, 2021). Esto significa que la satisfacción de las necesidades de los seres humanos tiene un vínculo importante con la degradación del medio.

Entre las conclusiones que realiza la ONU para plantear el objetivo 12 se encuentran: a) el desperdicio de alimento en toda la cadena de producción de hasta 1300 millones de toneladas; b) los hábitos y elecciones dietéticas que contribuyen con la degradación de la tierra y del medio marino y gasto innecesario de agua; c) el sector alimentos representa el 30% del consumo total de energía, equivalente al 22% de las emisiones de CO₂; d) en 2002, el “stock” de vehículos de motor en los países de la OCDE era de 550 millones de los cuales 412.5 millones eran vehículos particulares, para el 2020 se incrementó en 220 millones más, representando el 23% de CO₂ en la atmósfera; y e) el total de energía que se consume en las casas produce el 21% del CO₂ que se libera a la atmósfera.

Dentro de las metas del 12º ODS se ubica el lograr para el 2030 la gestión sostenible y uso eficiente de recursos naturales. Para ello es necesario garantizar que todo el mundo tenga la información y los conocimientos pertinentes y estilos de vida en armonía con la naturaleza. De esta manera, se podrá reducir el desperdicio de alimentos, disminuir la generación de desechos, eficientar el uso de la energía y fortalecer la capacidad científica y tecnológica para avanzar a modalidades de consumo y producción sostenible.

Los hábitos de consumo y el uso irracional de los recursos provocaron que 2019 fuera el año más caluroso de todos los tiempos debido a las concentraciones de CO₂ en la atmósfera (ONU, 2021). Entre 1880 y 2012 la temperatura media anual aumentó 0.85°C. Los océanos se han calentado, ha disminuido la cantidad de nieve y subido el nivel del mar. A finales del siglo XXI se prevé un aumento de temperatura de 1.5°C poco más del

doble en el rango de tiempo antes mencionado y una elevación media de entre 40 y 63 cm. más en el nivel del mar.

A partir de estos datos, la ONU establece el 13º ODS *Acción por el clima* para adoptar medidas urgentes que combatan el cambio climático y sus efectos (ONU, 2021). Entre las acciones que este ODS propone está mejorar la educación y la sensibilización y capacidad humana e institucional respecto a la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana. Con esto se busca fortalecer la resiliencia y la capacidad de adaptación a los riesgos relacionados con el clima, acelerar la descarbonización de la economía, asegurar el crecimiento sostenible e inclusivo, fomentar las sociedades y pueblos resilientes, afrontar riesgos climáticos y establecer puntos de cooperación y participación de los diferentes sectores de la sociedad.

En tiempos de pandemia por COVID-19, en el año 2020, se tuvo un decremento del 6% en las emisiones de CO₂, sin embargo, solo fue una mejora temporal. Se estima que con la recuperación económica se incrementen las emisiones. La pandemia puede ser vista como una oportunidad para generar un cambio profundo y sistémico hacia una economía más sostenible y funcional (ONU, 2021).

Se puede concluir que los ODS marcan las directrices para la construcción de planes de acción contra el cambio climático. En ese sentido, la Conferencia de las Partes de las Naciones Unidas contra el Cambio Climático (COP) tuvo como objetivo acelerar la acción climática para el cumplimiento del Acuerdo de París [El Acuerdo de París es un tratado internacional sobre el cambio climático que fue adoptado por 196 Partes en la COP 21 en París el 12 de diciembre de 2015 y entró en vigor el 4 de noviembre de 2016]. En consecuencia, en noviembre de 2021 se reunieron cerca de 200 países en la COP26 para establecer los objetivos a cumplir hasta el 2023, llegando a las siguientes conclusiones: a) convertir la década de 2020 en una década de acción y apoyo al clima; b) aumentar la resistencia al cambio climático; c) frenar las emisiones de gases de efecto invernadero; d) promover planes nacionales de acción climática; e) incluir a todos los sectores de la sociedad para la participación; y f) desarrollar fuentes de energías limpias (Naciones Unidas, s/f).

Herramientas del plan de estudios 2018 para disminuir la huella de carbono

Los factores que causan el calentamiento global radican principalmente en la forma de consumo de las personas y se proyectan desde ahí a diferentes comunidades y ciudades. El sector alimentos es uno de los que más emisiones de CO₂ genera a nivel mundial puesto que llega a producir hasta el 22% (ONU, 2021); pero se agrava a partir de los hábitos de consumo individuales, de las diferentes dietas y del uso irracional de recursos que va más allá de la simple satisfacción de una necesidad. Otra fuente causante del calentamiento global es el transporte que emplea combustibles fósiles. En un lapso de poco menos de 20 años el número de vehículos particulares en los países de la OCDE se incrementó de 412.5 millones a 632.5 millones, lo que en conjunto representó la emisión del 23% del CO₂ liberado a la atmósfera. Finalmente, la energía que se consume en las casas produce el 21% del CO₂ libre en la atmósfera (ONU, 2021).

Un ser humano en promedio en cuya vivienda hay refrigerador, computadora de escritorio, laptop, estéreo, televisión, lavadora, aspiradora y ventiladores; que cambia los equipos electrónicos máximo cada tres años; que utiliza gas LP para la estufa y el calentador; que emplea focos ahorradores para alumbrar; que utiliza el auto para trasladarse en distancias de 30 minutos en promedio; que no suele usar medios de transporte aéreos; que consume de carne de res, cerdo, pollo o pescado de 1 a 3 días a la semana; que de vez en cuando utiliza botellas desechables; y que utiliza ropa nacional o extranjera que también reutiliza, genera una huella de carbono de 5,302 kg de CO₂ al año, equivalente a cortar 99 árboles anuales (Wiedmann y Minx, 2007). Esto, multiplicado por 126,014,024 personas que viven en México (INEGI, 2021) es equivalente a 668,126,355,248 kg de CO₂ y 12,475,388,376 árboles al año. Cuánto más por los 7,753 millones de personas del mundo.

El consumo excesivo de recursos y la deficiente administración de la naturaleza conllevan tanto a la degradación del suelo y del mar así como a la contaminación del agua y del aire. Además, con ello se acentúan las diferencias sociales, pues mientras algunos grupos humanos hacen derroche de recursos, otros tienen cada vez menos oportunidades de acceso a ellos. Toda decisión sobre los productos que se eligen para la satisfacción de ne-

cesidades como alimentación, transporte y vivienda -cuyas materias primas obtenemos de la naturaleza- impactan de manera positiva o negativa en las especies biológicas y en el mundo.

La ONU plantea que ante esta situación de emergencia, la educación y la sensibilización individual y colectiva serán una fortaleza para llevar a cabo acciones de mitigación del calentamiento global y en consecuencia del cambio climático. Este punto es en el que el plan de estudios de la licenciatura a través del desarrollo de los programas se convierte en una oportunidad valiosa para permear en las nuevas generaciones de maestros.

A partir de la revisión de los diferentes trayectos formativos y de los cursos que componen el plan de estudios (DGESuM, 2018), se identifica que el trayecto que permite la vinculación de temas relacionados con la realidad de los estudiantes de educación obligatoria y que aporta a la comprensión del mundo a partir de sus propias vivencias es el de la formación para la enseñanza y el aprendizaje. Para fines de este ensayo, los cursos que componen este trayecto se dividen en cuatro grupos de acuerdo con la afinidad y el alcance de sus propósitos: Grupo 1. Educación física en el contexto social; Grupo 2. Desarrollo de las niñas, los niños y los adolescentes; Grupo 3. Contenidos propios de la educación física; y Grupo 4. Práctica docente en la educación física.

Tabla 1.

Grupo 1: Educación física en el contexto social

GRUPO	SEMESTRE	CURSO	CRÉDITOS	HORAS/ SEMESTRE	VINCULACIÓN CON LOS ODS
1	1	Educación física en la educación obligatoria	6.75	108	Se relaciona con el ODS Num. 4.
		Historia de la educación física	4.5	72	Lograr la competencia motriz supone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
	2	Tendencias actuales de la educación física	4.5	72	
Total de créditos y horas/semestre			15.75	252	

Elaboración propia

El Grupo 1 correspondiente a la educación física en el contexto social (Tabla 1) se integra por los cursos de: Educación física en la educación obligatoria, Historia de la educación física y Tendencias actuales de la educación física. Estos tres cursos se centran en que el estudiante a) comprenda la importancia de la educación física en la educación obligatoria a fin de contribuir con el desarrollo integral de las niñas, los niños y los adolescentes; b) analice las diferentes expresiones de la actividad física para el proceso de construcción epistemológica de la disciplina, así como los enfoques de la disciplina para construir el campo de estudio y acción profesional de la Educación Física; y c) investigue y reflexione sobre nociones del cuerpo para enriquecer la intervención pedagógica con proyección social, y responda a las necesidades de los diversos contextos para promover la mejora de la calidad de vida de las personas y los colectivos.

Ahora bien, el contexto histórico determina el enfoque a partir del cual se desarrollan los planes y los programas de estudio en la educación física. En el enfoque actual (EDIM), el desarrollo de las capacidades, habilidades

y destrezas se promueve desde una visión más integral, tratando al sujeto desde cuatro dimensiones: perceptiva, energética, comunicativa y recreativa. Con ellas es posible situar al individuo en un tiempo y en un espacio específicos, y establecer relaciones con otros como él y con el medio.

El papel de la Educación física en la educación básica es el desarrollo de la competencia motriz que es un proceso dinámico y complejo caracterizado por la progresión de cambio en el control de uno mismo, y de sus acciones con otros o con los objetos del medio (Keogh, 1981). De la misma manera, Ruiz Pérez (1995) menciona que ser competente motrizmente es poseer y manifestar un conjunto de conocimientos, procedimientos, actividades y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza en su medio y con los demás, y que permiten que los estudiantes superen exitosamente los diferentes problemas motrices. De acuerdo con la definición de Ruiz Pérez, lograr la competencia motriz supone, por lo tanto, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; esto es lo que propone el ODS No. 4 propuesto por la ONU.

Tabla 2.

Grupo 2: Educación física en el desarrollo de niñas, niños y adolescentes.

GRUPO	SEMESTRE	CURSO	CRÉDITOS	HORAS/SEMESTRE	VINCULACIÓN CON LOS ODS
	1	Periodos y etapas del ciclo vital	6.75	108	Se vincula con el ODS número 12 debido a que aborda la relación entre los hábitos de consumo y su impacto en los sistemas biológicos que integran a los seres vivos.
2	2	Bases estructurales del movimiento corporal	4.5	72	
	3	Bases funcionales del movimiento corporal	4.5	72	
Total de créditos y horas/semestre			15.75	252	

Elaboración propia

El segundo grupo trata sobre el desarrollo de las niñas, los niños y los adolescentes (Tabla 2). Se integra por los cursos Periodos y etapas del ciclo vital, Bases estructurales del movimiento corporal y Bases funcionales del movimiento corporal. Resalta el desarrollo motor humano como un proceso integral destacando las etapas cronológicas y periodos del ciclo vital para identificar las características de los estudiantes y planear la intervención pedagógica. Además, los cursos que integran este grupo movilizan el conocimiento sobre estructuras corporales y los sistemas implicados en la acción motriz para promover el desarrollo físico de los alumnos de educación obligatoria.

La educación física escolar trabaja con el cuerpo desde la primera infancia hasta la adolescencia. Para garantizar la consecución de los propósitos de la educación física, es importante que el docente en formación y posteriormente, ya en la práctica profesional, reconozca cuáles son las etapas y periodos del ciclo de vida de los estudiantes en todos los niveles de educación obligatoria.

Además, es necesario que conozca sobre las estructuras corporales, los sistemas implicados en la acción motriz, y las características fisiológicas, motoras y funcionales de los sistemas corporales. Esto implica que el docente de educación física debe promover hábitos saludables de consumo. Hábitos que comienzan con la actividad física y la relación con la alimentación. Por lo que es necesario enseñar a los docentes en formación la elección de dietas y consumo sostenibles.

Una mejor dieta reduce la posibilidad de padecer sobrepeso y los efectos en la salud que se derivan de él como diabetes, enfermedades cerebrovasculares y cardiovasculares, entre otras. Además, de manera indirecta, reduce el impacto ambiental, la degradación de la tierra, la fertilidad del suelo, el uso insostenible de agua, el uso de energía que es muy elevado en el sector alimentos, y la emisión de gases efecto invernadero como el CO₂. Con este grupo se hace evidente la relación entre la educación física y el ODS No. 12 propuesto por la ONU que pugna por modalidades de consumo y producción sostenibles.

Tabla 3.

Grupo 3: Los contenidos propios de la Educación Física.

GRUPO	SEMESTRE	CURSO	CRÉDITOS	HORAS/ SEMESTRE	VINCULACIÓN CON LOS ODS
	2	Ludomotricidad	6.75	108	
	3	Motricidad en el medio acuático	4.5	72	
		Bases de la motricidad	4.5	72	
	4	Ámbitos de la motricidad	4.5	72	Se relaciona con el ODS número 13 porque a partir de los conocimientos adquiridos en las sesiones de educación física es posible fortalecer la resiliencia y la capacidad de adaptación, además de mejorar la sensibilización en relación al cambio climático y optar por una opción sostenible de vida.
3	5	Deportes educativos y actividades físicas individuales	4.5	72	
		Cuerpo y corporeidad en las ciencias sociales	4.5	72	
	Formación perceptivo motriz	4.5	72		
	6	Deportes educativos y actividades físicas en conjunto	4.5	72	
		Expresión corporal y creatividad	4.5	72	
	7	Actividad y aptitud física para la salud	4.5	72	
		Promoción de la salud	6.75	108	
Total de créditos y horas/semestre			54	864	

Elaboración propia

El tercer grupo se integra por cursos que de manera específica abordan la educación física (Tabla 3). Es decir, Ludomotricidad, Motricidad en el medio acuático, Bases de la motricidad, Ámbitos de la motricidad, Deportes educativos y actividades físicas individuales, Cuerpo y corporeidad en las ciencias sociales, Formación perceptivo motriz, Deportes educativos y actividades físicas de conjunto, Expresión corporal y creatividad, Actividad y aptitud física para la salud, y Promoción de la salud. A través de los saberes que se adquieren en estos espacios curriculares es posible la transformación social y cultural en torno al juego, en entornos activos, saludables e incluyentes.

Además, al conocer los fundamentos científicos de los procesos y las etapas de la motricidad humana se dota de significado, vigencia y prospectiva teórica, metodológica y de investigación a la profesión. También se hace posible identificar el valor formativo del deporte y las actividades físicas para el desarrollo cognitivo, motriz, personal, interpersonal y de integración social que conducen al logro de un estilo de vida saludable dentro de una cultura deportiva.

La educación física contribuye con la formación armónica del ser humano en los ámbitos cognitivo, físico, expresivo, lúdico y deportivo. Inculca una perspectiva axiológica por medio de la actividad física y el juego. Es a través de este último, que el niño desarrolla la capacidad de organizar la información previa y la mezcla con la información nueva resultante de su entorno para perfeccionar el modelo de respuesta ante cada situación.

Al jugar se genera la idea de un *cuerpo identificado* a partir de la interacción con uno mismo; de un cuerpo situado, a partir de las coordenadas de espacio y de tiempo, en interacción con los materiales y objetos circundantes; y de un cuerpo adjetivado a partir de las interacciones continuadas que estableceremos con los demás y otros seres animados (Castañer y Camerino, 2006).

El juego también es el vehículo a través del cual los seres humanos desarrollan la competencia motriz mediante el trabajo específico, ordenado y sistemático de la fuerza, flexibilidad, resistencia y velocidad, todas estas capacidades físico-motrices básicas. Con ellas, mejora el desarrollo corporal, la condición física y la salud del individuo (Castañer y Camerino, 2006).

El juego permite la introyección, que es el proceso inconsciente por el cual un sujeto incorpora actitudes, ideas y creencias a su propia personalidad; interacción, que es la acción recíproca entre una persona con los objetos y los demás; y la comunicación, que es el intercambio de información entre dos o más personas con el objetivo de aportar información y recibirla (Castañer y Camerino, 2006). Combinar estas tres capacidades permite a los individuos la vida en sociedad, establecer puentes entre la colaboración y la oposición, expresarse de manera asertiva, emplear la imaginación y la creatividad para la convivencia con los demás y en el planeta.

Por ende, la manera más atractiva en la que el niño aprende a transmitir sus emociones, a compartir sus deseos, motivaciones o frustraciones, a ser empático y solidario, a aceptar las normas sociales, los principios y valores que enmarcan su cultura, así como a resolver problemas, es a través del juego. Esta vivencia de la educación física permite al estudiante fortalecer el disfrute, la satisfacción y la autonomía. Cuando se demuestran los beneficios de la educación física se pone de manifiesto el papel positivo de la actividad física en la vida de las personas.

Considerando lo anterior, el EDIM, enfoque actual de la educación física, promueve el desarrollo personal, la mejora de la salud y prevención de enfermedades, la igualdad de género, la integración social y el desarrollo de capital social. También posibilita la construcción de la paz y la prevención o resolución de conflictos. De esta manera, genera lazos de armonía entre los seres humanos y con el planeta.

Al identificar el individuo su propio yo en el mundo, en interacción con el mundo, adopta o modifica su estar en la tierra. Es decir, sabe que sus acciones individuales y colectivas contribuyen a acrecentar o disminuir problemas propios de su contexto social y natural, por ejemplo, el cambio climático. De esta forma, es posible adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos, de acuerdo con el ODS Núm.13.

El educador físico es promotor de estilos de vida saludables que empiezan con la práctica regular de la actividad física, una buena alimentación y continúa con la adquisición de conductas de consumo responsable. Implica convertirse en un consumidor responsable que compra lo necesario para satisfacer necesidades básicas sin hacer derroche de recursos, que mejora

su eficiencia energética, que reduce la huella de carbono de sus productos, servicios y procesos porque entiende que si no se controla el cambio climático se agravarán las amenazas actuales como la escasez de alimentos, de agua potable, lo que puede provocar graves conflictos a nivel planetario.

Tabla 4.

Grupo 4: La práctica docente en la educación física.

GRUPO	SEMESTRE	CURSO	CRÉDITOS	HORAS/ SEMESTRE	VINCULACIÓN CON LOS ODS
	4	Pedagogía de la iniciación deportiva	4.5	72	
	4	Planeación y evaluación de la educación física	4.5	72	Para garantizar los ODS propuestos por la ONU es necesario la formación de docentes críticos, reflexivos que respondan a las necesidades del contexto social y natural de México y del mundo.
4	6	Pedagogía del tiempo libre	4.5	72	
	7	Intervención docente desde el deporte educativo	6.75	108	
	7	Proyectos de intervención socioeducativa	6.75	108	
Total de créditos y horas/semestre			27	360	

Elaboración propia

El cuarto y último grupo se compone de los cursos que abordan temas específicos de la práctica docente (Tabla 4): Pedagogía de la iniciación deportiva, Planeación y evaluación de la educación física, Pedagogía del tiempo libre, Intervención docente desde el deporte educativo y Proyectos de intervención socioeducativa. Partiendo del conocimiento de las características de las niñas, los niños, y los adolescentes según la etapa del ciclo vital en la que se encuentran, del dominio de los contenidos de la malla curricular, de las estrategias y de los diversos contextos, es posible plantear modelos de intervención socioeducativos con un enfoque humanista. Este

grupo provoca un ejercicio de análisis, reflexión y enseñanza que permitirá diseñar, ejecutar y evaluar secuencias de aprendizaje.

Los conocimientos que aportan los primeros tres grupos propuestos permitirán a los docentes en formación identificar intereses y necesidades de las poblaciones con las que va a trabajar. Además, dotará al estudiante de la Licenciatura en Educación Física de herramientas para fomentar el papel de la recreación como elemento indispensable para el desarrollo personal y comunitario.

Por su parte, el grupo cuatro hace énfasis en la planeación docente como el espacio en el que se cristaliza el carácter social, cultural, axiológico y formativo del EDIM. La planeación representa el plan de trabajo que integra los elementos que intervienen en el proceso educativo y que se organizan de tal manera que facilitan el desarrollo cognitivo, la adquisición de habilidades y la modificación de actitudes de los alumnos de educación obligatoria.

En la planeación se otorgan y describen todas las intencionalidades del quehacer docente en cualquiera de los niveles de educación obligatoria. Por ende, precisa una intervención docente intencionada, reflexiva, crítica, que considere las características de los estudiantes con los que va a trabajar, una visión clara y amplia del contexto en el que se desarrollan, y un panorama global de las problemáticas que puede abordar desde su asignatura para el tratamiento de los mismos. De ahí la importancia de formar profesionales de la educación física para que respondan a los desafíos actuales de las comunidades, del país y a nivel global.

Conclusiones

El propósito general de este ensayo es analizar cuáles son las herramientas que aporta a los estudiantes el Plan y Programas 2018 de la Licenciatura en Educación Física, para contribuir con la disminución de la huella de carbono, principal tema de la COP26 contra el Cambio Climático en Glasgow, Escocia. A partir del análisis del trayecto formativo “Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje” y de los cuatro grupos propuestos in-

tegrados por afinidad se puede concluir que la Licenciatura en Educación Física forma docentes que:

- a) muestren una postura crítica, analítica y reflexiva sobre la importancia de la Educación Física en la Educación Básica en sus diferentes contextos.
- b) dominen conocimientos sobre características del ciclo de vida, el desarrollo motor como proceso integral para tener una intervención pedagógica que responda a las exigencias actuales en los diferentes ámbitos de intervención pedagógica.
- c) promueven, a partir del juego, ambientes sociales y naturales armónicos y sostenibles.
- d) aseguren el desarrollo de la competencia motriz y con ella la adquisición de los conocimientos para promover estilos de vida sostenibles, derechos humanos, igualdad de género, cultura de paz y no violencia, diversidad cultural y cultura del desarrollo sostenible.
- e) comprenden que cada enfoque de la educación física responde a un contexto histórico particular. El de hoy debe responder a nuevos desafíos que garanticen un futuro sostenible.
- f) dominen no solo los contenidos de la educación física sino aquellos temas de relevancia en la sociedad actual.
- g) reconocen su papel como transformadores de la realidad del país y del mundo.
- h) colaboren con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.
- i) utilicen elementos teórico-metodológicos de la investigación como parte de su formación permanente en la educación física.
- j) relacionen sus conocimientos de la educación física con los contenidos de otras disciplinas desde una visión integradora para propiciar el aprendizaje de sus estudiantes.
- k) proponen situaciones de aprendizaje de la educación física considerando su enfoque y los planes y programas vigentes; así como los diversos contextos y ambientes de aprendizaje de los estudiantes.
- l) promueven relaciones interpersonales para favorecer convivencias interculturales.
- m) sustenten su labor profesional en principios y valores humanistas para fomentar la dignidad, la autonomía, la libertad, la igualdad, la solidaridad y el bien común.

- n) solucionar de manera pacífica conflictos y situaciones emergentes.
- o) adaptar los elementos estructurales del juego motor y del deporte educativo para crear ambientes de aprendizaje incluyentes.
- p) elaborar diagnósticos para identificar áreas de oportunidad en las que generen acciones innovadoras que promuevan estilos de vida saludable y de convivencia social.
- q) gestionar con diversos actores escolares y sociales la implementación de proyectos de intervención.

Aunado a esto, para que, por un lado se asegure que el planeta siga brindando las condiciones esenciales para la evolución de la vida y asegurar así su conservación y mantenimiento, y por el otro, se garantice una educación inclusiva, equitativa y de calidad para promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, será necesario:

- reforzar la idea de que el medio ambiente local y global debe ser una preocupación para todos.
- reconocer que el cuerpo es el primer ambiente que se debe cuidar y conservar para tener una buena calidad de vida.
- comprender que cada persona forma parte de un sistema biológico más grande que necesita el mismo cuidado y atención para su correcto funcionamiento.
- asegurar que las personas de todo el mundo tengan la información y los conocimientos pertinentes para el desarrollo sostenible y los estilos de vida en armonía con la naturaleza.
- mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana respecto al cambio climático, la reducción de sus efectos y la alerta temprana.
- fortalecer la forma reflexiva a la hora de comprar y optar por una opción sostenible siempre que sea posible.
- reducir los desechos que generamos en las actividades cotidianas.

Finalmente, es preciso promover una educación física sostenible en las escuelas formadoras de docentes para hacer visible que en el trayecto formativo denominado Formación para la enseñanza y el aprendizaje se encuentran herramientas que aportan a la disminución de la huella de carbono.

Referencias

- Beltrán, J. (2003). *Procesos Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid. Ediciones Síntesis.
- Biggs, A., Crispen, W., Holliday, W., Kapicka, C., Lundgren, L., Rogers, W., Sewer, M., y Zike, D. (2012). *Biología*. MacGraw Hill.
- Castañer, M., Camerino, O. (2006). *Manifestaciones Básicas de la Motricidad*. Ediciones de la Universitat de Lleida.
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (2018). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física. En <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/126>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). En México somos 126, 014, 024 Habitantes: Censo de Población y Vivienda 2020. [Comunicado de prensa No. 24]. En <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020Nal.pdf>
- Keogh, J. (1981). A movement development framework and a perceptual – cognitive perspective. En G.A. Books (Ed) *Perspective on the academic discipline of Physical Education*. Champaing: Human Kinetics
- Lagardera, F. (2009). Educación Física Sostenible. *Acción Motriz*, 2, 28 - 38.
- Medina, J. (2010). La Dieta del Dióxido de Carbono (CO2). *Conciencia tecnológica*, 139 (Enero – junio), 50 – 53. <https://www.redalyc.org/pdf/944/94415753009.pdf>.
- Naciones Unidas (s/f). Acción por el clima: ¿Qué es el cambio climático?. <https://www.un.org/es/climatechange/what-is-climate-change#:~:text=Cada%20aumento%20del%20calentamiento%20global,y%20a%20mantener%20un%20clima%20habitabile>.
- Organización Mundial de la Salud (2021). Contaminación del aire ambiente. [https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/ambient-\(outdoor\)-air-quality-and-health](https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/ambient-(outdoor)-air-quality-and-health)
- Organización de las Naciones Unidas (2021). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático (2022). *AR6 Cambio Climático 2021: La Base de la Ciencia Física*. (Informe No. 6). <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/>
- Ruiz, L. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Madrid. Gymnos Editorial.

SEP (2017). Aprendizajes clave para la Educación Integral. México: SEP.
Wiedmann, T. y Minx, J. (2007), A Definition of 'Carbon Footprint'. ISA
Reino Unido Research Report. 07- 01. ISA Reino Unido Research
& Consulting. En <https://calculator.carbonfootprint.com/calculator.aspx?lang=es>

Construyendo la identidad profesional del educador físico. Análisis de la práctica docente de un profesor-tutor de la LEF-BINE.

Carlos de Jesús Gordillo Guillén
Francisco Javier Saucedo Jonapá
Ameth Rueda Girón

Integrantes del Grupo Colegiado de Investigación
"Sustentabilidad e identidad profesional" de la LEF-BINE.

Introducción

Aunque aventurado, pero no excesivo, es preciso reconocer que las últimas diez generaciones de estudiantes de la Licenciatura en Educación Física del Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" (LEF-BINE) han mostrado un interés excesivo en actividades deportivas y de preparación física. Estos intereses personales se confrontan con el perfil de egreso que, de acuerdo al sistema educativo nacional plasmado en los planes de estudio 2002 y 2018 (SEP 2002, 2018), se requiere de un profesional de la educación física. En concreto, se ha identificado un debate en torno a la oposición entre educación física y deporte entendiendo a estos dos como ejes fundamentales en la formación de un educador físico. En términos de la experiencia de profesores de la LEF-BINE, este debate ha estado presente en la aplicación de los planes de estudio 2002 y 2018 que finalmente mella en la formación de futuros profesores de educación física egresados de esta institución.

La oposición educación física – deporte rebasa el terreno local asequible en lo que acontece en una escuela normal. En el grueso del imaginario educativo mexicano la educación física ha sido dominada por una tradición en la que prevalece el deporte popular y en la que no se le ha reconocido

como una asignatura de la cual se obtenga un aprendizaje en las áreas de desarrollo cognitiva, física y motriz. Esto ha sido así a pesar de los esfuerzos de políticas educativas por otorgar a la educación física un papel preponderante en las escuelas de educación básica. Es decir, la clase de educación física no solo debería insistir en la práctica y -en última instancia- en la formación deportiva sino como señala el plan de estudios Aprendizajes clave (SEP, 2017) en “la edificación de la competencia motriz por medio del desarrollo de la motricidad, la integración de la corporeidad, y la creatividad en la acción motriz” (p. 161).

Sin duda, los efectos de la oposición entre educación física y deporte son de diversa índole y alcances varios. El análisis de la práctica docente de un profesor de la LEF-BINE que contiene este texto, parte del reconocimiento de que una de las consecuencias de esta oposición es que el estudiantado no construye una identidad profesional; no solo por el debate entre *dirigirse* al deporte o *tomar camino* por la educación física, sino porque los saberes con los que deberían egresar los estudiantes no están consolidados. Los estudiantes “medio conocen” los contenidos del deporte lo mismo que “medio conocen” aquellos que son propios a la educación física. La ausencia de conocimiento propio de una disciplina difícilmente puede conducir a la construcción de una identidad profesional. Como profesor de la LEF-BINE, pero sobre todo desde su figura de tutor de grupo y de coautor de este texto, el profesor Carlos de Jesús Gordillo Guillén –de ahora en adelante CJGG- identificó esta problemática para enseguida emprender una práctica docente dirigida a atender la ausencia de saberes y finalmente reflexionar sobre su accionar. Dicho de otro modo, se dio a la tarea de fortalecer la enseñanza de contenidos de la educación física que consideró necesarios para construir la identidad profesional de educadores físicos.

En tanto la tutoría no es un curso de la malla curricular del plan de estudios de la licenciatura en educación física (SEP, 2018) sino un programa de atención al estudiantado, la pregunta que condujo al análisis de su práctica docente fue ¿hasta qué punto la enseñanza de contenidos de la educación física en el espacio que representa el programa de tutoría de la LEF aporta elementos significativos a la construcción de la identidad profesional de estudiantes de esta institución? Sin embargo, responder a este cuestionamiento exige un nivel de valoración del estudiante al cual no se

tuvo acceso. En consecuencia, se optó por preguntarnos sobre la práctica docente de CJGG como tutor y su preocupación por aportar a la construcción de la identidad profesional.

Tutoría *versus* perfil de ingreso

El programa institucional de tutoría en la LEF-BINE se ha llevado a cabo en un espacio de dos horas a la semana en la carga académica de los alumnos. Se trata de una sesión semanal que tiene como principal función identificar y atender problemáticas de los alumnos en las dimensiones personal, académica y social. Para un profesor que funge como tutor de un grupo generacional, conocer y atender las necesidades de los estudiantes implica una tarea ineludible.

El programa de tutoría opera en cada una de las seis licenciaturas que ofrece el BINE bajo la coordinación de un departamento que se denomina Programa Institucional de Tutoría (PIT) y que depende de la Subdirección Académica General. De 2004 a 2014 en la LEF-BINE tres docentes ocuparon el cargo de responsable de este programa. Pero de 2014 a 2020 solo un docente ha ocupado el cargo de responsable del programa. Uno de los avances principales desde entonces ha sido la continua capacitación para la aplicación del modelo de tutores generacionales, es decir, un solo docente es tutor de un grupo de estudiantes durante su permanencia en la escuela. Esto significa que a cada grupo de cada generación se le asigna un profesor que será tutor hasta que la matrícula de dicho grupo concluya sus estudios. Bajo esta modalidad CJGG ha sido tutor de tres generaciones que ingresaron en 2017, 2018 y 2019.

En el programa de tutoría de 2014 a 2021 se estableció el acuerdo de que este sería un programa de acompañamiento a estudiantes a largo plazo en las dimensiones personal, académica y social. De manera que fue preciso contemplar en planes de trabajo los intereses, necesidades y expectativas de estudiantes poniendo énfasis en la enseñanza de conocimientos que ampliaran el horizonte laboral de egresados al tiempo que fortalecieran su identificación con la profesión de educador físico. Por tal motivo, el impacto que debía tener la orientación tutorial debía radicar en el acompañamiento para promover y revalorar la vocación docente. Como parte

de estas acciones, los datos estadísticos respecto a “bajas” temporales, deserción escolar e índices de reprobación comenzaron a tomar importancia para el programa de tutoría; estos datos fueron triangulados con la información proveniente de la experiencia empírica del profesorado respecto a la carencia de conocimientos de la educación física de parte de estudiantes. La intención fue brindar asesorías remediales y –en caso necesario- atender necesidades de mayor especialización con el apoyo de dependencias públicas especializadas como el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS).

Actualmente, en la LEF-BINE cada grupo tiene asignado un tutor generacional con una carga horaria de seis horas a la semana distribuidas de la siguiente manera: dos horas frente a grupo, dos horas de colegiado y dos horas de trabajo para planear sesiones. Cada tutor diseña un plan de trabajo semestral con actividades puntuales y cuenta con libertad de cátedra para exponer temáticas que considere pertinentes para fortalecer las dimensiones personales, académicas y sociales. En comparación a los años de una primera experiencia, esta organización y estilo de atención hace evidente una operación del programa de tutoría con mayor sistematicidad e interés en la formación del alumno.

Para la ANUIES (Romo, 2011), la tutoría es una metodología sustentada en la orientación educativa para mejorar la calidad en el desempeño de los estudiantes; su propósito es que el alumno sea el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y culmine sus estudios en el plazo previsto (Romo, 2011). El nivel de desempeño y las necesidades e intereses de los estudiantes representan el punto de partida; por eso la baja retención, el índice elevado de reprobación y deserción son variables a considerar. De acuerdo a Porter, la mejor definición de tutoría es la que se realiza desde las propias instituciones (citado en Romo, 2011). La tutoría en la LEF-BINE responde al debate generado por la oposición deporte – educación física y los efectos negativos de ello sobre la construcción de una identidad profesional. Otras variables institucionales que deben considerarse para comprender la naturaleza del programa de tutoría es el porcentaje de ingreso frente a la eficiencia terminal; el promedio de alumnos que culminan sus estudios satisfactoriamente es de 99.9 % lo cual coloca a la LEF-BINE ante el reto de retener y lograr que el mismo número de estudiantes que

ingresaron logren culminar sus estudios. Este factor también está estrechamente vinculado a la construcción de la identidad profesional puesto que hay una “obligación” de titular a estudiantes que cuenten con un mínimo de saberes- conocimientos que les identifiquen como educadores físicos.

El empleo de la tutoría como espacio de enseñanza y no de acompañamiento en el sentido estricto ha sido señalado por Pablo Latapí en su documento “La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad”. El entorno que algunos tutores de la LEF- BINE han creado como ambientes de aprendizaje coinciden con algunos preceptos que Latapí sugiere respecto a la enseñanza tutorial. Por ejemplo, a diferencia de lo que acontece entre un profesor y un grupo de alumnos en un curso, la relación tutor-estudiantes relaja el ambiente suavizando así el ejercicio de autoridad (Latapí s/a). En la LEF-BINE las sesiones de tutoría que se desarrollan dentro del horario escolar no siempre se realizan en el salón de clases. Por el contrario, se aprovechan espacios de la escuela como el patio, el gimnasio, los jardines, las canchas de fútbol, la alberca y las áreas verdes para aplicar diversas estrategias didácticas como juegos cooperativos. De este modo, los estudiantes practican con diversos contenidos de la educación física como el juego, la recreación, las capacidades sociomotrices y la importancia de la relajación, entre muchos otros, que representan saberes necesarios para la construcción de la identidad profesional.

Pablo Latapí (s/a) añade que no solo el espacio físico en donde tiene lugar la relación pedagógica cambia en la enseñanza tutorial, sino que el ritmo de aprendizaje y los métodos docentes lo determinan los estudiantes. La tutoría exige “un cierto grado de estructuración: objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas... y mecanismos de monitoreo y control” (Latapí s/a). En este sentido, la tutoría es una relación pedagógica individual o dirigida a grupos reducidos; de hecho, Latapí apunta que este tipo de enseñanza surgió como respuesta a la masificación de la educación superior que trajo como consecuencia el deterioro de la calidad educativa (s/a). Al respecto, en la LEF- BINE, a partir de la primera generación en que CJGG ha sido tutor la matrícula se amplió en 33% lo cual significó que en cada grado se pasó de dos a tres grupos de aproximadamente 40 alumnos. Al aumentar la matrícula en la LEF-BINE la vigilancia de la calidad y el aporte de saberes a la construcción de la identidad cobraron un nuevo sentido.

Por otro lado, en sus reflexiones sobre la tutoría en la formación de universitarios, el ex rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) José Narro Robles y el académico Martiniano Arredondo enuncian que la tutoría debería verse en relación con la cultura juvenil y tratar a los estudiantes no solo en el plano cognoscitivo sino en todas sus dimensiones como personas (Narro y Arredondo, 2013). Esto nos conduce a considerar quiénes son los estudiantes y cuáles son sus necesidades, deseos e intereses, es decir, examinar las características de alumnos: el perfil de ingreso. A grandes rasgos, puede señalarse que los estudiantes de la LEF-BINE presentan rasgos de una desorientación vocacional. Muchos de ellos atraviesan por rasgos socioemocionales negativos que para el programa de tutoría representan un reto. Por ello, la tutoría de la LEF-BINE ha tenido un doble propósito: a) que el alumno asuma un rol ampliamente participativo respecto a su formación personal y académica y b) que a través de ello oriente su vocación e identidad profesional. La estrategia que algunos tutores generacionales han planeado y ejecutado –incluyendo a CJGG- tiene raíz en la propia naturaleza de la educación física, es decir, en la enseñanza de su axiología, sus contenidos y sus estrategias didácticas.

Perfil de ingreso en la LEF e identidad

El perfil de ingreso en la LEF-BINE está ligado a otro imaginario educativo mexicano: el hecho de que la educación física a *grosso modo* se reduce a “salir al patio”. Como parte de este imaginario, la creencia de “salir al patio” no es tan diferente al acto de dedicar tiempo a la distracción, relajamiento y diversión sin propósito educativo alguno. Incluso el ocio suele ser visto en términos negativos. No sería extremo afirmar que la educación física es vista como el tiempo del ocio. Con estas creencias, el concepto de juego –pieza clave de la educación física- pierde validez como actividad humana creativa y productiva. También es común que la asignatura de educación física cobre relevancia en el ámbito escolar solo cuando se precisa de ella para actividades deportivas extracurriculares como torneos y competencias en los que las escuelas deben participar; de lo contrario, la educación física sigue siendo un pasatiempo, acaso un momento para socializar, pero sin aprendizaje alguno.

Este tipo de creencias de la educación física pueden observarse en un porcentaje no menor de estudiantes de la LEF-BINE. Paradójicamente, los alumnos de esta escuela también consideran un lado menos negativo de la educación física. Por ejemplo, han aprendido discursos sobre la importancia de esta disciplina en la formación integral de una persona a través del desarrollo motriz, afectivo y cognitivo. Sin embargo, en su desempeño académico como estudiantes dentro de las aulas y en la práctica educativa real en escuelas de educación básica el conocimiento y aplicación de saberes a partir de los cuales se evidencia la construcción de una identidad profesional no parecen ser suficientes.

La matrícula de estudiantes de la LEF-BINE puede clasificarse en los siguientes grupos: a) quienes tienen parentesco -padres, hermanos, tíos- con educadores físicos o profesores de educación básica; b) quienes optaron por esta carrera como segunda opción, es decir, no ingresaron a la Institución de Educación Superior (IES) de su preferencia y se matricularon solo para no “perder” un ciclo escolar; y c) quienes al parecer tienen un auténtico deseo por desempeñarse profesionalmente en ámbitos laborales de la actividad física y el deporte como la docencia de educación física y el entrenamiento deportivo. A pesar de las notables diferencias, los estudiantes de estos tres grupos comparten las siguientes dos características: gusto por la convivencia con niños e interés en la actividad física y/o en la práctica de algún deporte. Cabe señalar que son pocos los estudiantes que realizan alguna actividad física o deporte de manera formal o asidua. Esto complica la construcción de una identidad profesional del educador físico en la que predomine un enfoque deportivo o en la que se enseñe con la práctica de la actividad física o la educación física.

Este panorama de la composición del perfil de ingreso se complejiza cuando se presta atención al nivel de habilidades intelectuales, hábitos de estudio y disposición hacia al aprendizaje que tienen los estudiantes. En general, los alumnos de la LEF-BINE muestran carencias significativas en conocimientos previos sobre biología, química y lengua escrita, así como en la capacidad de pensamiento crítico y analítico. El perfil de ingreso se caracteriza por estudiantes con “bajo” promedio y que ven a la educación física como una actividad profesional que no requiere de un manejo y aplicación de saberes pedagógico-didácticos. Basta con tener gusto por el juego y el movimiento “libres” así como por la recreación y las ganas de

“educar” a niños mediante la convivencia directa con ellos. Ante este tipo de estudiantes es que la práctica docente de CJGG como tutor hizo frente.

Por otro lado, la educación física como la materia que consiste en “salir al patio” puede tener sus raíces en el hecho de que durante décadas esta disciplina pedagógica ha operado *en el patio* de una manera empírica. Para contrarrestar esta situación, a partir de 1995, los paradigmas teóricos de la educación física comenzaron a sufrir modificaciones. Con el enfoque de integración dinámica contenido en el Programa de Educación Física editado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1996) se pusieron en marcha las sesiones en tres tiempos -inicio, desarrollo y cierre- articulados en un propósito de aprendizaje que involucraba ejes temáticos, es decir, contenidos de la educación física. Esta transformación en la metodología de la enseñanza de la educación física es una de las que más ha marcado la historia reciente de esta disciplina en México y, cabe decir, se trató de una adecuación/aplicación de modelos diseñados en países como España. Estos cambios apuntaron al fortalecimiento de la educación física puesto que los intereses por ella solían girar alrededor del gusto deportivo más que por la edificación de la competencia motriz. Esta “confusión” entre educación física y deporte, es decir, creer que la educación física se reduce a la enseñanza de un deporte, comenzó a desvanecerse en el *argot* de la disciplina.

El modelo EPR

Lo que hace peculiar la práctica docente de CJGG es que no imparte un curso de la malla curricular del plan de estudios. De manera que no está sujeto a reglas administrativas propias de la organización pedagógica-didáctica tales como procesos de planeación y evaluación de un curso. En cambio, su papel como tutor le ofrece posibilidades de acción que frente a las condiciones laborales de un profesor de curso difícilmente podría llevar a cabo. Hasta cierto punto, CJGG conjunta los roles de profesor y de tutor de la LEF-BINE para sus propios fines e intereses los cuales, como hemos visto en líneas anteriores, están dirigidos a la construcción de la identidad profesional de sus estudiantes.

El modelo EPR para el análisis de la práctica docente desde un enfoque reflexivo propuesto en Fierro y Fortoul (2017) y en Fragoza, Cordero y

Fierro (2018) resulta sugerente para describir e intentar un ejercicio de interpretación del trabajo que como tutor ha realizado CJGG. La perspectiva interaccionista que proponen, así como las premisas sobre las que se sostiene el uso y comprensión que hacen de la práctica docente se ajustan a lo que cotidianamente realiza CJGG. Como un modelo de análisis de la práctica docente, el EPR no busca comparar lo que sucede en el aula con lo que la normativa dice dejando así de lado el discurso evaluativo; además no se orienta a identificar lo correcto sino a generar en la persona un sentido de apertura (Fragoza, Cordero y Fierro, 2018).

La práctica docente es entendida como las acciones que se llevan a cabo dentro del aula y que están relacionadas con el proceso de enseñanza (De Lella 1999, como se cita en Fragoza, Cordero y Fierro, 2018). Desde el modelo EPR, esta práctica docente precisa ser estudiada desde la interacción entre profesor y estudiante; la comunicación no verbal y, en específico, el dialogo son los vehículos de la interacción que permiten el intercambio de símbolos (Fragoza, Cordero y Fierro, 2018). La intersubjetividad que esta última afirmación implica es el eje del análisis de la práctica docente. Dicho de otro modo, desde el modelo EPR no hay práctica docente sin interacción. En consecuencia, analizar la práctica docente obliga a comprender la intersubjetividad. Fragoza, Cordero y Fierro (2018) articulan la relación práctica docente e intersubjetividad de la siguiente manera

El modelo EPR estudia la práctica docente en el aula a partir de la intersubjetividad, entendida como un elemento central para analizar y comprender la comunicación establecida entre la persona docente y el estudiantado, en torno a los contenidos que se van a abordar o a tareas más específicas que requiere del intercambio lingüístico verbal o no verbal. Así pues, el análisis de la intersubjetividad permite dar cuenta de cómo la persona docente actúa y organiza sus ideas de forma simultánea para responder a las necesidades que se presentan en el momento de la práctica (p. 7, 8).

Fragoza, Cordero y Fierro (2018) señalan que de acuerdo con Isabelle Vinatier –autora principal del modelo EPR- la interacción en la práctica docente no solo incluye al profesor y al estudiante sino a la comunidad. Esta es una acotación relevante para comprender la práctica de CJGG dado que su trabajo como tutor se enmarca en las condiciones concretas

de la LEF-BINE. La influencia de cambios organizacionales de la escuela, así como de agentes externos a partir de la vinculación con organizaciones externas determina la tarea de quien enseña (Fragoza, Cordero y Fierro, 2018). La LEF-BINE, como cualquier institución, se comprende solo en su particularidad histórica y material producto de procesos internos y factores externos.

Las siglas EPR se refieren a las dimensiones epistemológica, pragmática y relacional que de acuerdo con dicho modelo son el principio del análisis de la práctica docente. En la siguiente tabla se aportan ideas para la comprensión de cada una.

Tabla 1.

Dimensiones EPR

EPISTEMOLÓGICA	PRÁGMATICA	RELACIONAL
Da cuenta de las situaciones en las que el profesor opera saberes interiorizados.	Hace referencia al uso de herramientas metodológicas para orientar la construcción de aprendizajes.	Se centra en la comunicación en el aula.
Se refiere a la construcción de saberes e interacciones en torno al contenido visto en clase.	Considera objetivos de aprendizaje, estrategias y técnicas.	Se visualiza como un intercambio entre docente, estudiantes y estudiantado en la que interviene decisiones, emociones y motivaciones.
Representa la función de enseñar contenido.	Representa la función de implementar estrategias didácticas.	Representa la función de mantener comunicación con sus estudiantes.

Elaboración propia con información de Fragoza, Cordero y Fierro (2018).

Estas tres dimensiones también son entendidas como polos de tensión en los que se actúa el profesor o lógicas de acción del profesor. Dicho de otro modo, en conjunto representan lo que el profesor hace. Por lo tanto, el análisis de la práctica docente consistiría en revelar estas lógicas.

Para abordar la descripción de cada polo de tensión Fragoza, Cordero y Fierro (2018, p. 12) sugieren las siguientes preguntas:

- Polo relacional

¿Qué rasgos definen las formas de trato que se observan entre estudiantes y docentes? (distensión, burla, lenguaje hostil, escucha atenta, cercanía). ¿Se presentan eventos disruptivos? ¿Con qué frecuencia e intensidad? ¿Qué normas y acuerdos de trabajo se hacen evidentes o son aludidos en el curso de la clase?

- Polo pragmático

¿Qué propósitos se aprecian a partir de las actividades que hace el estudiantado? ¿Qué tipo de intervenciones docentes guían la secuencia de la clase? (centradas en el contenido, en el o la estudiante o en la organización de la actividad). ¿Qué materiales, instrumentos o recursos de apoyo ofrece la persona docente al estudiante durante los ejercicios, actividades y dinámicas grupales?

- Polo epistemológico

¿Qué hacen la persona docente y el estudiantado con la información? (se retoma sin elaborar, se analiza, se cuestiona, se reelabora, se presentan otras situaciones, etc.). ¿De dónde proviene la información con la que están trabajando? (conocimiento de sentido común, de la experiencia, de los saberes personales, familiares o comunitarios o el conocimiento especializado). ¿Qué hace la persona docente frente a las diferencias de nivel mostrado por el estudiante en la apropiación del saber-objeto?

El modelo EPR “propone colocar en el centro de atención a las personas y sus procesos de significación, es decir, enfocar la manera subjetiva en que interpretan, dan sentido a lo que ocurre y actúan” (Fierro y Fortoul 2017, p. 6). Para el análisis de la práctica docente de CJGG como tutor, se le solicitó en un primer momento ejercitar con la escritura de relatos de experiencia mediante la redacción de dos documentos sobre el programa de tutoría en la LEF en la que incluyera su mirada como tutor. En una segunda etapa, se pidió que respondiera las preguntas para describir las dimensiones EPR y que realizara una autorreflexión de sus respuestas. Finalmente, se realizó un ejercicio de interpretación en la que participaron los dos autores de este texto. En los siguientes apartados se recuperan expresiones y descripciones textuales de CJGG con el propósito de mostrar su propia voz.

Lógica relacional de CJGG

Las formas de trato, así como las normas y acuerdos entre CJGG y sus estudiantes se caracterizan por la empatía, la flexibilidad y su liderazgo. CJGG lo escribe así

La relación entre tutor y estudiantes es muy atenta y participativa buscando siempre la empatía para generar en ellos la confianza y de esta manera las actividades se atiendan con mayor interés. Estos rasgos siempre deben prevalecer dentro del perfil idóneo de un tutor, la personalidad y liderazgo debe prevalecer para facilitar esta interacción... La normatividad tutorial debe ser flexible ante la diversidad de intereses y personalidades de los docentes en formación. Sin embargo, el liderazgo del tutor marca siempre la buena disposición del grupo. Los acuerdos de trabajo son específicamente en la participación individual o en grupos de trabajo para lograr un mayor interés y analicen de forma conjunta los temas a alcanzar.

La condición de tutor de CJGG lo separa del resto de profesores que imparten cursos de la malla curricular. A diferencia de estos, CJGG no está obligado a evaluar y calificar a sus estudiantes mucho a menos a realizar una planeación y ajustarse a los calendarios de entregas de evidencias; esta particularidad genera un ambiente en el que la relación que establece con los estudiantes carece de esa cotidianidad escolar. Si bien esto puede ser visto como una ventaja, dada la carencia de preceptos asociados a patrones de comportamiento dentro de una clase, también puede acontecer lo contrario, es decir, dado que el relajamiento es demasiado el control de lo que acontece dentro de la sesión puede ser mínimo produciendo tedio y apatía. Para CJGG la tutoría “es un espacio diferente, libre y de confianza en donde [los estudiantes] ponen en práctica un intercambio de conocimientos y experiencias a través de la colaboración.”

Para promover la identificación con la educación física, CJGG parte de la observación de los intereses y necesidades de los estudiantes. El escuchar y atender son precisos para identificar las características. Pero es él quien marca la pauta proponiendo y dirigiendo las actividades. Si bien los estudiantes expresan sus opiniones las decisiones sobre el rumbo de la sesión dependen de él. Su opinión sobre los acuerdos para el trabajo es la siguiente:

La normatividad tutorial debe ser flexible ante la diversidad de intereses y personalidades de los docentes en formación. Sin embargo, el liderazgo del tutor marca siempre la buena disposición del grupo. Los acuerdos de trabajo son específicamente en la participación individual o en grupos de trabajo para lograr un mayor interés y analicen de forma conjunta los temas a alcanzar.

Lógica pragmática de CJGG

La preocupación central de CJGG es la falta de identidad de estudiantes con la educación física. Su sentir está centrado no solo en su experiencia como educador físico sino en el debate pedagógico-conceptual de esta disciplina entre educación física y deporte. Ante esta situación su proceder se ha orientado a la enseñanza de una educación física que desde su perspectiva es la que requieren los estudiantes. Por otro lado, el hecho de que la tutoría que ha realizado es generacional, lo cual significa que funge como tutor de un mismo grupo de estudiantes desde que estos ingresan hasta que culminan la carrera, le ha permitido experimentar con diversas estrategias y técnicas. “En cada semestre se van innovando las actividades debido al enriquecimiento de las propuestas de los mismos estudiantes”.

La lógica pragmática de CJGG se orienta a partir de a) contenidos de la educación física como estrategias didácticas, b) relaciones interpersonales, c) acompañamiento personal y d) práctica docente. Desde estas aristas, CJGG aborda y -abona a- la construcción de la identidad profesional de sus estudiantes. Respecto a los propósitos del programa de tutoría de la LEF- BINE, CJGG toma en consideración las dimensiones personal, social y académica que se logran distinguir en las líneas que él escribe

acompañamiento personal que abarca el fortalecimiento de sus habilidades que permitan al estudiante conocerse y aceptarse a sí mismo y su relación con los demás... desempeño social con base al reconocimiento de los valores, esto le permitirá ejercer una mayor convivencia no solo en el ámbito escolar... [y] desempeñarse con confianza y seguridad... se busca que los alumnos cumplan sus compromisos escolares con el mayor aprovechamiento de sus cursos y alcancen una permanencia estable durante su licenciatura.

En cuanto a recursos se refiere, CJGG se apoya en videos de la plataforma *Youtube* así como en artículos publicados en revistas electrónicas de educación física. La revisión de estos materiales da paso a poner en práctica contenidos de la educación física para los cuales solicita que sean los mismos estudiantes quienes *practiquen* con ellos mismos actividades como juegos y dinámicas grupales.

Lógica epistemológica de CJGG

El contenido que CJGG enseña está sin duda atravesado por su interés en la construcción de la identidad profesional. De manera que las estrategias didácticas propias de la educación física – como el juego en sus diversas variantes- cumplen un rol tanto del polo pragmático como del epistemológico. Estas estrategias también comprenden aquellas en las que el deporte está presente. El cuidado que CJGG pone en las sesiones para “equilibrar” entre deporte y educación física es crucial en este punto.

La información que los estudiantes reciben no solo es puesta en práctica por ellos mismos, sino que es analizada a partir de sus experiencias en las jornadas de observación y práctica educativa real que llevan a cabo en escuelas de nivel básico. La comunicación entre ellos les permite distinguir metodologías y estilos de enseñanza. Bajo la guía de CJGG, la información es retomada y aplicada a otras situaciones.

El conocimiento es pautado por el propio CJGG. Valga aclarar que, aunque con otro plan de estudios, él estudió en la LEF-BINE y ejerció como profesor de educación física en escuelas primarias públicas. De manera que la información proviene principalmente del tutor quien cuenta con la preparación profesional y con la experiencia laboral en el área de educación física. Además, como ya se señaló, el grado de especialización de CJGG es enriquecido con lecturas de artículos y revisión de material video documental. Finalmente, como tutor, debe atender las diferencias de nivel de los estudiantes, él escribe esta atención como sigue

El proceso tutorial siempre está acompañando a cada docente en formación en su trayecto formativo, esto significa conocer su desempeño en todos sus cursos, lo que permite adecuar acciones de manera parti-

cular. Por otra parte, se concientiza de las debilidades en la comprensión y dominio de temas. También se recomienda ejercer un auto compromiso de ser los propios gestores en la consulta y manejo de la información, exhortándolos en asumir un compromiso personal.

De acuerdo con CJGG, sus acciones tienen su causa en la atención a las necesidades de los estudiantes y sobre todo en el hecho de que “encuentren esa identidad profesional que perfila a un educador físico... [que] demuestren competencia didáctica y encuentren esa identidad profesional”.

CJGG describe que su motivación para llevar a cabo las acciones es su propia identidad como educador físico. A partir de ella reconoce las debilidades de los estudiantes y se produce en él un compromiso de compartir para que los estudiantes sean mejores personas. Esta motivación está compaginada al programa de tutoría de la LEF-BINE que exige a no solo un mayor compromiso en la preparación personal sino en el cumplimiento de cambios del estudiante a nivel académico, personal y social. Ante sus ojos, el programa de tutoría es una oportunidad antes que posibilidad.

La sugerencia es retomar y vincular las experiencias del docente de educación física con los intereses del docente en formación [el estudiante], la tutoría ofrece un vínculo personal que establece espacios de confianza entre docente y alumno, y puede ser el medio idóneo para concientizar de la importancia de mejorar ese desempeño académico que repercutirá en su espacio laboral... Otra sugerencia es involucrar a los demás tutores en atender necesidades en el ámbito profesional porque es la puerta del interés que busca un docente en formación... y favorezca esa identidad profesional que se necesita para alcanzar los perfiles idóneos de egresado.

La práctica docente y la identidad profesional

A partir de los patrones de comportamiento del profesor es posible inferir principios pedagógicos entendidos como 1) razonamientos, creencias y teorizaciones implícitas o explícitas que dan sentido a las acciones y 2) supuestos teóricos metodológicos que el docente considera adecuados y que dotan de significado a lo que hace en el aula (Fragoza, Cordero y Fie-

ro, 2018, p. 13). Comprender los principios pedagógicos de CJGG exige no solo observar y registrar sino analizar su práctica. Consideramos que el modelo EPR permite reflexionar sobre esos principios ya que reconoce que la labor docente es influenciada por un conjunto de elementos sociales y políticos, pero al mismo tiempo permite que los profesores puedan verse a sí mismos como sujetos conscientes acerca de cómo es su práctica y cuáles son sus acciones. En el caso de CJGG, su acción está motivada por su trayectoria de vida profesional. Su preocupación en la construcción de la identidad profesional no parece ser un objetivo de normativa alguna, sino que es producto de su experiencia y compromiso con la educación física.

Llegados a este punto, resulta sugerente el estudio de las prácticas docentes no solo como acciones que acontecen dentro del aula sino como lo proponen Cecilia Fierro y Bertha Fortoul en “Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula”. En este texto, las autoras entienden la práctica docente como

un quehacer cuyo horizonte siempre es inabarcable y abierto; que se construye en la medida en que se reflexiona el hacer y su sentido profundo en un movimiento dialéctico que permite su transformación constante; en el que se está junto con los alumnos, dialogando en torno a objetos culturales en una co-construcción que implica a ambos de manera personal y vital (Fierro y Fortoul, 2017, p. 12, 13).

La práctica docente de CJGG parece ser un ejemplo de ello. Sus acciones están en constante movimiento considerando siempre a los estudiantes. Pero es preciso señalar con precisión que su estilo difícilmente podría ser el mismo en caso que impartiera un curso de la malla curricular. La dinámica normativa de la LEF-BINE como de cualquier otra institución de educación superior podría jugar en sentido contrario.

CJGG es un profesor que en su papel de tutor ha logrado un nivel profesional reflexivo. Es decir, un profesional de la educación física que aprende de su práctica y que toma conciencia del acontecer del aula (Fierro y Fortoul, 2017). De manera que no se trata solo de experiencia en el aula o en la impartición de clase sino de reflexión. Consideramos que esta reflexión es la que potencia la posibilidad de aportar a la construcción de una identidad profesional. Fierro y Fortoul (2017) lo enuncian así:

La construcción de una identidad docente no es solamente un asunto de experiencia. Debe ser parte de un proceso de formación que articule acción y experiencia con el análisis y crítica teóricamente informados, además de autocrítica, valoración y herramientas para la intervención (pág. 118).

Consideraciones finales

Aportar a la construcción de la identidad profesional ha sido el eje de la práctica docente de CJGG como tutor en la LEF-BINE. Más allá de valorar los resultados, nos centramos en discutir sobre su práctica desde la propuesta del modelo EPR. Hasta cierto punto este texto recuperó la trayectoria escolar y laboral de CJGG. Además, permitió el hecho de que experimentara un género narrativo antes desconocido para él. Si centramos la mirada en la formación continua de docentes, el ejercicio de escritura y reflexión de CJGG representa un grado de logro de su compromiso con la docencia de la educación física. Sin embargo, consideramos que falta mucho por hacer y sobre todo por registrar. Pero estamos convencidos de que para registrar lo que acontece en el aula o en el patio es preciso una formación previa basada en la revisión de perspectivas teóricas y metodológicas.

El análisis de la práctica docente puede abordarse desde diversos modelos, enfoques y marcos teórico metodológicos; en este sentido, el EPR es sugerente pero no el único. Bertely (2000) por ejemplo, propone una mirada desde la etnografía de la cual podría discutirse su conveniencia según las características de la LEF-BINE. En concordancia con Bertely (2001), creemos que en el análisis de cualquier práctica docente hay que considerar las fuerzas externas; en el caso de CJGG estas fuerzas son las imágenes sociales del deporte y de la educación física que tienen un impacto en el perfil de ingreso de estudiantes y, por supuesto, en la construcción de identidad profesional como educador físico.

Finalmente, reconocemos que es preciso ampliar el caso de CJGG al resto de profesores de la LEF-BINE que también realizan funciones de tutoría. Esto potencializaría no solo la recuperación de información para la toma de decisiones al interior de la institución sino para aportar al debate sobre el papel del tutor en instituciones de educación superior y en específico en las escuelas normales. A este respecto, los estados de conocimiento

del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) reportan dos estudios sobre el perfil del tutor, la construcción de la identidad y la contribución de éste a una nueva cultura docente (Navarrete, 2013). Aunque tardíamente, nuestro siguiente reto es arribar y contribuir a este debate.

Referencias

- Bertely Busquets, María (2000), “Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar”, Paidós, México
- Bertely Busquets, María (2001), “La etnografía en la formación de enseñantes”, en *Teoría educativa*, 13, Ediciones Universidad Salamanca, pp. 137-160
- Fierro, Cecilia y Fortoul, Bertha (2017), “Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula”, Aula Nueva y Ediciones SM, México
- Fragoza, A, Cordero, G. y Fierro, C. (2018), “El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes”, en *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 18, Núm. 3, pp. 1-20.
- Latapí Sarre, Pablo (s/a), “La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad”,
- Narro Robles, José y Arredondo Galván, Martiniano (2013) “La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de estudiantes universitarios”
- Navarrete, Z. (2013). Formación e identidad. En P. Ducoing (Coord.). *Procesos de formación 2002-2011 Vol. I* (pp. 309-364). ANUIES-Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- Romo López, Alejandra (2011), “La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes”, ANUIES, México.
- SEP (2002), “Plan de Estudios 2002. Licenciatura en Educación Física”, SEP, México.
- SEP (2017), “Aprendizajes clave para la educación integral. Educación física. Educación básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación”, SEP, México.
- SEP (2018), “Planes 2018. Licenciatura en Educación Física”, disponible en <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/126> fecha de acceso: 24 de febrero de 2022

La cultura de seguridad y emergencia escolar en educación física.

José Luis Esteban Sánchez y Martínez †

Gloria Janett Hernández Blancas¹

María del Rosario Bringas Benavides²

¹ Colaboradora del Cuerpo Académico BINEJCB-4 “Evaluación para la calidad”.

² Integrante del Cuerpo Académico BINEJCB-4 “Evaluación para la calidad”.

Introducción

Por medio de las comunicaciones casi a diario sabemos que en alguna parte del mundo acaba de suceder o sucedió una catástrofe. Como se sabe, México es un país con alta posibilidad de sufrir sismos, huracanes, incendios, erupciones, etc., los que en varias ocasiones traen consigo consecuencias severas para el país y para el ciudadano común.

Por su situación geográfica, el estado de Puebla cuenta con algunas zonas de territorio ubicadas en franjas de alta sismicidad, esto debido a su colindancia con los estados de Oaxaca y Guerrero los cuales están expuestos al choque de placas tectónicas de Cocos y Norteamérica.

De acuerdo a registros históricos, nuestro estado ha sufrido pérdida de vidas y daños materiales por la acción sísmica de los años 1957, 1973 y 1985, y los ocurridos el 15 de junio de 1999 y el 19 de septiembre del 2017, así como por los deslaves de la Sierra Norte.

El desarrollo industrial y la alta densidad demográfica que en los últimos años ha presentado nuestra entidad, específicamente en su área metropoli-

tana, han hecho que la naturaleza se manifieste agresiva, presentándose fenómenos como vientos huracanados, lluvias torrenciales, sequías extremas, altas temperaturas, severas granizadas, incendios forestales e incremento en la actividad del Popocatepetl con caída de ceniza.

En el marco de lo anterior surge el interés por abordar la protección civil y la seguridad escolar ambos de trascendencia estatal, nacional y mundial para beneficio de los futuros docentes de Educación Física.

El programa de protección civil y seguridad escolar de la Licenciatura en Educación Física del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE) pretende que escuela y comunidad, estrechamente unidas, asuman la tarea educativa de prevenir y salvaguardar la seguridad cultivando hábitos, valores y actitudes de solidaridad para responder a emergencias de cualquier índole que afecten su comunidad. La labor esencial de la seguridad escolar es educativa. Lo que nos lleva a realizar la siguiente pregunta ¿de qué manera impacta la protección civil y la seguridad escolar en los estudiantes normalistas?

Los profesores hemos de velar por la seguridad de los alumnos ya que somos responsables directos de los mismos durante las sesiones de clase. Esto sucede especialmente para quienes imparten la materia de educación física por ser ésta una actividad con cierto carácter de riesgo. Es imprescindible que el profesor de educación física contemple, previamente, durante y posterior a la sesión, medidas de seguridad. De igual manera, debe estar preparado desde el aspecto de los primeros auxilios para actuar en consecuencia si es que desafortunadamente se presentara algún incidente sea de seguridad o de emergencia escolar.

Este texto tiene la finalidad de dar a conocer el trabajo realizado en un periodo de 30 años de participar de primera mano en la formación de estudiantes en la Licenciatura en Educación Física del BINE considerando los planes de estudios 1984, 2002 y 2018. Durante este periodo se abordaron, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, diferentes situaciones a partir de la protección civil y la seguridad escolar, entendidas como una actuación en favor de la prevención de riesgos y accidentes con una cultura de protección civil y un acompañamiento ante eventos que se presentan en un plantel educativo. A lo largo de este tiempo la importancia de la protec-

ción civil y seguridad escolar ha experimentado un crecimiento dentro de las instituciones educativas y en la sociedad en general.

Las Instituciones Formadoras de Docentes de ninguna manera deben quedar a la zaga en este contexto. Por esto, el área Biológica y Terapéutica de la Licenciatura en Educación Física del BINE tomando como base el Artículo 7º fracción X de la Ley General de Educación (2019, 30 de julio) enfatiza que el futuro docente conozca y promueva normas de seguridad e higiene que le permitan al ser humano una vida más sana y verdadera.

La educación en protección civil y seguridad escolar no llega por sí sola al individuo sino que precisa de esfuerzo, motivación y experiencia, los cuales tienen un costo. El valor de la vida y de la salud del ser humano, así como lo que se gaste para conservarlo sano, reeditará en productividad y ahorro de gastos relacionados con accidentes.

Los accidentes son hechos que se presentan de manera súbita e inesperada provocando lesiones, daños y a veces la muerte. Para evitarlos o mitigarlos es necesario disminuir los riesgos que existen en el ambiente, así como los actos peligrosos debidos a malos hábitos, costumbres y actitudes. En consecuencia, es importante educar para lograr la seguridad de cada individuo de tal forma que se oriente a cambiar los comportamientos cotidianos erróneos. En este sentido, se deberán tomar las primeras medidas en el lugar del accidente para saber cómo conducirse y actuar para ayudar en caso de desastre.

Por la estrecha relación que el maestro tiene con su comunidad como parte de su función social, y por su experiencia en la organización de grupos, se hace fundamental su participación en la transmisión de una cultura de protección civil y emergencia escolar; esto con el propósito de concientizar a la comunidad educativa y a la población en general para actuar de manera solidaria en situaciones de emergencia.

Desarrollo

En México, la seguridad escolar se origina después del sismo de 1985 que dejó decenas de heridos, muertos y damnificados, así como el derrum-

be y pérdida de edificios, casas y escuelas. Con epicentro en las costas de Guerrero y una magnitud de 8.1 grados Richter, este sismo provocó un estado de vulnerabilidad que condujo a capacitar a docentes en formación -estudiantes de escuelas normales- para que brinden apoyo y auxilio al interior de las instituciones educativas en las que lleguen a laborar. Esta necesidad se empezó a cubrir en la Licenciatura en Educación Física del BINE con el programa de Comité de Seguridad y Emergencia Escolar de la Escuela Normal de Educación Física (COSENEF), actualmente denominada Unidad Interna de Protección Civil y Emergencia Escolar.

Desde su inicio, este programa ha operado por medio de invitación e interés de los docentes en formación que tienen un espíritu de servicio y apoyo, lo que les permite ofrecer más tiempo y compromiso para su capacitación como profesionales. A lo largo de su existencia, el programa ha tenido estudiantes de diversos estados de la república como Veracruz, Oaxaca, Guerrero, Chiapas, Sonora y Coahuila.

En 1991 se crea el Centro de Instrucción para Brigadas Escolares en las instalaciones de la licenciatura en educación física del BINE. Se integran a éste, alumnos de bachillerato y de licenciaturas no solo de educación física. Algunos de los asistentes se “enamoraron” tanto de la seguridad escolar y la protección civil que decidieron tomar la especialidad de medicina. En la capacitación impartida siempre se buscó poner en práctica la teoría para saber actuar ante alguna adversidad.

En 1993 se inicia la vinculación de COSENEF con la Asociación de Radioaficionados de la República Mexicana Sección Puebla (ARARM). El 10 de diciembre de 1998 se suscribe un convenio de participación, como grupo voluntario, de COSENEF con el Sistema Estatal de Protección Civil (SEPROCI) avalado por autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Desde 2004, la administración de la licenciatura en educación física ha permitido que dentro de las instalaciones del Área Terapéutica se impartan los talleres de primeros auxilios de la Unidad Interna de Protección Civil y Emergencia Escolar.

La importancia de este estudio es la revaloración de la protección civil y emergencia escolar en la educación como elemento capaz de modificar el comportamiento y actitudes de actores sociales ante eventos de desastres

naturales o causados por el hombre. Se tiene la idea de que por medio de la participación activa de la escuela será posible avanzar en la creación y el fortalecimiento de una cultura de prevención que permita proteger a las sociedades ante un desastre.

La seguridad escolar surge como respuesta, por un lado, a la diversidad de acontecimientos que se presentaron dentro de las instituciones de diversos estados de la república; y por el otro, a acciones que se observaron en estudiantes como agresión física y verbal, no solo entre ellos, sino hacia los profesores. Por esta razón “nace” la importancia de la seguridad escolar dentro de los planteles educativos; lo que condujo a la creación del programa “mochila segura” cuyo objetivo consistía en la revisión de las mochilas de los estudiantes con ayuda de los padres de familia (González, 2014). Finalmente, en el 2007 se puso en marcha el Programa de Escuela Segura dirigido a escuelas de educación básica.

Los principales programas que se han creado como una alternativa de solución a la problemática de inseguridad y violencia son Comunidad segura, Mochila segura, Sendero seguro, Entorno seguro, Hacia una comunidad segura y Escuela segura. Todas con la intención de atender diversos riesgos, desde ingesta de drogas y estupefacientes hasta violencia y portación de armas de fuego.

La Secretaría de Seguridad Pública (SSP) dio a conocer en abril del 2013 el Programa Hacia una comunidad segura. Éste se llevó a cabo en conjunto con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) teniendo como objetivo la prevención de la violencia mediante la formación de una cultura de la prevención del delito. Debido a que la escuela es un centro donde los niños y jóvenes aprenden, el programa parte de la enseñanza por lo que se entiende que su estrategia es pedagógica.

Hoy podemos ver que algunas escuelas del país forman parte de dicho programa. Aunque para su concreción se requirió de una diversidad de etapas que se gestaron paulatinamente. El sexenio de Lic. Felipe de Jesús Calderón Hinojosa (2006-2012) se caracterizó por un alto índice de violencia derivado de una intensa lucha entre el gobierno federal y los cárteles de droga. Esta política fue implementada en aras de erradicar el problema

del narcotráfico. Pero lejos de disminuir, el problema de drogadicción e inseguridad se catapultó en todos los sectores sociales (González, 2014).

Un organismo que es partícipe en el Programa Nacional Escuela Segura (PNES) es la Secretaría de Educación Pública (SEP). Recordemos que el PNES está dirigido al nivel de educación básica. A partir del deber de las instituciones se observa que el tema de seguridad escolar e integridad de los niños también se encuentra estipulado en la Ley General de Educación; el artículo 42 de esta Ley establece que:

En la impartición de educación para menores se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su integridad, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad (pág. 15).

En caso de que los estudiantes, así como las autoridades educativas, sepan de algún delito cometido en agravio de las y los educandos, lo harán del conocimiento inmediato a la autoridad correspondiente.

Otro elemento de suma importancia es el autocuidado de cada individuo. Éste se fomenta en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física del BINE que forman parte de la brigada de protección civil y emergencia escolar.

Por otro lado, el docente nunca debe pretender reemplazar al personal médico, pero sí debe saber activar el sistema de emergencia tomando en cuenta los siguientes pasos:

- Proteger: prevenir la agravación del accidente. Es necesario ante todo retirar al accidentado del peligro sin sucumbir en el intento.
- Alertar: la persona que avisa debe expresarse con claridad y precisión. Decir desde dónde llama e indicar exactamente el lugar del accidente.
- Socorrer: hacer una primera evaluación:
 - Comprobar si respira o sangra.
 - Hablar para ver si está consciente.
 - Tomar el pulso (mejor en la carótida) si cree que el corazón no late.

Para programar una enseñanza de primeros auxilios en el contexto escolar es necesario que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física del BINE sean capacitados por profesionales de la salud a través de sesiones formativas. Otro punto importante es que se capacite de manera práctica en aspectos que probablemente podrían presentarse en los diferentes niveles escolares orientando sobre:

- Los aspectos más relevantes de la prevención de riesgos.
- Las pautas para promover la seguridad, la prevención de accidentes y los primeros auxilios en las actividades didácticas habituales.
- La necesidad de que toda institución cuente con un local de primeros auxilios y con una Unidad Interna de Protección Civil Emergencia Escolar y Gestión del Riesgo.
- La importancia de que se cuente con un botiquín básico de primeros auxilios.
- La brigada de primeros auxilios debe estar capacitada para atender las siguientes situaciones: dolor abdominal, convulsiones, hemorragia, contusiones, fracturas, esguinces, luxaciones, vendajes y RCP.

De ninguna manera se debe olvidar que la capacitación es para estabilizar a un lesionado mientras éste es atendido por personal paramédico o médico y que nada sustituye al tratamiento médico definitivo. El estudiante de educación física debe capacitarse en este tema ya que su desempeño profesional lo requiere por las siguientes razones:

- Se desempeñará profesionalmente en todos los niveles de la educación básica.
- Su desempeño se realizará en espacios abiertos debiendo tomar en cuenta el clima y previendo que sean adecuados para evitar accidentes.
- Debido a la exigencia de movimiento y actividad es preciso evitar lesiones al alumnado por muy leves que éstas sean (rozaduras y contusiones); para lo cual es necesario aplicar las medidas iniciales ante un accidente.
- Los estudiantes de nivel básico que participan en las clases de educación física están propensos a accidentes debido al apasionamiento en la práctica, propio de sus características cognitivas, lo que los puede conducir a forzar movimientos. A esto hay que añadir que los estudiantes están inmersos en una etapa de inestabilidad, de búsqueda

da de límites y de sensaciones que pueden favorecer la asunción de riesgos que a su vez provoquen accidentes y/o lesiones.

Por lo ya expuesto, se requiere -con carácter de prioridad- que el estudiante sea capacitado en el Programa Nacional de Seguridad y Emergencia Escolar y Gestión del Riesgo (PNSE) y no solo en primeros auxilios.

Conociendo la percepción de los estudiantes

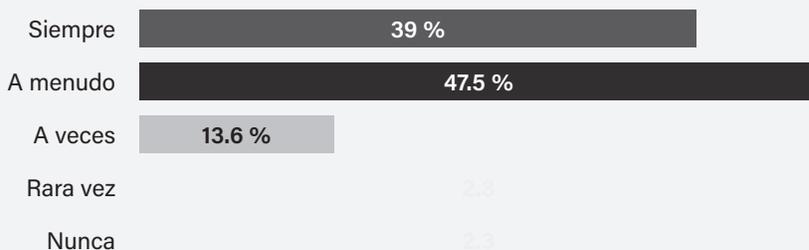
El objetivo de la investigación fue determinar la percepción de los estudiantes de segundo año, grupos A, B y C, de la Licenciatura en Educación Física del ciclo escolar 2021-2022 en relación a la seguridad escolar. La intención consistió en identificar el nivel de conocimiento de seguridad y emergencia escolar. Para ello se desarrolló un estudio cuantitativo con diseño descriptivo de corte transversal. La población de estudiantes de segundo año (cuarto semestre) del ciclo escolar 2021-2022 comprende un total de 93, de los cuales 33 son mujeres y 60 son hombres; 59 estudiantes aceptaron participar en el estudio.

Se aplicó un instrumento de valoración de 10 ítems con un formato de respuestas de cinco alternativas estilo Likert, en donde el número uno (nunca) significa el valor más bajo y cinco (siempre) el valor más alto; por lo que cada individuo puede obtener un puntaje que va desde 10 a 50 puntos. Los 10 ítems se agrupan en relación a comprender qué es lo que más dominan los estudiantes en lo que se refiere a la emergencia escolar para el desarrollo de su práctica profesional y en el hacer diario dentro de las instituciones de educación básica.

Resultados

Se presentan a continuación los principales resultados de la investigación.

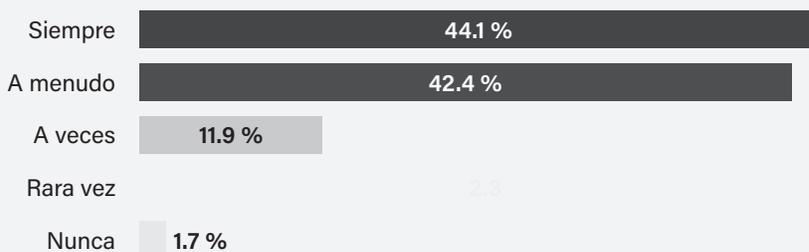
GRÁFICA 1. CAPACIDAD PARA MANEJAR SITUACIONES PARA NO PERDER EL CONTROL Y MANTENER EL EQUILIBRIO



Elaboración propia

De acuerdo al primer ítem, el 39% siempre tiene la capacidad para manejar situaciones para no perder el control y mantener el equilibrio; el 47.5% de los estudiantes a menudo puede controlar y el 13.6% a veces logra mantenerse en equilibrio ante diversas situaciones.

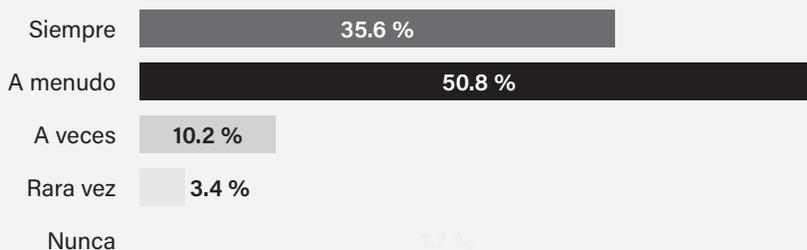
GRÁFICA 2. TOMA MEDIDAS PARA ASEGURAR QUE LA FAMILIA Y ÉL ESTÉN SEGUROS



Elaboración propia

Respecto al segundo ítem, el 44.1% siempre toma medidas para asegurar que su familia y él estén seguros; sabe qué hacer y lleva un plan de prevención. El 42.4% a menudo lo hace y el 11.9% a veces lo realiza a diferencia del 1.7% que no se preocupan en relación a ese aspecto de prevención.

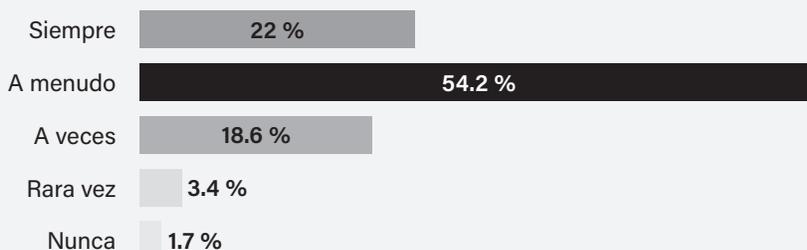
GRÁFICA 3. SE CONTROLA ANTE ALGUNA CONTINGENCIA Y ACTÚA DE MANERA INMEDIATA



Elaboración propia

En cuanto al ítem número tres, el 35.6% siempre se controla ante alguna contingencia y actúa de manera inmediata. El 50.8% a menudo sabe cómo actuar y reaccionar ante una situación de emergencia. El 10.2% a veces logra hacerlo y el 3.4% rara vez sabe qué hacer en el momento de una contingencia.

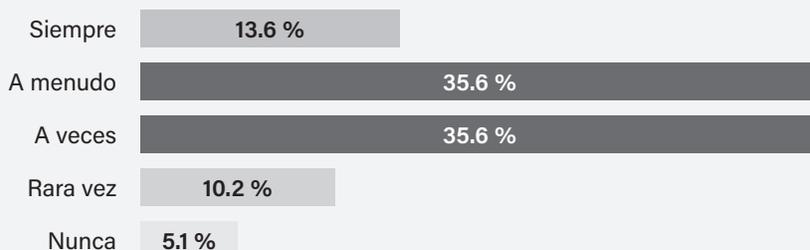
GRÁFICA 4. TIENE EL CONOCIMIENTO DE CÓMO ACTUAR ANTE ALGUNA CONTINGENCIA



Elaboración propia

Respecto al ítem cuatro que se refiere a tener el conocimiento de cómo actuar ante alguna contingencia, se obtuvo que el 22% de los estudiantes siempre sabe qué hacer ante una situación de contingencia. El 54.2% a menudo lo hace. El 18.6% a veces sabe cómo actuar. El 3.4% rara vez lo realiza a diferencia del 1.7% que dice no saber.

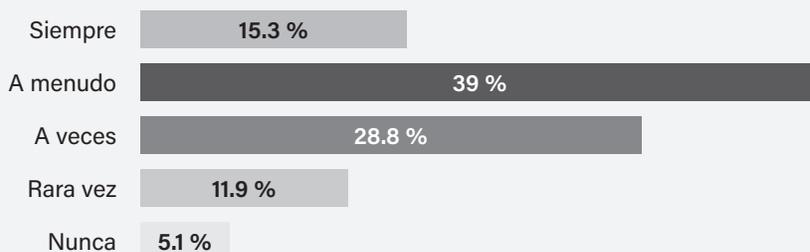
GRÁFICA 5. SABE CUÁNTAS BRIGADAS DE PROTECCIÓN EXISTEN



Elaboración propia

En lo que se refiere al ítem cinco, el 13.6% sabe cuántas brigadas de protección existen. En las respuestas a menudo y a veces se tuvo un empate con 35.6% para cada una. El 10.2% rara vez lo sabe a diferencia del 5.1% que lo desconoce.

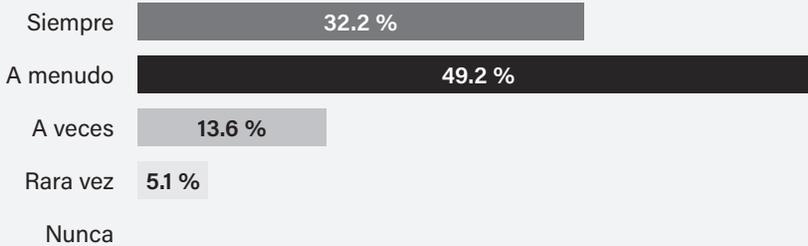
GRÁFICA 6. CONOCE LOS ROLES DE CADA UNA DE LAS BRIGADAS



Elaboración propia

En el ítem número seis, el 15.3% conoce los roles de cada una de las brigadas, el 39% a menudo lo sabe y el 28.8% a veces los reconoce. El 11.9% rara vez asume que sí lo sabe a diferencia del 5.1% que dice no tener conocimiento al respecto.

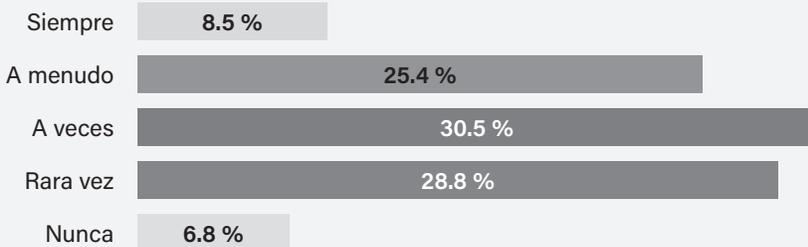
GRÁFICA 7. CONOCE LA SEÑALÉTICA DE SEGURIDAD ESCOLAR



Elaboración propia

En el ítem número siete, el 32.2% conoce la señalética de seguridad escolar mientras que el 49.2% de los estudiantes respondió que a menudo saben cuál es. Un 13.6% asegura que a veces tiene ese conocimiento; y finalmente un 5.1% rara vez lo conoce.

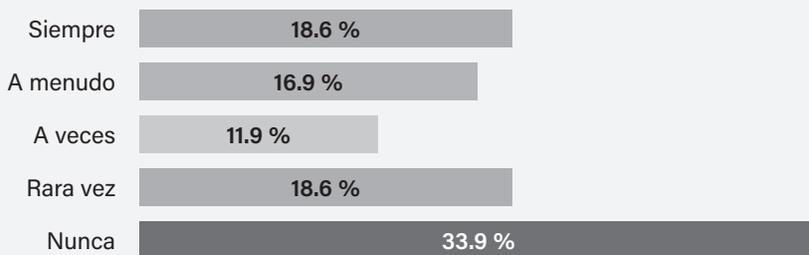
GRÁFICA 8. TIENE EL HÁBITO DE REALIZAR SIMULACROS



Elaboración propia

En el ítem número ocho, el 8.5% tiene el hábito de realizar simulacros, el 25.4% a menudo lo realiza, el 30.5% a veces lo realiza, el 28.8% rara vez y el 6.8% nunca lo ha realizado.

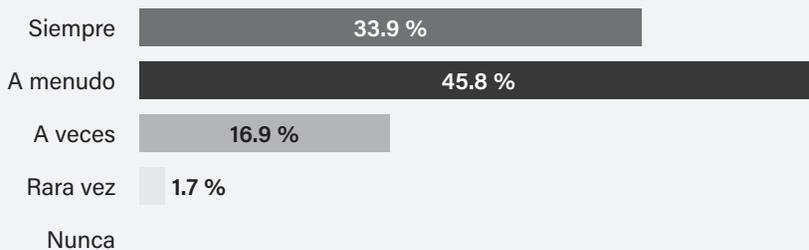
GRÁFICA 9. SABE UTILIZAR UN EXTINTOR



Elaboración propia

En el ítem nueve, el 18.6% siempre sabe utilizar un extintor, el 16.9% a menudo lo hace, el 11.9% a veces sabe cómo emplearlo, 18.6% rara vez sabe utilizarlo y el 33.9% desconoce el manejo del mismo.

GRÁFICA 10. CONOCE CÓMO ESTÁ FORMADO UN BOTIQUÍN



Elaboración propia

En el ítem diez, el 33.9% conoce cómo está formado un botiquín, el 45.8% a menudo tiene una idea de los elementos más importantes de los que está formado un botiquín, el 16.9% a veces conoce el contenido y el 1.7% rara vez lo sabe.

En suma, las percepciones que se tienen es que el 47.5% a menudo tiene la capacidad para manejar una situación para no perder el control y

mantener el equilibrio; el 44.1% siempre toma medidas para asegurar que su familia y él estén seguros; el 50.8% a menudo se controla ante alguna contingencia y actúa de manera inmediata; el 54.2% a menudo tiene el conocimiento de cómo actuar ante alguna contingencia; el 35.6% sabe cuántas brigadas de protección existen; el 39% conoce los roles de cada una de las brigadas; a menudo el 49.2% conoce la señalética de seguridad escolar; el 30.5 % tiene el hábito de realizar simulacros; el 18.6% siempre sabe cómo utilizar un extintor; y por último, el 45.8% conoce cómo está formado un botiquín. Estos resultados reflejan el conocimiento adquirido por parte de los estudiantes.

Pero también se tiene como resultado la necesidad de mejora puesto que se obtuvo que el 33.9% desconoce cómo utilizar un extintor; el 13.6% no tiene la capacidad para manejar situaciones de control y mantener el equilibrio; el 6.8% no tiene el hábito de realizar simulacros; el 5.1% desconoce el rol de cada brigada y no conoce las señaléticas de seguridad escolar; el 3.4% no se sabe controlar ante alguna contingencia y actuar de manera inmediata; el 1.7% no toma medidas para asegurarse que él y su familia estén seguros, no tiene conocimiento de cómo actuar ante alguna contingencia, no sabe cuántas brigadas de protección existen y no sabe cómo debe de estar formado un botiquín, información que es de suma importancia en primer momento para seguridad de cada uno de los individuos y en segundo lugar que se va a utilizar a lo largo de su desarrollo profesional dentro de las escuelas de educación básica con los alumnos.

Por todo lo anterior, podemos decir que el 50.8% de la población sí sabe controlarse y actuar ante alguna contingencia; sí conoce la señalética de seguridad escolar y sabe cómo debe estar formado un botiquín de primeros auxilios para uso personal dentro de su familia y en una institución. Pero, como se señaló líneas atrás, se tiene que reforzar el conocimiento de medidas de seguridad para la familia, contar con un plan de contingencia, conocer el número de brigadas que existen y cuáles son sus funciones para actuar en un momento necesario como se debe. Además, es preciso transmitir este conocimiento a los alumnos de educación básica con quienes se relacionan los estudiantes de la licenciatura en educación física por tratarse de un conocimiento para la vida favoreciendo así una cultura de prevención.

Conclusiones

A manera de conclusión podemos decir que la seguridad escolar no es nueva debido a que desde 1986 surgió como una necesidad para referirse a la protección de la comunidad educativa en las escuelas de educación básica, con la operación del programa interno de seguridad escolar, la que se ha ido modificando según diversos factores.

Por otro lado, enseñar lo más necesario y fundamental a los futuros docentes de educación física egresados de la Licenciatura en Educación Física del BINE ha sido una buena propuesta dentro de la institución. Mostrarles situaciones de riesgo que se han presentado a lo largo de la historia para concientizar y saber cómo actuar en favor de la prevención de riesgos y accidentes, así como tener una cultura de protección civil ha sido posible gracias a COSENEF.

En sus inicios, COSENEF funcionaba por medio de la invitación e interés de estudiantes que se caracterizaban por tener un espíritu de servicio y apoyo a sus semejantes, dando más de su tiempo para su capacitación. Pero en los últimos años, se ha impartido un curso optativo a todos los grupos de tercer semestre y no solo a unos cuantos, lo que ha brindado la oportunidad de compartir ese conocimiento de prevención de la vida, salud y bienestar.

Finalmente, la investigación provee de un conocimiento general en torno a la percepción de los estudiantes para así realizar mejoras en la forma de transmitir el conocimiento y que sea posible la apropiación de éste para el trabajo cotidiano como educador físico.

Referencias

- González Villarreal, Roberto (2014), "Historia de la seguridad escolar en México 1985-2010". Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Ley General de Educación (2019), disponible en: http://normatecainter-na.sep.gob.mx/work/models/normateca/resource/222/1/images/ley_general_educación.pdf.

Parte II

Procesos educativos a distancia
debido a la pandemia del Covid-19



Percepción de los estudiantes normalistas al invertir el aula mediante el uso de Google Classroom.

María del Rosario Bringas Benavides¹

Elizabeth Meneses Valencia²

Minerva García Becerra³

¹Integrante del Cuerpo Académico BINEJCB-4
“Evaluación para la calidad”.

²Integrante del Cuerpo Académico BINEJCB-4
“Evaluación para la calidad”.

³Profesora de la Licenciatura en Educación Preescolar del BINE.

Introducción

El uso masificado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el siglo XXI ha dado pie a la expansión de la era digital, provocando una transformación en el desarrollo del ser humano con el uso frecuente de dispositivos móviles y de la red de Internet; de modo que el ritmo acelerado del uso de las TIC en las esferas económica, científica, cultural, social, educativa, de la salud, comunicativa y recreativa refleja que ésta es una práctica cada vez más extendida. Las nuevas generaciones de jóvenes conviven con las nuevas tecnologías de manera natural, teniendo a su alcance dispositivos electrónicos que les permiten estar hiperconectados por medio de correos electrónicos, chat, redes sociales, plataformas especializadas, etc.

En este mundo globalizado el ámbito educativo se ha visto permeado por la implementación de las TIC. Actualmente es habitual que las instituciones educativas dispongan de herramientas de software digital en sus aulas, como señala Sánchez (1999).

Los distintos países desarrollados del mundo ya han incorporado las TIC a la educación, sumergiéndola en la globalización y mundializa-

ción del saber; es decir, creando una aldea global de conocimiento. Vivimos en un mundo dominado por la ciencia y la tecnología y el uso de éstas generando nuevas y distintas formas de aprender (p. 11).

En la educación se está experimentando con distintas propuestas para utilizar las TIC ya que estas pueden complementar, enriquecer y transformar a aquella. Algunas de estas propuestas son la educación a distancia, los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), las MOOCs, los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE), el Flipped Classroom (FC), el a-Learning (autodidactic learning), el b-Learning (blended learning), el c-Learning (cloud learning), el d-Learning (distance learning), el g-Learning (game learning), el m-Learning (mobile learning), el r-Learning (rapid learning), la u-Learning (ubiquitous learning), el v-Learning (video learning) y otros más que irán emergiendo conforme surjan nuevos dispositivos y aplicaciones.

Realizar clases virtuales o semipresenciales empleando las TIC en pandemia por el COVID-19 es un desafío profesional que están enfrentando los profesores de las escuelas normales pues deben responder a los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la escuela formadora de docentes mientras mantienen el interés de los estudiantes y adquieren habilidades digitales lo más rápido posible. Es indudable que esta contingencia sanitaria vino a modificar las actividades del ámbito educativo pues para el retorno a las actividades académicas hubo que alternar clases presenciales con clases a distancia con el fin de disminuir aglomeraciones y evitar posibles contagios.

El uso de las TIC como recurso para la enseñanza y el aprendizaje pretende ofrecer a los estudiantes un ambiente educativo equitativo e igualitario que respete la diversidad, es decir, que proponga “expectativas positivas sobre sus posibilidades de aprendizaje, adoptando medidas curriculares flexibles de modo que puedan captar el sentido y la funcionalidad de lo que aprenden” (Fernández, 2011, p. 54). Las prácticas educativas deben centrarse en la transformación del paradigma tradicional enfocándose en modelos que tomen como base la heterogeneidad de los estudiantes. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024).

apoya el uso de la innovación digital para ampliar el acceso a las oportunidades educativas y avanzar en la inclusión, mejorar la pertinencia y la calidad del aprendizaje, crear vías de aprendizaje a lo largo de toda la vida mejoradas por las TIC, reforzar los sistemas de gestión de la educación y el aprendizaje, y dar seguimiento a los procesos de aprendizaje (párr. 1).

El flipped classroom o aula invertida es un modelo pedagógico que emplea como medio las TIC y que consiste en dar la vuelta a las clases tradicionales. El alumno recibe en casa toda la información y realiza diversos productos y el tiempo en clase se utiliza para hacer trabajos en equipo, actividades colaborativas y diversas prácticas que refuerzan el conocimiento previamente adquirido. El aula invertida puede ser mediada desde diversas plataformas virtuales como Edmodo, CANVAS, Google classroom, Moodle, Chamilo, entre otras. Alarcón y Alarcón (2021) señalan que

El aula invertida se vale de la tecnología digital para gestionar el aprendizaje fuera de los claustros escolares en la búsqueda de un uso óptimo del tiempo encaminado a las clases bajo la modalidad presencial, teniendo en cuenta que el discente lo hace de manera previa en su domicilio y accede a la sala de clases a esclarecer dudas y ejercitar lo aprendido. Ante lo cual, el aula al revés requiere integrar diferentes aplicaciones digitales para que los estudiantes logren acceder de manera favorable a la información, implementarla de modo simple y procesarla de manera cooperativa que contribuya a la obtención de saberes relevantes y útiles (p. 1).

Para la investigación que en este texto se reporta la plataforma virtual seleccionada para apoyar la clase invertida y albergar los recursos didácticos seleccionados fue Google classroom. Ésta es una plataforma educativa gratuita con una interfaz fácil y sencilla que permite presentarla como un entorno de aprendizaje virtual.

Esta plataforma facilita a los docentes la creación y recopilación de tareas permitiendo la revisión de qué estudiantes realizan las actividades y quienes no. Además, hace posible la retroalimentación de forma directa mejorando así la comunicación en tiempo real por medio de preguntas

o comentarios. De manera que permite que los estudiantes observen sus tareas asignadas y trabajos pendientes para cargarlas desde sus propios espacios en drive y en cuentas de correo electrónico de Gmail. En caso de trabajos en equipo, es posible compartir documentos editables de Word y Excel para trabajar colaborativamente en un mismo archivo en tiempo real.

En la plataforma Google classroom los docentes pueden crear o programar sus clases o sesiones mediante Google Meet y ésta permite crear lecciones interactivas usando YouTube o presentaciones interactivas que los estudiantes pueden observar una y otra vez para trabajar a su propio ritmo. La plataforma con todas sus herramientas permite sin lugar a dudas darle vuelta al aula.

La investigación que se reporta tuvo la finalidad de explorar las percepciones de los estudiantes de séptimo semestre de la LEF-BINE sobre la implementación de la metodología flipped classroom por medio del Google classroom en el curso Retos actuales de la educación en México.

Las TIC y el aula invertida

Durante la suspensión de clases presenciales por el COVID-19 los docentes convivieron con estudiantes que se pueden denominar *e-alumnos*, es decir, sujetos que dentro y fuera de las aulas utilizan las TIC para apoyar su aprendizaje; por este motivo muchas veces tienen acceso a la misma información y materiales que el profesor. Ante esta realidad educativa de nada sirve el rol del docente como transmisor en el aula, por lo que el profesor debe migrar a ser facilitador o guía que se apoya de metodologías alternativas para conectarse con los intereses del alumnado. Por lo tanto, se requiere que exista un tiempo para la presentación de contenidos por parte del profesor; y dado que el alumno tiene que reflexionar, indagar, contrastar, elaborar y valorar, también precisa de espacios temporales flexibles fuera del salón de clases en los que cuente con el asesoramiento del docente a través de herramientas digitales.

En la LEF-BINE los estudiantes de séptimo semestre presentan las características de un *e-alumno*: se encuentran hiperconectados, tienen dificultades para atender durante una hora o más las explicaciones de un

profesor en el aula y han demostrado que su canal de aprendizaje es sobre todo visual. A partir de esto se decide aplicar la metodología de flipped classroom a través de Google classroom para el desarrollo del curso Retos actuales de la educación en México perteneciente al plan de estudios 2018. Ante este panorama nos preguntamos ¿cuál es la percepción que tienen los estudiantes normalistas acerca del flipped classroom aplicado en el curso Retos actuales de la educación en México por medio del Google classroom? Prieto et al. (2014) señalan que

La mentalidad y forma de interaccionar con el mundo exterior de la nueva generación de estudiantes ha cambiado radicalmente. Nuestros alumnos, no sólo están familiarizados con el mundo digital, sino que muchos de ellos es el único que conocen. Tienen dificultades para atender durante una hora las explicaciones de un profesor, sentados pasivamente en sus mesas, sin ninguna forma de interacción. Tampoco son capaces de sentarse horas delante de un libro o apuntes tratando de aprenderlos con tan sólo la ayuda de bolígrafo y papel: su medio natural es ver imágenes, vídeos, interactuar con un teclado, etc. (p. 237).

Desde hace más de 10 años se han implementado una gran diversidad de enfoques, métodos, metodologías, modalidades y estrategias en el proceso enseñanza-aprendizaje con integración de las TIC. Es el caso del flipped classroom denominada también “aula invertida”, “aula volteada”, “aula inversa” o “instrucción inversa”. Esta metodología de enseñanza-aprendizaje constituye una propuesta pedagógica alternativa que fomenta un estilo de mayor protagonismo del estudiante porque le proporciona de manera previa los contenidos a fin de que en la sesión presencial se utilicen estrategias para establecer trabajo colaborativo y cooperativo.

El flipped classroom modelo de aula invertida

El término flipped classroom es un anglicismo que puede ser entendido como “dar la vuelta a la clase” o “una clase al revés”; en el año 2007 esta estrategia tuvo implicaciones prácticas y el término fue consolidado en los Estados Unidos de Norteamérica (Bergmann y Sams, 2012). Jon Bergmann y Aaron Sams profesores del Instituto de Colorado en los Estados Unidos empezaron a grabar presentaciones visuales (powerpoint) con

una explicación oral que eran colgadas en YouTube para ofrecerlo como material de apoyo de los contenidos de sus clases con el objetivo de facilitarlas a los alumnos con dificultades para asistir a las sesiones de clase y pudieran observarlas de forma autónoma. “Para sorpresa de los docentes, estas grabaciones, en principio creadas para estudiantes no presenciales de sus clases, eran también seguidas por otros estudiantes” (Paz et al., 2014, p. 397). Calvillo (2014) menciona sobre el término flipped classroom que

La enseñanza inversa es un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se desplaza del espacio del aprendizaje en grupo al espacio del aprendizaje individual, como resultado de ello, el espacio del grupo se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo, en el que el educador guía a los estudiantes mientras estos aplican los conceptos y se implican creativamente en la materia (p. 10).

El objetivo de flipped classroom es invertir la forma de abordar los contenidos para dar mayor tiempo a la práctica, ejercitación, transferencia, construcción y aplicación de los mismos en la escuela. Los contenidos son revisados en casa mediante la reproducción de objetos virtuales de aprendizaje por los estudiantes. Esta perspectiva es considerada por Bergmann y Sams (2012) como una metodología y/o perspectiva pedagógica que propone un modelo de aprendizaje caracterizado por el rol activo del aprendiz que se caracteriza por su flexibilidad y versatilidad a la hora de diseñar actividades con las que pretendemos que los alumnos interactúen. El flipped classroom o clase invertida traslada el proceso teórico y explicativo del docente, conocida como clase tradicional, fuera del ámbito escolar y emplea el tiempo en el aula para la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación. El hecho de que los estudiantes lleguen al aula con un conocimiento previo del tema o contenido permite que se ponga en juego el pensamiento de orden superior -analizar, sintetizar, evaluar y crear- durante el tiempo de clase en la escuela.

La plataforma que se eligió para invertir el aula fue Google Classroom que forma parte de la G Suite de Google App lanzada en el año 2014; su misión es la de permitir gestionar un aula de forma colaborativa a distancia o mixta (semi presencial) a través de Internet, siendo una herramienta para la gestión del aprendizaje o Learning Management System. La herramienta permite asignar tareas de forma selectiva y compartir documentos al

tiempo que facilita la organización de la información al generar estructuras automáticas de carpetas. Todas las opciones de esta herramienta están asociadas a una cuenta de Google, de manera que tanto el profesor como los estudiantes deberán tener Gmail. Guevara et al. (2019) mencionan que esta plataforma también permite la interacción entre los y las docentes, quienes pueden compartir recursos entre sí y visualizar el trabajo del alumnado.

Resultados de las percepciones sobre la implementación del flipped classroom

Este trabajo reporta una investigación sustentada en el paradigma cuantitativo de tipo evaluativo (Simons, 2011). El objetivo es conocer la percepción de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física del BINE acerca de la metodología flipped classroom o aula invertida utilizada en la asignatura Retos actuales de la educación en México empleando la plataforma digital Google classroom.

El universo se conformó por 32 estudiantes de séptimo semestre. Para recoger las percepciones de los alumnos sobre la metodología flipped classroom se aplicó un cuestionario con 10 ítems que hacían referencia tanto a aspectos generales del flipped classroom como a aspectos específicos relacionados con las actividades del curso. Los ocho primeros ítems se presentaron en forma de afirmaciones en las que cada estudiante debía señalar su grado de acuerdo mediante una escala Likert de cinco valores: "totalmente en desacuerdo", "en desacuerdo", "ni en desacuerdo ni en acuerdo", "de acuerdo" y "totalmente de acuerdo". El cuestionario incluía una pregunta en la cual se debía responder si en los cursos que próximamente cursaría preferiría trabajar con la metodología flipped classroom o con el método tradicional. También se incluyó una pregunta con respuesta abierta acerca de cuáles son las desventajas que ha logrado apreciar al trabajar con flipped classroom. Los estudiantes contestaron el instrumento a través de Google forms que fue compartido mediante correo electrónico. Se estableció este formato para facilitar su llenado desde cualquier dispositivo electrónico y permitir exportar el registro de las respuestas en un archivo excel.

El curso se impartió en 36 sesiones. Se cumplieron cuatro horas semanales divididas en dos sesiones de dos horas ininterrumpidas de duración

cada una, en un periodo comprendido del 30 de agosto de 2021 al 31 de enero de 2022. Se realizó la planificación de las actividades correspondientes para la implementación de la metodología a través de la plataforma Google classroom y los estudiantes accedían a la información mediante smartphone, tableta, laptop y ordenador. Las actividades se diseñaron para tres momentos:

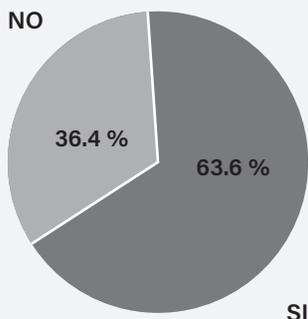
Actividades de inicio (sala de cómputo). Se explicó a los estudiantes con ayuda de presentaciones de powerpoint los tópicos elementales del curso y la elaboración del portafolio electrónico este último con un ejemplo. Se utilizó un tutorial sobre el uso de Google classroom de 10 minutos de duración y se les preguntó si ya conocían la plataforma o si la habían empleado en otros cursos de la licenciatura; todos contestaron que ya tenían experiencia con esta aplicación. El material estuvo disponible en la plataforma durante todo el curso y era de libre acceso.

Actividades fuera del aula. Se indicó la revisión de textos y videos sobre los temas del curso. Se solicitó la elaboración de organizadores gráficos, cuadros comparativos, ensayos, cuestionarios, infografías, podcast, participación en foros, glosarios y un video. Para la realización de estos productos los estudiantes recurrieron a las aplicaciones de Info.gram, Vengage, canva, cmapTools, piktochart, goconqr y audacity; se proporcionaba tutoriales a través de la plataforma.

Actividades dentro del aula. Se utilizaron los productos generados fuera del aula para el desarrollo de plenaria, mesa redonda, panel, Phillips 66, debate, discusión breve del contenido mediante preguntas y respuestas, breve exposición del profesor, trabajo en binas, tercias y en equipo. Realización de evaluaciones individuales en plataforma y grupales a través de la aplicación kahoot.

En relación a la aplicación del instrumento 23 estudiantes participaron respondiendo al cuestionario. La edad de los estudiantes oscila entre los 18 y 24 años de edad; de los participantes el 59.1% son hombres y el 40.9% son mujeres. En el ítem 1, el 36.4% del alumnado expresa que no conocía la metodología flipped classroom antes de cursar la asignatura Retos de la educación en México y el 63.6% sí, como se muestra a continuación

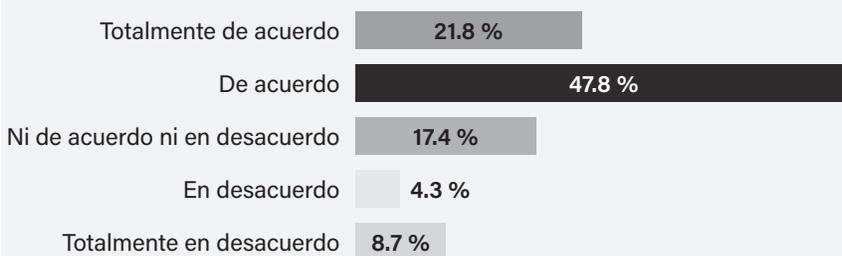
GRÁFICA 1. CONOCE LA METODOLOGÍA FLIPPED CLASSROOM



Elaboración propia

En el ítem 2, el 21.8% de los estudiantes estaba totalmente de acuerdo y el 47.8% de acuerdo que la metodología le permitió tener mejor acceso a los materiales y contenidos de aprendizaje de la asignatura cursada; el otro 30.4% se distribuye de la siguiente manera como se observa:

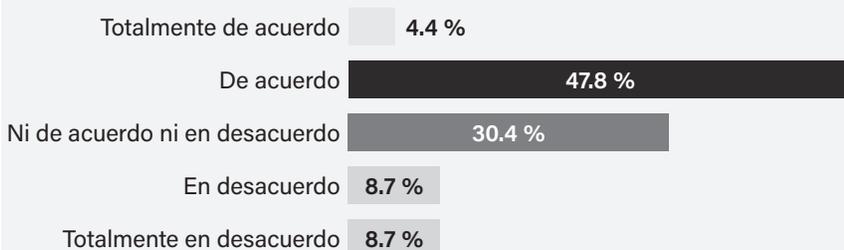
GRÁFICA 2. LA METODOLOGÍA FLIPPED CLASSROOM PERMITE TENER MEJOR ACCESO A LOS MATERIALES Y CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA CURSADA



Elaboración propia

En el ítem 3, el 4.4% de los estudiantes manifestaron que estaban totalmente de acuerdo y el 47.8% estaban de acuerdo en considerar que el aprendizaje fue más activo y experiencial, el 47.8% se dividió de la siguiente forma:

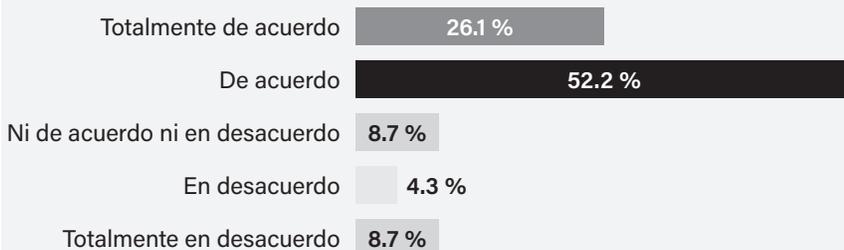
GRÁFICA 3. CONSIDERA QUE EL APRENDIZAJE FUE MÁS ACTIVO Y EXPERENCIAL



Elaboración propia

En el ítem 4, el 26.1% expresó que estaba totalmente de acuerdo que la metodología le proporcionó más posibilidades de trabajar a su ritmo y el 52.2% que estaba de acuerdo; el 21.7% se dividió como se representa en el gráfico.

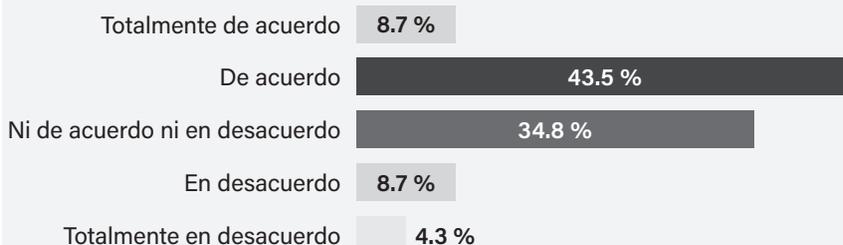
GRÁFICA 4. CONSIDERA QUE TUVO MÁS POSIBILIDADES DE TRABAJAR A SU RITMO



Elaboración propia

En el ítem 5, el 8.7 % de los estudiantes estaban totalmente de acuerdo que la metodología contribuyó a que aumentara su interés por los contenidos de la asignatura cursada, el 43.5% estaba de acuerdo y el 47.8% restante lo percibe de la siguiente manera:

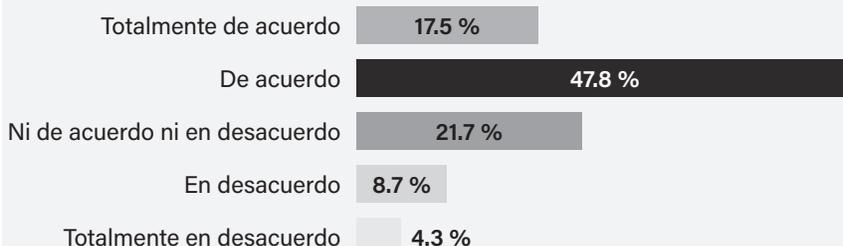
GRÁFICA 5. LA METODOLOGÍA FLIPPED CLASSROOM CONTRIBUYÓ A QUE AUMENTARA SU INTERÉS POR LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA CURSADA



Elaboración propia

En el ítem 6, el 17.5% expresó que estaba totalmente de acuerdo que el FC era una metodología que le permitió reducir el tiempo que dedicaba a sus actividades académicas, un 47.8% contestó que estaba de acuerdo, un 21.7% declaró que ni de acuerdo, ni en desacuerdo, el 8.7% en desacuerdo y el 4.3% estuvo totalmente en desacuerdo, como se observa en el gráfico:

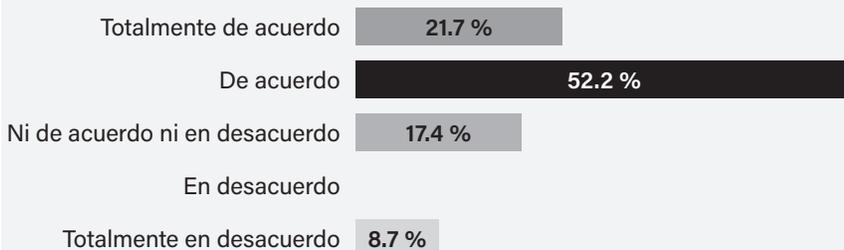
GRÁFICA 6. EL FLIPPED CLASSROOM ES UNA METODOLOGÍA QUE PERMITE REDUCIR EL TIEMPO QUE DEDICA A LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS



Elaboración propia

En el ítem 7, el 21.7% estaba totalmente de acuerdo en considerar que la metodología de flipped classroom favoreció su aprendizaje, el 52.2% contestó de acuerdo y el 26.1% se repartió como se expresa en la figura.

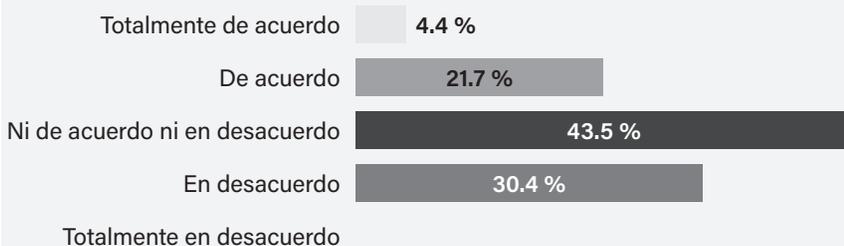
GRÁFICA 7. CONSIDERA QUE LA METODOLOGÍA FLIPPED CLASSROOM FAVORECIÓ SU APRENDIZAJE



Elaboración propia

En el ítem 8, el 30.4% se encuentra en desacuerdo que al utilizar flipped classroom se presentan desventajas; el 43.5% está ni de acuerdo, ni en desacuerdo, el 21.7% está de acuerdo y el 4.4% está totalmente de acuerdo.

GRÁFICA 8. UTILIZAR FLIPPED CLASSROOM O AULA INVERTIDA REPRESENTA DESVENTAJAS



Elaboración propia

En el ítem 9 los estudiantes manifestaron como desventajas al trabajar con la metodología flipped classroom que “en algunas ocasiones los trabajos no cargaban para subirlos en la plataforma”, “problemas con el internet”, “La comunicación limitada entre asesor y estudiante”, “no tener acceso en algunas ocasiones a la plataforma”, y “no haber usado antes la plataforma”, “ya no se pueda tener acceso a los contenidos si el maestro

o maestra decide el eliminar el espacio de trabajo”, “los horarios para la entrega de trabajos”. Por último, en el ítem 10, el 82.6% de los estudiantes prefirió trabajar las próximas asignaturas que cursará con la metodología flipped classroom y el 17.4% con el método tradicional.

En suma, las percepciones de los estudiantes a partir de su experiencia con el flipped classroom arrojó que el 50% de los participantes desconocían que era el aula invertida; el 70% consideró que tenían mejor acceso tanto a los materiales como a los contenidos; el 52% señaló que el aprendizaje fue más activo y experiencial; el 78% cree que esta forma de trabajo le permitió trabajar a su ritmo; el 52% expresó que la metodología aumentó su interés por los contenidos; el 56% dice que redujo el tiempo que dedicó a las actividades académicas; el 73% manifestó que mejoró su aprendizaje y por último el 82% prefirió trabajar sus próximas asignaturas con el flipped classroom.

Por otra parte, el 70% expresó que existen diversas desventajas al emplear el flipped classroom como: problemas con el internet, problemas con el uso de la plataforma Google classroom, los horarios para la entrega de los productos académicos y la descarga de lecturas.

Conclusiones

Como se muestra en los resultados, los estudiantes reaccionaron positivamente a la clase invertida a través del Google classroom porque podían prepararse para las sesiones presenciales no solo con materiales de lectura, sino con videos y con la elaboración de diversos recursos como infografías, diagramas, foros y cuadros. Esto les permitió asistir a la clase presencial con conocimientos previos.

Podemos constatar con los resultados que la mayoría de los alumnos encuestados coinciden en que el modelo pedagógico flipped classroom les permite aprender de forma activa y experiencial. Por otro lado, casi todos están de acuerdo en el hecho de que tienen mejor acceso a los contenidos de aprendizaje de la asignatura cursada así como libertad a la hora de revisarlos las veces que así lo requieran. Además, les ofrece mayores posibilidades de trabajar a su propio ritmo; de esta manera el profesor puede tener

en cuenta los puntos fuertes, debilidades e intereses de cada uno de sus alumnos. Este modelo, al liberar mucho tiempo de clase se permite a los alumnos aprender de una forma más activa y práctica.

El aula inversa cambia radicalmente los roles del profesor y del alumno, los primeros ya no son la única fuente de conocimientos ni expositores de contenidos sino que se convierten en guías, facilitadores y orientadores de los estudiantes, quienes se transforman en protagonistas de su propio aprendizaje.

Darle la vuelta a una clase es mucho más que la edición y distribución de contenidos digitales para que los alumnos los vean en casa. Se trata de un enfoque integral que combina la instrucción directa, con métodos constructivistas, el fomento del compromiso e implicación de los estudiantes con el contenido del curso y la mejora de su comprensión conceptual. Se trata de un enfoque que, cuando se aplica con éxito, apoya todas las fases de un ciclo de aprendizaje.

En esta metodología no sólo se trata de invertir las clases presenciales sino de darle un giro a las actividades prácticas para proporcionarle un rol activo al estudiante a través de estrategias fundamentales como trabajar colaborativamente, cooperativamente y desarrollo de proyectos; es decir, realizar un auténtico cambio de paradigma en el que el alumno sea el centro del aprendizaje.

A pesar de las aportaciones de este trabajo, cabe señalar la existencia de algunas limitaciones: los resultados obtenidos se han centrado únicamente en conocer la percepción de los alumnos con respecto a su experiencia con la metodología de la clase invertida; por lo que se sugiere en próximas investigaciones abordar objetos de estudio relacionados con el rendimiento académico obtenido mediante la implementación de la metodología del flipped classroom.

Referencias

- Alarcón Díaz, D. S., y Alarcón Díaz, O. (2021). El aula invertida como estrategia de aprendizaje. *Conrado*, 17(80),152-157. Encontrado en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300152&lng=es&tlng=es.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every day*. Washington, DC: ISTE; and Alexandria, VA: ASCD
- Calvillo, A. J. (2014). *El modelo flipped learning aplicado a la materia de música en el cuarto curso de educación secundaria obligatoria: una investigación-acción para la mejora de la práctica docente y del rendimiento académico del alumnado* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid.
- Fernández, J. (2011). *Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 43-58. Encontrado en https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/24641/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Guevara-Maldonado, L. A., Magaña Domínguez, E. A., y Picasso Hinojosa, A. L. (2019). *El uso de google classroom como apoyo para el docente*. [The use of google classroom as support for the teacher]. CONISEN, 1-14. Encontrado en <https://n9.cl/uufy>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (6 de febrero de 2024). *Qué necesita saber acerca del aprendizaje digital y la transformación de la educación*. <https://www.unesco.org/es/digital-education/need-know>
- Paz, A. P., Serna, A., Ramírez, M. I., Valencia, T. y Reinoso, J. (2014). *Hacia la Perspectiva de Aula Invertida (Flipped Classroom)* en la Pontificia Universidad Javeriana desde una tipología de uso educativo del Sistema Lecture Capture (S.L.C). Pontificia Universidad Javeriana Cali. Encontrado en <https://docplayer.es/20030968-Paz-angela-patricia-serna-andrea-ramirez-maria-isabel-valencia-tatiana-reinoso-jaime-pontificia-universidad-javeriana-cali.html>
- Prieto Espinosa, A., Prieto Campos, B. y Del Pino Prieto, B. (2014). Una experiencia de flipped class. *XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Villaviciosa de Odón, 7-8.

Sánchez, J. (1999). *Construyendo y aprendiendo con el computador*. Santiago de Chile: Centro Zonal Universidad de Chile, Proyecto Enlaces.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid: Ed. Morata.

Nuevos retos que enfrentan los formadores en la práctica docente a partir del modelo híbrido en la LEF del BINE

Alfredo Valencia Suriano †
Giovanna León Fernández de Lara
Carolina Luna Blanco
María Luisa Ihuitl López
Delfino Elías Álvarez Affif
José Efrén Nolasco López

Integrantes del Grupo Colegiado de Investigación
"Pedagogía innovadora" de la LEF-BINE.

Introducción

Es un hecho que la pandemia del Covid-19 trajo consigo cambios radicales en la enseñanza dentro de la Licenciatura en Educación Física del Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" (LEF-BINE). Conocer el sin fin de oportunidades que el uso de la tecnología ofrece para el proceso de enseñanza y de aprendizaje fue un reto personal más que una obligación laboral. En este ensayo se reflexiona a partir de relatos de docentes que comparten sus experiencias respecto al trabajo con el modelo híbrido. En las experiencias se identifican dificultades, afectaciones, áreas de oportunidad y retos respecto a cómo respondieron desde la postura docente a vicisitudes propias del modelo híbrido.

El mundo está atravesando por una cantidad vertiginosa de transformaciones derivadas de la revolución digital y tecnológica que desde la década de 1970 afecta a todos los sectores y áreas de la sociedad; esta revolución -afortunada o desafortunadamente- llegó al ámbito de la educación a pesar del tradicional carácter conservador reacio a los cambios de la vida educativa y del fuerte peso de lógicas endogámicas de resistencia a los cambios en las Instituciones de Educación Superior (IES) (Rama, 2020). Estas ins-

tituciones deben estar a la vanguardia en los cambios tecnológicos para que estudiantes y docentes manejen aplicaciones y plataformas digitales creando así ambientes de aprendizajes inimaginables. Hoy, la comunidad educativa realiza sus procesos académicos en línea; por ejemplo: se leen libros digitalizados, se revisan las notas de los estudiantes, se accede a recursos de aprendizaje, se indaga sobre temas fuera del país o en otro idioma, se solicita información de diversa índole, se participa en videoconferencias, se imparten clases en forma sincrónica o asincrónica en las que se gestan dinámicas colaborativas entre los estudiantes, entre tantas cosas más.

Ubicándonos en este contexto, es importante precisar que la educación híbrida no era de modo alguno una novedad dentro de los servicios educativos. De hecho, el origen de la educación híbrida se remonta a finales de los años noventa en el marco de propuestas educativas semi escolarizadas en el nivel superior; Rama (2020) menciona que surgió como una estrategia para el fortalecimiento de actividades escolares presenciales que exigían un mayor tiempo de estudio fuera del aula y que por restricciones de tiempo no alcanzaba a desarrollarse de manera presencial. El modelo híbrido implica la construcción de una nueva educación con formas de gestión sincrónicas, asincrónicas, automatizadas y manuales; y con dinámicas más flexibles para atender la creciente demanda de acceso y promover la creación de diversidad de ambientes de aprendizaje ajustados a las singularidades de los diversos campos profesionales, del conocimiento y sociales (Rama, 2020).

El modelo híbrido fusiona el aprendizaje presencial y en línea unificando los valores del ser humano, la presencialidad y la comunicación asertiva, mientras que en la virtualidad los estudiantes son dueños de escoger su ubicación en espacio (Garofalo et al, 2024). En este sentido, la educación híbrida consiste en la combinación de secuencias didácticas que permiten, bajo un mismo objetivo, movilizar los aprendizajes de los estudiantes en el marco de dos escenarios educativos complementarios:

- a) Las clases presenciales que requieren una coincidencia física y temporal entre profesor y estudiantes.
- b) Las clases en línea a través de un entorno tecnológico ya sea por computadora, televisión o radio que posibilita la comunicación e interacción entre profesor y estudiantes, a pesar de la distancia física.

El modelo híbrido, sin duda, llegó para quedarse. Hoy los docentes interactúan con sus estudiantes mediante plataformas educativas y tienen la posibilidad de observar trayectorias y atender problemas con información detallada, lográndose una mayor vinculación en el proceso de enseñanza - aprendizaje y así contribuir a que existan menores tasas de deserción escolar. Los estudiantes que no pueden asistir a clases presenciales siguen las sesiones a través de las plataformas digitales y también pueden participar en intercambios académicos, conferencias, congresos y clases magistrales mediante plataformas y aplicaciones. Desde las computadoras o dispositivos electrónicos pueden enviar trabajos de forma ágil tomando en cuenta los recursos a los que tienen acceso. Además, pueden recurrir a redes sociales como YouTube, Tik Tok, Facebook, Instagram, X o cualquier otra red para reforzar lo visto en clase.

La planificación es el núcleo de las actividades docentes que incluye la organización del contenido, la estructura y el flujo de la propuesta formativa, la disposición en el aula y las actividades de aprendizaje. No obstante, en los entornos en línea, los profesores se enfrentan a actividades que implican un esfuerzo constante para construir propuestas orientadas a un trabajo más autónomo de los estudiantes, y que les permitan supervisar y evaluar el desempeño, aclarar dudas, asegurar la continuidad de los cursos y gestionar las condiciones tecnológicas (Baran et al., 2013, citado por Herrera, et al, 2020). La enseñanza virtual requiere, por tanto, que los docentes aborden de manera diferenciada desde el diseño de la actividad conjunta, hasta la organización y la gestión pedagógica de sus cursos (Major, 2010, citado por Herrera, 2020).

De esta forma se presenta una educación disruptiva. Es decir, la educación digital se conforma como un escenario donde confluyen las modalidades presencial, virtual e híbrida ajustadas a las demandas y necesidades de los estudiantes sobre la base de tecnologías de comunicación y aprendizaje. Esta nueva forma de educación impulsa la democratización de la educación superior. La educación híbrida se puede definir como un modelo educativo, propuesto por el sistema educativo en nuestro país para generar una nueva forma de aprendizaje, que entreteje elementos de la clase presencial y del aprendizaje en línea. A continuación se presentan las experiencias de los docentes con el modelo híbrido.

José Efrén Nolasco López

Al declararse la pandemia en México el sistema educativo dio un giro total que llevó a los actores educativos de la presencialidad a la virtualidad y a la distancia. Inicialmente, el contacto con mis grupos fue a través del correo electrónico solamente; ahí se indicaban las actividades y productos que debían entregar y las fechas programadas. Este medio servía para el registro oportuno de la tarea y para revisar la calidad solicitada según los criterios de evaluación. Paralelamente, yo recibía capacitación para conocer y utilizar la plataforma Edmodo dada la necesidad de ampliar la forma de asignar y recibir productos, sin perder de vista la calidad de las sesiones y los propósitos de aprendizaje de los alumnos. Tiempo después se nos orientó para conocer y utilizar Classroom. Esta aplicación de la G Suite, asociada al Gmail institucional, permitió tener un espacio para establecer una comunicación más directa con los estudiantes. En ella se asignan tareas y se reciben productos de manera más ordenada; y permite la asignación de criterios de evaluación y la asignación de notas una vez revisada la tarea. Aunado a esto, la aplicación Meet de la G Suite permitió interactuar con los estudiantes en tiempo real, es decir, de manera sincrónica, haciendo un pase de lista y compartiendo presentaciones de Power Point, con lo que se fortaleció el aprendizaje de los temas tratados durante el curso. Otra plataforma que fue de utilidad para establecer contacto con los estudiantes y docentes fue la plataforma Zoom. La limitante con esta consistía en que la duración de la conexión gratuita solo era de 40 minutos, pasado este tiempo era necesario abrir nuevas sesiones, y considerando que las clases en la licenciatura están organizadas en bloques de dos horas, la convertía en poco práctica para las clases, no así para asesorías académica y reuniones docentes, entre otros.

Sin duda la experiencia de haber tenido que cambiar la forma presencial a una forma virtual no fue del todo positiva pues se perdió la interacción social y la participación grupal. Lo mismo sucedió con el control efectivo de la clase pues el estudiante no se conectaba por diversas causas, lo que ocasionó que se no se cumplieran completamente los propósitos educativos planteados. En el caso de los exámenes profesionales que se realizaron con esta modalidad, se perdió en cierta medida la rigurosidad del protocolo y la formalidad de la naturaleza de este evento. Definitivamente, no estábamos preparados para esta adaptación de la forma de enseñanza. También es un

hecho que los planes y programas no estaban diseñados para desarrollarse bajo estas condiciones por lo que esta experiencia, en lo personal, fue todo un reto y una oportunidad para desaprender y aprender nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. La educación tradicionalmente es presencial, de interacción personal y de esa manera se han logrado los objetivos por muchas generaciones; pero descubrimos, ante una amenaza como está, que debemos prepararnos para responder ante cambios abruptos en la historia de la humanidad.

Carolina Luna Blanco

Los días pasaban y a partir del mes de marzo del 2020, que se tomó la decisión de confinar a la población para evitar contagios por COVID-19, hubo desconcierto en cómo vivir cada día, en cómo seguir con nuestras vidas diarias, en cómo seguir trabajando con nuestros alumnos, asesorados y compañeros docentes. Todos nos íbamos adaptando a esta nueva realidad. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP) se volvieron en este contexto no solo herramientas para impartir clases en línea sino para comunicarnos, interactuar y, sobre todo, para sentirnos acompañados durante esta pandemia.

Como una propuesta de aprendizaje integrador surge el modelo híbrido para fortalecer las actividades escolares que exigían un mayor tiempo de dedicación al estudio fuera del aula, tanto para la comprensión de contenidos como para la profundización del conocimiento. Dadas las circunstancias que acontecían por el confinamiento, el tiempo que se permanecía en línea a través de las plataformas como zoom, Classroom o Meet no alcanzaba para desarrollar todos los contenidos como se hacía en el aula de manera presencial. Así que el modelo híbrido cobró sentido.

La educación híbrida no sólo fue una novedad para proporcionar los servicios educativos a nivel mundial, sino que representó la construcción de una forma de educación que implicaba la confluencia de dos modalidades con la finalidad de generar una propuesta de aprendizaje integrador a partir de la creación de una diversidad de ambientes de aprendizaje para atender la creciente demanda de acceso a la educación que es una necesi-

dad en nuestro país. En la Licenciatura en Educación Física del BINE, se utilizaron herramientas digitales, plataformas y distintos materiales con los cuales los alumnos, a partir de las actividades realizadas, tanto de manera sincrónica como asincrónica, enriquecieron sus saberes y desarrollaron sus habilidades. Los docentes aprovecharon la diversidad de estrategias digitales para abordar los contenidos y evaluar los saberes adquiridos por parte de los estudiantes.

Giovanna León Fernández de Lara

Durante la pandemia de COVID-19 el confinamiento fue un fenómeno que transformó profundamente la educación, la dinámica docente y el aprendizaje, enfrentando, sin duda alguna, una transformación sin precedentes. Como docente, este periodo significó un reto de adaptación, evolución y actualización. Pasar de manera repentina de un entorno centrado en la presencialidad a uno totalmente en línea, ofreció nuevas oportunidades, pero también puso a prueba las habilidades pedagógicas y las herramientas tecnológicas de los docentes y estudiantes, lo que evidenció la falta de preparación tecnológica que se tenía. El impacto que marcó con mayor énfasis dicho proceso, fue la implementación de metodologías híbridas y el uso de plataformas digitales como pilares fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Licenciatura en Educación Física no se quedó atrás. Para compensar la falta de interacción física en el aula, se reestructuró la metodología de trabajo para hacerlo compatible con entornos virtuales, situación que al principio generó resistencia por parte de algunos docentes y alumnos para quienes la educación en línea era percibida como una solución temporal y no como una alternativa sólida. En la medida que la pandemia se prolongaba, fue evidente que se requería más que una simple adaptación, por lo que el reto se centró en cómo replicar, y en algunos casos mejorar, las experiencias de aprendizaje en entornos virtuales, a partir del uso de nuevas herramientas tecnológicas como Google Classroom, Zoom y Microsoft Teams, lo que implicó una rápida inmersión en el manejo de equipos de escritorio, cámaras y sonido polyestudio, que hicieron posible transmitir la clase a determinados alumnos, así como, desarrollar estrategias que permitieran generar espacios virtuales para colaborar y aprender de manera significativa.

En lo personal, la experiencia vivida durante la pandemia permitió crecer profesionalmente. Se aprendió a valorar la importancia de la retroalimentación constante y más cercana; a crear dinámicas de trabajo diferentes; a utilizar la tecnología para experimentar diversas formas de abordar los contenidos estipulados en la planeación; a reaprender el diseño de evaluaciones más dinámicas y formativas centradas no solo en los resultados sino en el proceso de aprendizaje; y a trabajar en colaboración interdisciplinaria con los compañeros, lo que enriqueció las experiencias de enseñanza con enfoques más integrados y diversos.

Aunque el aprendizaje virtual permitió la continuidad académica, la falta de contacto social y la incertidumbre generaron ansiedad y estrés. Los problemas de conectividad aumentaron las desigualdades preexistentes lo que llevó a desarrollar una mayor sensibilidad hacia las situaciones de los estudiantes, implementando medidas de flexibilidad en los plazos de entrega, diseñando actividades asincrónicas que permitieran el aprendizaje a ritmos diferenciados y creando espacios para el diálogo abierto sobre el bienestar emocional.

Sin duda, como señalan Garofalo et al (2024), el modelo híbrido fusiona el aprendizaje presencial y en línea unificando los valores del ser humano, la presencialidad y la comunicación asertiva; mientras que en la virtualidad los estudiantes son dueños de escoger su ubicación en espacio. Se puede decir que esta experiencia permitió comprender que estas modalidades -presencial, virtual e híbrida- se centran en encontrar un equilibrio que permita crear entornos de aprendizaje más inclusivos, accesibles y adaptados a las necesidades de cada estudiante.

María Luisa Ihuitl López

En el año 2019 comenzaron a circular en medios de comunicación internacionales informes sobre la aparición de un nuevo virus, el SARS-CoV-2, identificado como COVID-19. Este virus afecta las vías respiratorias de personas de todas las edades. Cuando el virus llegó a nuestro país, a diferencia de otros lugares que ya trabajaba en su desarrollo, aún no existía una vacuna, lo que dificultó la contención de sus efectos. Esta situación impactó profundamente en todos los ámbitos de la sociedad: la salud, la

economía, la producción de bienes a nivel local, nacional e internacional y la educación.

En el ámbito educativo, la pandemia obligó a un cambio tecnológico abrupto y sin precedentes. La transición hacia un modelo de enseñanza completamente digital se vivió como un "efecto avalancha", en el que docentes y estudiantes debieron conocer, experimentar e implementar rápidamente una variedad de aplicaciones y plataformas tecnológicas que permitieran continuar con las actividades académicas. Un ejemplo destacado de esta transición fue el uso inicial de la plataforma Google Meet, habilitada a través del correo institucional del BINE, que facilitó una comunicación con la comunidad educativa. Con el tiempo, otras plataformas como Google Classroom fueron integradas permitiendo la organización, almacenamiento y gestión de productos y evidencias de la planeación didáctica de cada curso. Además, herramientas como Zoom y Microsoft Teams se añadieron al repertorio tecnológico ampliando las opciones de interacción y colaboración en los entornos virtuales.

Mi experiencia en este proceso se desarrolló en dos dimensiones: primero, como directivo de la LEF-BINE, y segundo, como docente frente a grupo. Como directivo, observé la importancia de contar con conocimientos básicos sobre el uso de aplicaciones y plataformas para facilitar una comunicación efectiva. Desde la perspectiva docente, experimenté un cambio de paradigma profundo que hizo evidente que muchos de los profesores estábamos inmersos en una zona de confort. La enseñanza en un entorno virtual no fue sencilla, especialmente al tratar de mantener el control y el orden en las clases. Además, fue un reto ofrecer un acompañamiento adecuado a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Aunque los enfoques metodológicos tradicionales no desaparecieron por completo, se hizo evidente la necesidad de explorar estrategias y recursos más dinámicos para captar la atención de los alumnos.

En este contexto, recurrí a herramientas innovadoras como Canva, Mentimeter y Genially que resultaron útiles para hacer las clases más interactivas y atractivas. También organizamos charlas con especialistas en temas relevantes, lo que demostró que al cambiar el interlocutor en las sesiones la atención de los estudiantes mejoraba significativamente. En resumen, esta experiencia fue enriquecedora. La adaptación rápida y forzada

a los entornos virtuales propició un crecimiento profesional en el ámbito tecnológico, y al mismo tiempo, nos recordó la importancia insustituible de la interacción social directa en el proceso educativo. La enseñanza presencial ofrece una conexión humana que las plataformas virtuales no pueden replicar completamente. A pesar de los avances tecnológicos, la figura del docente sigue siendo esencial para guiar y acompañar a las nuevas generaciones en su formación integral.

Delfino Elias Álvarez Affif

La pandemia de COVID-19 transformó radicalmente la educación en todo el mundo; como docente hubo que adaptarse a nuevas formas de enseñanza. Al iniciar el sistema híbrido de clases, que combina sesiones presenciales con clases en línea, me encontré en un punto de auto reflexión y múltiples cuestionamientos dentro de mi labor diaria como docente. Este modelo no solo trajo consigo desafíos sino que también ofreció oportunidades para mejorar nuestra práctica educativa al enfrentar retos nunca antes vistos.

Una de las principales ventajas del sistema híbrido es la flexibilidad que ofrece tanto a docentes como a estudiantes. Las clases en línea permiten a los alumnos aprender a su propio ritmo, accediendo a recursos y materiales en cualquier momento, ahorrando tiempo en traslados, dinero y desgaste físico, y por supuesto, disminuir los posibles riesgos de contagio presentes en esos momentos. Este sistema, desde mi punto de vista, es especialmente beneficioso en educación física, ya que muchos estudiantes pueden necesitar tiempo adicional para comprender conceptos teóricos antes de aplicarlos en la práctica, enfocándose, en la modalidad a distancia, a entender y conocer estos conceptos y, en la modalidad presencial, para aplicarlos y reforzar su conocimiento.

La integración de plataformas digitales en las clases ha permitido diversificar las metodologías de enseñanza. Podemos utilizar vídeos, aplicaciones de seguimiento de actividad física y recursos interactivos que complementan las clases presenciales. Esta variedad de herramientas hace que el aprendizaje sea más dinámico, captando el interés de los estudiantes y participación activa. Aunado a esto, la enseñanza híbrida también fomenta

el desarrollo de habilidades tecnológicas en los estudiantes. En un mundo cada vez más digital y tecnológico, la familiaridad con herramientas en línea y con las Tecnologías de la Información Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD) es esencial para su futuro. Por otro lado, como docente, he tenido la oportunidad de mejorar mis propias habilidades tecnológicas, lo que ha enriquecido mi práctica educativa.

El sistema híbrido no está exento de desventajas. Una de las principales dificultades es la falta de interacción cara a cara. En educación física, la conexión física y emocional es fundamental ya que las dinámicas grupales, activaciones, secuencias de aprendizaje, el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo se ven limitados cuando una parte de los alumnos está en línea. Esta desconexión puede afectar la motivación y el compromiso de los estudiantes, ya que la educación física es, por naturaleza, una disciplina que se beneficia de la interacción y el ambiente grupal.

Además, no todos los estudiantes tienen acceso equitativo a la tecnología necesaria para participar plenamente en las clases en línea. La brecha digital se convierte en un obstáculo significativo creando desigualdades en el aprendizaje. Esto es especialmente preocupante en la educación física porque en esta la práctica y la actividad física son esenciales para el desarrollo integral del alumno. Por todo lo anterior, se puede decir que el modelo educativo presencial, como las clases a distancia tienen sus ventajas particulares; sin embargo, al realizar un análisis por separado surgen con mayor claridad sus limitaciones. La educación presencial carece de flexibilidad con los horarios y espacios de aprendizaje. Por otro lado, la educación en línea puede generar aislamiento y poco sentido de la cooperación o la empatía entre alumnos. La educación híbrida, por su lado, es una fusión entre las clases presenciales y a distancia con mayores alcances pues precisamente busca resarcir las limitaciones entre estos dos modelos y generar un entorno donde se puedan aprovechar las ventajas que ofrece al estudiante, entre las cuales se encuentran: proactividad y autonomía pues el rol que asume el estudiante es de un proceso de aprendizaje más activo, y toma decisiones individuales y grupales para el uso del contenido así como para las actividades.

Respecto a los aprendizajes significativos estos van más allá del aula pues en la educación híbrida los alumnos encuentran dentro de los con-

tenidos presenciales y en línea una relación con el mundo que les rodea experimentándose tanto el mundo físico como el digital.

Los alumnos “híbridos” hoy en día tienen una mayor disposición a detectar el caso en que una actividad requiere ser atendida de inmediato. Esto es priorizar la resolución de problemas y una clara toma de decisiones, puesto que los tiempos muertos es poco frecuente que se den ya que las clases están planeadas para que al término de una actividad el alumno pueda darle seguimiento a la siguiente actividad. La interacción entre “alumnos presenciales y en línea” genera un flujo continuo de nuevas actividades, puesto que se genera una pedagogía disruptiva que permite un nuevo panorama para interactuar en las sesiones de clases revalorizando el rol del docente como un facilitador de contenidos de clase en línea.

Por otro lado, el modelo híbrido adquiere un papel más cercano en los procesos académicos pues la planeación interviene de manera directa, así como la logística y la administración de los tiempos en clase. Esto permite que se optimice el tiempo generando ambientes dinámicos para gestionar las actividades y evaluación de resultados.

Finalmente, la interacción psicopedagógica que se da en las clases presenciales es muy diferente a lo que sucede en línea. Frecuentemente los docentes en clases presenciales están más ocupados dando clases para atender situaciones socioemocionales. La distancia física que se da en las clases en línea dificulta la socialización y la empatía. La educación híbrida contempla estas desventajas y por lo mismo busca una dinámica que involucre estos aspectos.

Hoy en día las Instituciones de Educación Superior (IES) están apostando a la educación híbrida por ser el modelo que mejor se adapta a las necesidades de los estudiantes. Más que una alternativa a la educación tradicional, la educación híbrida es un suceso de transición hacia la educación del futuro donde los procesos de aprendizaje serán más dinámicos y se inclinarán cada vez más a un sistema educativo más flexible y eficiente.

Reflexiones finales

Referirse a la pandemia de COVID 19 resulta complejo debido a los efectos que la enfermedad ha dejado en la humanidad. No dio tregua, tomó por sorpresa todos los sistemas, principalmente al de la salud. Puso en jaque a la economía, a la educación, y a toda actividad humana. Al realizar un análisis de los anteriores relatos queda claro que todos los niveles educativos padecieron efectos en los procesos de enseñanza aprendizaje y en las prácticas educativas en general. El modelo híbrido tuvo muchas aristas que si bien propiciaron innovación educativa, también provocaron un replanteamiento del pensamiento pedagógico de estudiantes y docentes.

Siendo la virtualidad una tendencia que llegó para quedarse, se visualiza que durante la pandemia la oferta de formación para los docentes sobre la tecnología se redujo a cursos muy técnicos que definitivamente resolvieron la inmediatez del problema tecnológico -como usar determinada aplicación, programa o plataforma. En la práctica y cuando las condiciones de infraestructura lo hicieron posible, los docentes de la LEF-BINE resolvieron los problemas tecnológicos que no se reducen a lo técnico. Díaz (2021) afirma que el trabajo docente requiere de crear un vínculo pedagógico que tiene que ver con ir más allá de la lógica tecnológica, por lo que la presencialidad recobra especial relevancia; de ahí que la modalidad híbrida recupera lo mejor de la presencialidad y la virtualidad. Sin embargo, es preciso reconocer que esta modalidad de enseñanza y aprendizaje no siempre se logra ya que requiere de condiciones favorables de infraestructura, planeación, diseño y de una conciencia didáctica flexible.

Referencias

- Díaz, A. (2021), “Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación”, RMIE [online], vol. 26, Núm. 89, pp. 533-560, https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662021000200533&script=sci_abstract
- Garofalo, R., et al (2024), “Modalidad híbrida en educación superior. Un enfoque de habilidades digitales en la virtualidad”, South Florida Journal of Development, Miami, v.5, Núm. 1, p. 159-173.
- Herrera, M., et al (2020), “La educación superior ante la pandemia”, en Revista Andina de Educación, <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.2.0>
- Rama, C. (2020), “La nueva educación híbrida. México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe”, https://udualc.org/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf

Estado emocional de alumnos de primaria por el confinamiento en la pandemia

Gerardo Justo López (egresado)
José Antonio León Jiménez
José Francisco León y Jiménez
Michelle Aline Martínez Tello (egresada)
Leticia Pérez Dávila (egresada)

Integrantes del Grupo Colegiado de Investigación
"Idoneidad" de la LEF-BINE.

Introducción

Este documento reporta un estudio realizado con 360 niños de seis a doce años de edad que respondieron a la Escala de Ansiedad para Niños de Spence en español (SCAS). Se investigó la presencia de ansiedad como resultado del confinamiento decretado por el gobierno de México el 23 de marzo de 2020 a raíz de la pandemia por COVID-19. Los niños eran alumnos de tres escuelas primarias localizadas, una en la periferia de la ciudad de Puebla y las otras dos en municipios cercanos a ella. El instrumento empleado consistió en un formulario Google enviado por correo electrónico para que los alumnos, solos o con ayuda de sus padres, respondieran 44 reactivos. El instrumento de investigación se aplicó entre los primeros seis y nueve meses una vez iniciado el confinamiento y los resultados reportan 148 alumnos en los que se identificó ansiedad provocada por el confinamiento.

Antecedentes

A principios del 2020 la vida transcurría con aparente normalidad. Los adultos cumplían su rutina cotidiana mientras que los niños y jóvenes se debatían entre el placer del juego, el esparcimiento grupal y los deberes escolares y familiares. Sin embargo, desde diciembre del año mencionado el virus SARS-CoV-2 irrumpió en los estilos de vida así como en las rutinas, planes e incluso emociones. Por lo tanto, hubo que adaptarse a otra normalidad. Todo ello repercutió principalmente en la salud mental de niños y adolescentes.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la pandemia por COVID-19 como urgencia de salud pública. Fue una crisis sanitaria, laboral, económica y social sin precedentes y con repercusiones especialmente en los países en vías de desarrollo. La Organización Panamericana de la Salud dio a conocer que en el año 2020 hubo un aumento en los problemas de salud mental originado por las condiciones de confinamiento por la pandemia (OPS, 2020). Entre las medidas preventivas para evitar contraer el virus se promovieron el distanciamiento social y el confinamiento, las cuales mostraron una cara amenazante pues tendieron a producir un impacto en la sociedad (García, 2021).

Rutter reveló que al desarrollo de psicopatología se asociaba, entre otros factores, el de adversidad que tendrá un niño (De la Peña et al., 2014); en estudios posteriores señaló los indicadores de ésta y consideró seis características familiares y ambientales: clase social baja, discordia matrimonial grave, familias con más de cuatro hijos, criminalidad paterna, trastorno mental paterno y estancia en un hogar de cuidado (De la Peña et al., 2014).

Gaeta y Martínez-Otero (2014) emprendieron una investigación que consistió en analizar algunas variables de tipo personal, escolar y familiar relacionadas con los niveles de ansiedad en los niños. Participaron en el estudio 808 escolares mexicanos de 5° y 6° grado de educación primaria pertenecientes a seis instituciones educativas en la Ciudad de Puebla. Las conclusiones señalan que, en general, los escolares presentan respuestas de ansiedad acentuadas entre las que destacan la preocupación repetida acerca de una variedad de cuestiones poco precisas, junto con miedo a ser aislados o dañados emocionalmente; son las niñas quienes muestran esta tendencia

de manera más acentuada, y además son más propensas a que dichas respuestas se conviertan en un rasgo personal.

Aman y Pearson (2020) detallan que durante los primeros meses de la contingencia sanitaria se elevó la prevalencia del insomnio, el estrés post-traumático, la depresión y la ansiedad en niños y adolescentes; por ejemplo, a) ruptura de rutinas laborales y escolares así como de vínculos sociales que los espacios de trabajo y educación propician día a día; b) reducción de las reservas psicológicas, la capacidad de tolerancia y la paciencia de los seres humanos; c) la percepción del tiempo se ha modificado y los patrones de sueño y vigilia han cambiado; d) la enfermedad y su estela de muerte ante un sistema de salud con enormes carencias refuerza el miedo, la incertidumbre, la rabia, el dolor y la angustia. Por otro lado, si los hogares son de tamaño reducido, la convivencia en condiciones de hacinamiento o estrechez física ha generado situaciones conflictivas en el hogar.

También es necesario tomar en cuenta la depresión económica, la pérdida de empleos y los recortes en diversas esferas del gasto público, lo que indudablemente contribuye a la desazón que experimentan muchas personas. Estas situaciones son aún más complicadas en hogares con familiares que requieren cuidados especiales y con personas afectadas por el COVID-19.

La suspensión de clases a partir del 23 de marzo de 2020 decretada por el gobierno de México a raíz de la pandemia, produjo en algunos sectores sociales un interés por el grado de ansiedad que esto pudo haber afectado a alumnos de nivel primaria, especialmente respecto a la salud emocional relacionados con cambios de actitudes y comportamientos. A partir del anuncio del inicio del aislamiento social muchos niños menores de 12 años dejaron de asistir a las escuelas por factores socioeconómicos, ya que se vieron obligados a estar en casa apoyando a sus padres, dejando así en segundo plano su rutina social y académica. Por tal razón el Grupo Colegiado de Investigación (GCI) de la Licenciatura en Educación Física del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, aplicó un cuestionario en línea a alumnos de tres escuelas primarias con la intención de determinar el nivel de ansiedad en los alumnos y hasta qué grado ha sido provocada por el confinamiento.

Metodología

La aplicación del instrumento se realizó en el periodo comprendido de octubre a noviembre del año 2020, con la participación de 360 alumnos de entre seis y doce años de edad provenientes de las siguientes tres escuelas primarias públicas de educación básica de nivel socioeconómico medio-bajo ubicadas en la zona metropolitana de Puebla: a) Miguel Hidalgo (MH); b) Héroes de la Independencia (HI); y c) Emiliano Zapata (EZ).

En el caso de la escuela MH se seleccionaron alumnos de tercer a sexto grado debido a que estos ya cuentan con la capacidad de identificar sentimientos y emociones. En la escuela HI se aplicó el formulario a alumnos de los seis grados con ayuda de padres de familia en los casos en que fuera necesario. Finalmente, en la escuela EZ se aplicó a alumnos de primer a cuarto grado también con apoyo de padres de familia. Cabe señalar que en las tres escuelas el apoyo del profesor titular de Educación Física fue sustancial para la aplicación del instrumento. En las tres escuelas los directivos tuvieron conocimiento del estudio y dieron la autorización correspondiente.

El instrumento utilizado fue la Escala de Ansiedad para Niños de Spence (SCAS) que mide los trastornos de ansiedad en la niñez y en la adolescencia. Esta escala ofrece ventajas para la identificación de sensibilidad a los cambios ejercidos por el tratamiento, capacidad para discriminar entre muestras clínicas y de población general, aplicación transcultural y, muy especialmente, apego a la clasificación diagnóstica de los trastornos de ansiedad más comunes del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Hernández-Gúzman et al., 2010).

La SCAS está compuesta por 38 ítems referidos a síntomas de ansiedad con cuatro opciones tipo Likert: nunca (0), a veces (1), muchas veces (2) y siempre (3). Incluye seis ítems positivos de relleno para contrarrestar el sesgo negativo que tienen otros tests cuya respuesta no se evalúa, ni se toma en cuenta en los análisis. Se califica mediante la suma de los puntos obtenidos para cada ítem: a mayor puntaje, más ansiedad. Seis ítems miden ansiedad de separación, seis trastorno obsesivo-compulsivo, seis pánico, tres agorafobia, seis fobia social, seis ansiedad generalizada y cinco miedo al daño físico.

Considerando la afirmación de que a mayor puntaje mayor ansiedad y para efectos de clasificación de los niveles de ansiedad, se tomó el acuerdo de asignar el puntaje en segmentos. De tal forma que el nivel muy leve de ansiedad queda de 1 a 40 puntos; el nivel moderado entre 41 a 70; el nivel alto de 71 a 100; y el nivel muy alto de 101 o más puntos.

Por las restricciones de la pandemia el proceso de aplicación del instrumento se hizo a distancia por medio de Google Formularios. Se dialogó con los maestros de los grupos sobre el método más práctico para hacer llegar el formulario a cada uno de los alumnos y sensibilizarlos sobre la importancia de que la contestación era indispensable para obtener el mayor número de respuestas. Con los padres de familia, a través de una videollamada en la plataforma Meet de Google, también se abordó el punto sobre la importancia de responder el formulario. A los padres que no se conectaron en la reunión virtual se envió vía WhatsApp un texto -procurando ser muy explícito y accesible- que refería cada uno de los pasos a seguir para responder apropiadamente el formulario. En el menor de los casos se recurrió a llamadas telefónicas.

Una dificultad para obtener respuestas se debió a que no todos los alumnos contaban con acceso a internet o no disponían de telefonía móvil, tabletas digitales o computadoras. Sin embargo, las facilidades que ofrecieron los directivos y docentes de grupo para mantener comunicación directa con los padres de familia fue importante. Por otra parte, recuperar y organizar las respuestas resultó complejo ya que algunos alumnos enviaban formularios repetidos y otros no entendían con claridad las preguntas.

Aspectos socioeconómicos y familiares

Con la finalidad de contar con un panorama general y anticipar el nivel de colaboración de padres de familia se indagó de manera general sobre el tipo de organización familiar que prevalecía. La "familia" que predomina en las comunidades de las escuelas consideradas en el estudio es la "tradicional", es decir, se encuentra integrada por papá, mamá e hijos. Entre las tradicionales también se consideran las familias extensas, es decir, aquellas que además de papá, mamá e hijo está integrada por un miembro de otra generación como los abuelos. También deben considerarse las familias con

madres o padres solteros que existen en las zonas donde se localizan las escuelas, aunque no es posible proporcionar un porcentaje aproximado.

En lo referente al nivel de estudios de padres de familia de las escuelas ubicadas en Cholula, es conveniente mencionar que el 57.7 % terminaron la educación secundaria y sólo el 4.7 % concluyeron una licenciatura. Por otra parte, las tres cuartas partes de las familias no cuentan con automóvil y únicamente las dos quintas partes de ellas están con posibilidades de contratar el servicio de internet. Empero, se observó en los alumnos participaron en el estudio un interés por estar presentes al momento en que los padres respondieron el formulario.

Resultados

Es importante identificar que para analizar los datos se deben interpretar tablas, gráficos y medidas de resumen. Por lo tanto, es preciso interpretar, evaluar y comunicar información así como comprender y utilizar el lenguaje y las herramientas básicas de la estadística (Del Pino y Estrella, 2012).

Una vez que los formularios fueron contestados por los alumnos participantes se recopiló la información para conocer la cantidad correspondiente a cada escuela. Es pertinente volver a mencionar que si bien la cantidad total de formularios recibidos fue de 402, algunos fueron contestados dos o tres veces por el mismo alumno. Dado que 42 formularios se repitieron se consideraron válidos para el estudio solo 360.

Tabla 1.

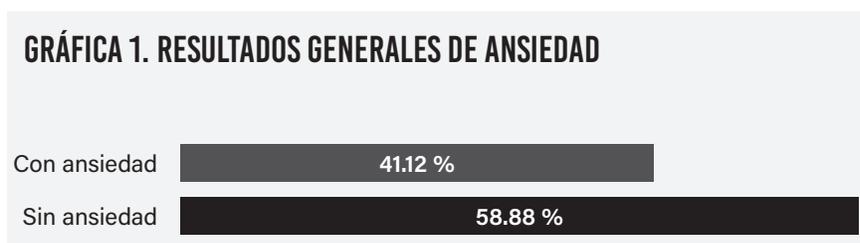
Cantidad de alumnos que participaron por escuela.

ESCUELA PRIMARIA	MH	HI	EZ	TOTAL
Formularios recabados	232	122	48	402
Formularios repetidos	27	13	2	42
Total de formularios	205	109	46	360

Elaboración propia

La diferencia entre la cantidad de formularios recibidos por escuela se explica a partir de la matrícula total de cada una de ellas. La escuela MH es mucho más grande en población que la escuela EZ.

En la gráfica 1 se presentan los resultados en dos grupos: a) el 58.88% equivalente a 212 formularios que no presentan ansiedad o que el tipo de ansiedad se encuentra en un nivel de uno a 40 puntos; y b) el 41.12% equivalente a 148 formularios que presentan ansiedad de grado moderado, alto y muy alto.



Elaboración propia

Para tener un panorama más preciso en cuanto a los resultados que muestran nivel moderado, alto y muy alto de ansiedad por grado y por escuela se presenta la tabla 2. Se observa que son pocos los alumnos del primer ciclo de primaria que están afectados. Esto puede explicarse por ser la población menos numerosa del estudio, pues estuvo conformada por las escuelas que tuvieron cantidades regular y baja de alumnos inscritos. Se nota mayor afectación en los alumnos del segundo ciclo de cada una de las escuelas primarias, constituyendo un dato que llama la atención y hasta cierto punto se correlaciona con el número de alumnos que participaron en la investigación. También se manifiesta una discordancia entre los alumnos de quinto grado y de sexto grado de la escuela primaria MH, pues hay más sujetos de estudio con ansiedad moderada, alta y muy alta en el sexto grado, quienes tienen mayor edad y supuestamente debían tener mayor resiliencia al confinamiento.

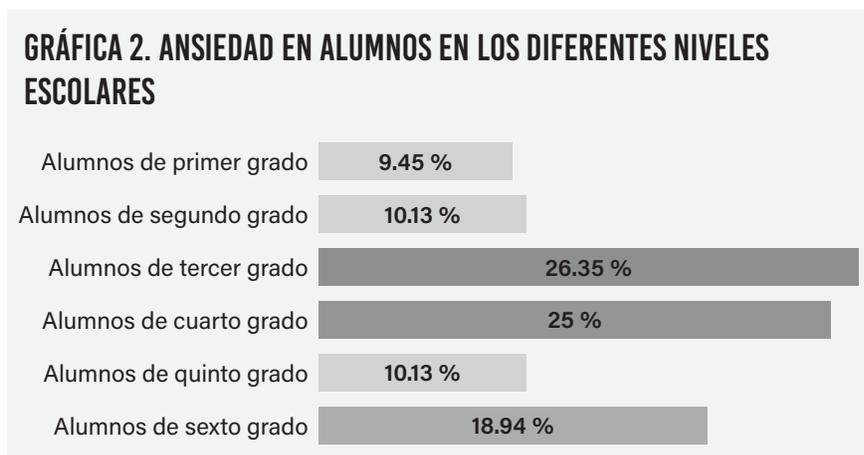
Tabla 2.

Cantidad de alumnos por escuela con nivel de ansiedad moderado, alto y muy alto.

ESCUELA	MH	HI	EZ	TOTALES	PORCENTAJE
Alumnos de primer grado	0	6	9	14	9.45 %
Alumnos de segundo grado	0	10	5	15	10.13 %
Alumnos de tercer grado	27	9	2	38	26.35 %
Alumnos de cuarto grado	28	9	0	37	25 %
Alumnos de quinto grado	8	7	0	15	10.13 %
Alumnos de sexto grado	21	7	0	28	18.94 %
Total	84	48	16	148	100 %

Elaboración propia

En la siguiente gráfica se pueden observar los elementos de la tabla anterior y que permiten establecer de forma general interpretaciones en cada grado escolar teniendo presente que no se especifican los nombres de las escuelas primarias.



Elaboración propia

En la tabla 3 se aprecian los casos de ansiedad agrupados por género y por escuela. En resumen, a) existe ligero predominio del género masculino que manifiesta ansiedad moderada, alta y muy alta; y b) en la escuela EZ se reportan menos casos pues tiene menos población que las otras dos escuelas.

Tabla 3.

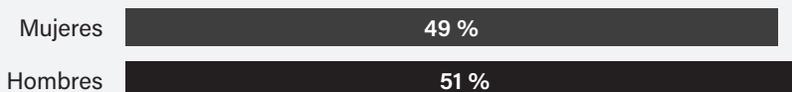
Ansiedad moderada, alta y muy alta por género

ESCUELA	MH	HI	EZ	TOTALES
Mujeres	42	24	6	72
Hombres	42	24	10	76

Elaboración propia

En la gráfica 3 se manifiestan los casos de ansiedad expresados por género de forma global, sin tomar en cuenta la escuela a la que pertenecen. Corresponde el 49 % para el género femenino y 51 % para el masculino.

GRÁFICA 3. ALUMNOS CON ANSIEDAD (148) EXPRESADOS EN PORCENTAJE CONSIDERANDO EL GÉNERO AL QUE PERTENECEN.



Elaboración propia

Conclusiones

El propósito de la investigación fue identificar el nivel de ansiedad por motivo del confinamiento en casa. Estudios previos muestran ansiedad en escolares del nivel primaria debido a factores de diverso tipo; sin embargo, nada parecido al aislamiento social consecuencia del Covid-19.

De los casos detectados en este estudio sobresalen los alumnos de los grados tercero y cuarto de primaria con un nivel de ansiedad de moderado, alto y muy alto. Es preciso considerar que la mayoría de quienes respondieron el formulario tienden a estar comprometidos con las actividades escolares incluso en las clases virtuales. Se observó que los alumnos que solían ser más independientes al realizar sus actividades, ahora demuestran un incremento de nivel ligado a la ansiedad, estrés y falta de concentración asociada a una preocupación obsesiva. También se encontró que aunque existe predominio en el género masculino es mínima la diferencia con respecto a las mujeres.

Por otra parte, queda de manifiesto que hoy más que nunca debe enfatizarse la atención sobre el cuidado de los sentimientos y emociones pues infinidad de veces se prioriza el rendimiento académico como lo más significativo de la estancia de los alumnos en la escuela. En otras palabras, tener en cuenta el aspecto socio-emocional y psico-social en cada uno de los

escolares es primordial para comprender los efectos ocasionados por pasar tiempo excesivo confinados en casa.

Está claro que la suspensión de clases presenciales afectó no sólo a alumnos, docentes y padres de familia sino a la comunidad en general. En este sentido, la empatía juega un rol pues la construcción de las relaciones interpersonales asertivas y armónicas puede influir directamente en el crecimiento personal y profesional de los alumnos.

Referencias

- Aman, G. M. y Pearson, A. D. (2020), “Challenges for Child and Adolescent Psychiatric Research in the Era of COVID-19”, en *Psychiatric Research*. 17 Jun 2020 Recuperado de: <https://doi.org/10.1089/cap.2020.0081> Published Online: liebertpub.com
- De la Peña F., Gómez, C., Heinze, M., y Palacios-Cruz, L. (2014), “Adversidad social y trastornos psiquiátricos: Estudio comparativo entre estudiantes de secundarias públicas y privadas”, *Salud mental*, 37(6), 483-489. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252014000600006&ing=es&ting=es.
- Del Pino, G. y Estrella, S. (2012), “Educación estadística: Relaciones con la matemática. Pensamiento Educativo” en *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, Santiago, v. 49, n. 1, p. 53-64.
- Gaeta L. y Martínez-Otero V. (2004), “La ansiedad en alumnos mexicanos de primaria. Variables personales, escolares y familiares” en *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 66, pp. 45-58.
- García, A. L. (2021), “COVID-19 y educación a distancia digital: pre-confinamiento, confinamiento y posconfinamiento” en *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 24, núm. 1, 2021. Disponible en: <https://www.Redalyc.org/articulo.oa?id=331464460001> DOI: <https://doi.org/105944/ried.24.1.28080>
- Hernández-Guzmán, L., Bermúdez-Ornelas, G., Spence, S., González, M., Martínez-Guerrero, J., Aguilar, J., Gallegos, J. (2010), Versión en español de la Escala de Ansiedad para Niños de Spence (SCAS), en *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1),13-24.[fecha de Consulta 29 de Marzo de 2022]. ISSN: 0120-0534. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80515880002>

Organización Panamericana de la Salud (2020), “La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia- PAHO”, Recuperado de: <https://www3.org>id=15756:whocharacterizes-covid-19asapandemic>

Parte III

El egreso de los estudiantes de la LEF-BINE



Idoneidad en dos generaciones egresadas de Licenciatura en Educación Física del BINE

José Antonio León Jiménez
José Francisco León y Jiménez
Héctor Ronson Sánchez

Integrantes del Grupo Colegiado de Investigación
"Idoneidad" de la LEF-BINE.

Introducción

El estudio se realizó en la Licenciatura en Educación Física del Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” con el propósito de valorar el nivel de logro de idoneidad a partir del ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD) de las generaciones 2011-2015 y 2012-2016 de egresados de dicho programa educativo. Considerando ambas generaciones, presentaron examen de ingreso al SPD 103 egresados: 69 de ellos (67 %) obtuvieron resultado favorable y 34 (33 %) no lo alcanzaron. El instrumento fue un cuestionario enviado al correo electrónico de 57 egresados de ambas generaciones de los que únicamente 18 lo contestaron. Los factores para medir el nivel de idoneidad fueron: a) asesoría en la elaboración del documento recepcional; b) aprendizajes obtenidos durante los ocho semestres de la licenciatura; y c) participación en las reuniones del Consejo Técnico Escolar.

Los egresados de la Licenciatura en Educación Física (LEF) del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE) presentan examen cada año para ingresar al Servicio Profesional Docente (SPD); este estudio se centra en valorar desde la mirada de egresa-

dos el nivel de influencia de ciertos factores para el logro de dicho objetivo a partir de una comparación de los resultados de examen de dos generaciones.

Se consideraron los resultados de los exámenes de oposición efectuados en 2015 y 2016 organizados con base en los criterios establecidos en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y en los lineamientos emitidos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (Mejía, Urrutia y Olvera, 2013). El objetivo general fue valorar, y eventualmente, comparar los resultados obtenidos sobre el nivel de idoneidad entre los egresados de las generaciones 2011-2015 y 2012-2016 de la Licenciatura en Educación Física del BINE. Los objetivos específicos fueron:

- a) Identificar los factores que tienen mayor influencia para que los egresados consigan el nivel de idoneidad en el examen de oposición.
- b) Reconocer los puntos débiles o elementos poco importantes para alcanzar el nivel de idoneidad.

Para guiar el proceso de la investigación se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Habrá coincidencia en los factores que permiten alcanzar el nivel de idoneidad en ambas generaciones?
- En caso de existir coincidencia en los factores ¿cuál será el orden de importancia que tendrán?
- Los factores que tienen bajo impacto para conseguir el nivel de idoneidad ¿serán los mismos en ambas generaciones?

Es importante tomar como punto de partida la consideración de que la reforma al artículo 3° de febrero de 2013 estableció la evaluación obligatoria para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia al servicio público educativo, por lo que el Estado garantizará la idoneidad profesional de los docentes (SEP, 2015a). De igual manera se debe tener presente que uno de los objetivos del SPD consiste en asegurar la identidad de conocimientos, capacidades y un nivel de desempeño suficiente del personal docente (Flores, 2014).

Método

La investigación es exploratoria y en concreto valora el nivel de idoneidad a partir de los resultados de egresados de la LEF-BINE de dos generaciones consecutivas que participaron en el concurso de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica convocado por el INEE.

El instrumento fue diseñado por los autores del estudio obedeciendo a factores que a partir de su experiencia como profesores y asesores de documento o trabajo de titulación de la LEF consideraron relevantes. El instrumento aplicado a los sustentantes del concurso 2015 fue un cuestionario integrado por siete preguntas de tipo cerrado que debían ser contestadas seleccionando una de las opciones siguientes: 1 Nada, 2 Escaso, 3 Regular y 4 Bastante. La octava pregunta fue de tipo abierto con el fin de aportar información no considerada en las preguntas de tipo cerrado. Para los sustentantes del 2016 se utilizó un cuestionario ligeramente modificado debido a que las condiciones de formación por las que atravesaron fueron diferentes a la generación 2015. Para esta generación 2015 el instrumento fue enviado a 25 egresados que obtuvieron el nivel de idoneidad. Las interrogantes del instrumento se describen a continuación:

1. ¿Qué tanto te ayudaron los contenidos y actividades del Curso de Consolidación de Habilidades Docentes?
2. ¿De qué manera influyeron las actividades realizadas en la Plataforma del Programa de Fortalecimiento Académico de los Estudiantes de las Escuelas Normales (PFAEN)?
3. ¿En qué grado fue decisivo el examen simulado implementado por la Coordinación Técnico Pedagógica Estatal y que tuviste oportunidad de presentar?
4. ¿Qué importancia tuvieron tus participaciones en las reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE) de la escuela de práctica intensiva?
5. ¿De qué forma te ayudaron los aprendizajes obtenidos durante los ocho semestres de la Licenciatura en Educación Física?
6. ¿Desempeñó un papel determinante el proceso de asesoría del documento profesional?

7. ¿Fue significativo el proceso de acompañamiento del tutor durante el trabajo docente?
8. ¿Existe otro factor que no esté considerado? Menciona cuál es y la importancia que tiene.

Es pertinente dar una breve explicación de cada una de las preguntas con el fin de contextualizar al lector.

Pregunta 1. Se refiere al curso de Consolidación de Habilidades Docentes diseñado por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) antes DGESPE y que constó de cinco módulos. Sus contenidos se impartieron en 25 de las 40 horas requeridas en las instalaciones de la LEF y estuvo a cargo de profesores que también cumplían funciones de asesores de trabajo de titulación.

Pregunta 2. Actividades realizadas en la plataforma diseñada por el PFAEN. Cabe mencionar que el ingreso a esta plataforma representó una dificultad para la mayoría de los egresados y sólo el 30% tuvo posibilidad de realizar las actividades de manera completa.

Pregunta 3. Realización de un examen simulado a cargo del personal de la Coordinación Técnico Pedagógica Estatal de la Dirección de Educación Física del Estado de Puebla sin emplear la computadora y con el fin de familiarizar a los egresados con la estructura de los reactivos y el tiempo asignado para marcar las respuestas.

Pregunta 4. Impacto de la asistencia y participación en las reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE) efectuadas en las escuelas de práctica intensiva durante el servicio social. Durante su último año de estudios, cada egresado tuvo que asistir obligatoriamente a las reuniones del CTE y participar en ellas.

Pregunta 5. Calidad de los aprendizajes obtenidos durante los ocho semestres cursados en la Licenciatura en Educación Física considerando el cumplimiento y comprensión de los contenidos de cada curso y reforzamiento de la preparación académica por medio de cursos extracurriculares, conferencias y talleres.

Pregunta 6. Papel que desempeñó el proceso de asesoría para la elaboración del trabajo de titulación denominado documento recepcional. La figura del asesor se describe en los Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres (SEP, 2005) y consiste en brindar acompañamiento en todas las actividades realizadas por el estudiante, adquiriendo particular importancia en la elaboración del documento recepcional.

Pregunta 7. Impacto del proceso de acompañamiento del tutor o titular de Educación Física de la escuela de práctica. El maestro de educación física de la escuela de educación básica donde el estudiante realiza el servicio social funge como tutor a lo largo del ciclo escolar y supervisa las sesiones de educación física que aquel imparte corrigiendo y apoyándolo en todo momento.

Pregunta 8. Para contribuir en la obtención del resultado se dio la opción de que cada egresado mencionara otro factor no considerado en las preguntas anteriores y que le haya parecido relevante.

Solo 9 de 25 participantes hicieron llegar el instrumento contestado. Entre los motivos de quienes no enviaron el instrumento están los siguientes: cambio de dirección de correo electrónico, decisión de no participar en el estudio e indiferencia ante la petición de responder el instrumento.

En cuanto al instrumento para la generación 2012-2016 éste fue enviado a 32 egresados y se recibieron sólo 9. El instrumento se integró de los siguientes reactivos:

1. ¿Qué tanto ayudaron los contenidos y actividades del Curso de Consolidación de Habilidades Docentes?
2. ¿De qué manera influyeron las actividades realizadas en la Plataforma del PFAEN?
3. Importancia del desempeño de los titulares de las asignaturas cursadas durante los ocho semestres de la Licenciatura en Educación Física.
4. ¿Qué importancia tuvieron tus participaciones en las reuniones del Consejo Técnico Escolar de la escuela de práctica intensiva?

5. ¿De qué forma ayudaron los aprendizajes que obtuviste durante los ocho semestres de la Licenciatura en Educación Física?
6. ¿Desempeñó un papel determinante el proceso de asesoría del documento profesional?
7. ¿Fue significativo el proceso de acompañamiento del tutor durante el trabajo docente?
8. Apoyo proporcionado por las asignaturas co-curriculares cursadas durante los primeros seis semestres en la LEF.

Los reactivos que se cambiaron con relación al cuestionario aplicado en 2015 no fueron tomados en cuenta en el estudio comparativo. A diferencia del instrumento enviado a la generación 2011-2015, para la generación 2012-2016 no se incluyó la pregunta en torno a la resolución de un examen simulado dado que no tuvieron oportunidad de realizar este ejercicio, de manera que tampoco tuvieron oportunidad de conocer la estructura de los reactivos del examen de ingreso.

La interrogante número ocho, que en el primer estudio consistía en una pregunta abierta, se cambió por otra de tipo cerrada que averigua la importancia que tuvieron las asignaturas co-curriculares impartidas del primero al sexto semestre con la denominación de talleres. Estas asignaturas fueron seleccionadas con la intención de complementar la formación de los estudiantes en contenidos que no existían en los campos obligatorios del mapa curricular.

Resultados

Los resultados de los reactivos se presentan de manera individual y en forma comparativa acompañada de gráficas y una breve interpretación.

De especial interés es tener una perspectiva general de los resultados de cada una de las generaciones estudiadas y compararlos para observar el comportamiento de cada indicador.

Se observan coincidencias en los datos considerados como determinantes los cuales son: a) participación en las reuniones del Consejo Técnico Escolar; b) aprendizajes conseguidos en los ocho semestres de la Licencia-

tura; y c) asesoría del documento recepcional. Un factor catalogado como relevante que se agregó en el resultado del examen 2016 fue el Acompañamiento del tutor, en donde se resalta la guía de éste en todas las actividades que realiza el docente en formación durante su estancia en la escuela de práctica.

A continuación, se hace el análisis de los indicadores de cada uno de los resultados de ambas generaciones estudiadas.

Tabla 1.

Resultados expresados en porcentajes.

ITEM	GENERACIÓN 2015		GENERACIÓN 2016	
1	Bastante: 22	Escaso: 33	Bastante: 22	Escaso: 33
	Regular: 45	Nada: 0	Regular: 45	Nada: 0
2	Bastante: 11	Escaso: 44	Bastante: 45	Escaso: 22
	Regular: 45	Nada: 0	Regular: 33	Nada: 0
3	Bastante: 78	Escaso: 0	Bastante: 67	Escaso: 11
	Regular: 22	Nada: 0	Regular: 22	Nada: 0
4	Bastante: 56	Escaso: 0	Bastante: 78	Escaso: 0
	Regular: 44	Nada: 0	Regular: 22	Nada: 0
5	Bastante: 78	Escaso: 0	Bastante: 78	Escaso: 0
	Regular: 22	Nada: 0	Regular: 22	Nada: 0
6	Bastante: 56	Escaso: 11	Bastante: 78	Escaso: 11
	Regular: 33	Nada: 0	Regular: 11	Nada: 0

Elaboración propia

Comparación 1. El curso de consolidación de las habilidades docentes se impartió a los egresados de las generaciones 2015 y 2016 y en ambos casos se destinaron 25 de las 40 horas que se establecen para abordarlo. Los resultados arrojaron exactamente igual porcentaje en cada uno de los rubros en ambas generaciones: Bastante 22%, Regular 45%, Escaso 33% y Nada 0%. Se observa que la mayoría de las opiniones se concentran en Regular y Escaso. Solo menos de un cuarto de la población considera que el curso es bastante útil.

Comparación 2. Como complemento al rubro anterior se realizaron actividades en la plataforma del Programa de Fortalecimiento y Actualización de las Escuelas Normales (PFAEN). Existen algunas diferencias de los resultados presentados en las dos generaciones; mientras que en los sustentantes de 2015 predominaron los rubros Regular (45%) y Escaso (44%), en los de 2016 la prevalencia fue en los rubros Bastante (45%) y Regular (33%).

Comparación 3. Es relevante destacar la importancia que adquiere la asistencia y participación en las reuniones del Consejo Técnico Escolar que tuvieron los sustentantes idóneos de ambas generaciones. Se observa en los sustentantes del 2016 una ligera disminución en el porcentaje del rubro Bastante (67%), en relación con los de 2015 que obtuvieron en el mismo rubro 78%. En ambas generaciones se mantuvo el 22% de Regular.

Comparación 4. Respecto a la participación en el Consejo Técnico Escolar, motivo de un profundo análisis son los resultados que aparecen debido a que se invirtieron los resultados obtenidos en 2015, en donde el rubro Bastante fue de 56% y el de Regular fue de 44%. En los sustentantes idóneos de 2016 el rubro Bastante tuvo 22% y el rubro Regular fue de 78%.

Comparación 5. El acompañamiento brindado por el asesor no sólo se limita a la elaboración del documento recepcional, sino también a la última etapa del trayecto formativo en la que los aprendizajes se ponen en práctica en la escuela asignada para realizar el servicio social. En las dos generaciones del estudio se presentan exactamente los mismos porcentajes: Bastante 78% y Regular 22%.

Comparación 6. El titular de educación física de la escuela asignada al estudiante prestador de servicio social recibe el nombre de tutor y su función es acompañar a este último en su trabajo docente para que mejore su desempeño frente a los alumnos de educación básica. Aquí se puede ver que en los sustentantes del examen 2016 este ítem adquirió una mayor importancia que en los sustentantes del examen 2015.

Discusión

Todo estudio comparativo implica dificultades en su realización pues las circunstancias cambian de una u otra forma. En la presente investigación existieron algunas barreras como la poca participación de los egresados idóneos al no devolver en su totalidad los cuestionarios contestados. Además se enfrentó la escasez de referencias sobre idoneidad en educadores físicos; solamente el estudio en materia del desempeño de los docentes ante el examen de oposición (Esparragoza 2012), y que concierne a los egresados de la LEF, brindó información para el tema abordado.

Por otro lado, la investigación es importante porque se conocen los elementos que pueden ayudar a conseguir el resultado de idoneidad en los exámenes de ingreso al servicio profesional docente con la finalidad de que el personal directivo, docentes y estudiantes dirijan sus esfuerzos en ese sentido.

Conclusiones

Conforme al propósito del estudio, comparar los factores que ayudaron a conseguir el resultado idóneo en dos generaciones consecutivas, es posible dar a conocer las siguientes conclusiones:

1. La oportunidad que tuvieron los egresados de ambas generaciones de estar presentes en las reuniones del Consejo Técnico Escolar de las instituciones a las que estaban adscritos fue fundamental para obtener un buen resultado al presentar el examen de oposición. Es de vital importancia participar en las situaciones escolares interactuando con los agentes educativos del plantel, compartir experien-

- cias y proponer acciones que atiendan los problemas detectados. Aunque la participación fue limitada hasta cierto punto, contribuyó en la preparación previa al examen.
2. El proceso de asesoría del documento recepcional también fue relevante para que los egresados lograran el nivel de idoneidad. El acompañamiento que realiza el asesor a lo largo de los últimos dos semestres se enfoca en ofrecer sugerencias para que el estudiante mejore la práctica docente.
 3. En relación con los aprendizajes obtenidos de las asignaturas de los ocho semestres. Evidentemente estos son la base de una buena preparación profesional y constituyeron la parte esencial para lograr un óptimo resultado en el examen de oposición. Hasta cierto punto, esto constituyó una fortaleza de mayor envergadura en los egresados de la generación 2011-2015 debido a que tuvieron oportunidad de presentar exámenes elaborados por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) que se programaron para ser aplicados durante el cuarto y octavo semestres de la carrera. Desafortunadamente para los egresados de la generación 2012-2016, ya no se continuó con la aplicación sistemática de la evaluación en los semestres referidos afectando consecuentemente el hábito de recurrir a los aprendizajes previos para enriquecer las nuevas experiencias.

Los resultados del estudio comparativo muestran coincidencias en los factores considerados como determinantes para conseguir el nivel idóneo en lo que respecta a las participaciones en las reuniones del CTE y en el proceso de asesoría del documento recepcional.

En referencia al hecho de que los aprendizajes adquiridos durante los ocho semestres por los egresados de la generación 2011-2015 ayudaron a lograr la idoneidad en una escala de 56% Bastante y 44% Regular, genera especial interés y debe ser motivo de un profundo análisis ya que este mismo indicador para los egresados de la generación 2012-2016 fue señalado con porcentajes de 22% Bastante y 78% Regular. Esto último podría ser tema de otra investigación para dilucidar las causas de tales diferencias en los porcentajes.

Recapitulando, los elementos encontrados como determinantes para obtener el nivel idóneo fueron los más representativos y coincidentes en

las dos generaciones estudiadas. Es importante señalar que estos elementos no solamente contribuyeron a conseguir un buen resultado en el examen de oposición, sino que la formación profesional lograda durante toda la licenciatura es lo que debe valorarse como verdaderamente trascendente debido a que impregna el desempeño docente que tengan los egresados en cualquier nivel de la educación básica en donde se encuentren insertados en el campo laboral.

Referencias

- Esparragoza, N. (2012). Docentes de educación física del BINE ante el concurso nacional para el otorgamiento de plazas docentes 2011-2012. Puebla: BINE. Recuperado en <http://www.slideshare.net/NANCYSEB/binepiscnopd11-12-lef>
- Flores, A. (2014) Aspectos fundamentales de la Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013 en México en Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, vol. IX, núm. 17, ene-junio, 2014, pp. 174-202. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, Distrito Federal, México.
- León, A., Ronson, H. y León y J. (2018). El nivel de idoneidad: meta del egresado de la Licenciatura en Educación Física. Revista Invedu, Año 11 (No. 30), pp. 172-177.
- Mejía, F., Urrutia, F. y Olvera, A. (2013). Argumentos y propuestas programáticas sobre el ingreso, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional docente en el contexto de la reforma a los artículos 3º y 7ª constitucionales, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. 43, Núm. 1, pp. 9-20, Centro de Estudios Profesionales A. C. México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública (2005) Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en Educación Física. SEP. México.
- Secretaría de Educación Pública (2015a). Criterios básicos para calificar a los sustentantes. Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica. Ciclo escolar 2015-2016. México.
- Secretaría de Educación Pública (2015b). Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnico - pedagógica. Ciclo escolar 2015-2016. México

Factores influyentes en el proceso de admisión para el ingreso al servicio a la educación básica.

José Francisco León y Jiménez

Integrante del Grupo Colegiado de Investigación "Idoneidad" de la LEF-BINE.

Antecedentes

La evolución de la educación en México ha sido motivo de análisis desde su inicio en la época prehispánica, pasando por la instrucción religiosa, los cambios en la Reforma y el fracaso positivista en el Porfiriato. Con la Revolución mexicana el hecho educativo adquirió un nuevo significado. Al fundarse la Secretaría de Educación Pública se vigorizó la alfabetización mediante el establecimiento de las misiones culturales, el conocimiento de los clásicos de la literatura universal y la creación de bibliotecas.

Tradicionalmente, la instrucción pública en México ha estado estrechamente ligada a la construcción de nuestro país y a la consolidación del Estado moderno. Con ello se ponen de manifiesto múltiples esfuerzos por atender las demandas sociales de la población. En este sentido, la formación de profesores de educación física ha sido parte de la política educativa nacional; por lo que se han encauzado planes y programas hacia el cumplimiento de los principios educativos y, particularmente en los últimos años, hacia el desenvolvimiento integral de los alumnos.

En el siglo XX la educación enfrentó retos como el desmesurado incremento en la población, la migración a los centros urbanos, la inequidad en las oportunidades educativas y la discriminación de distinta naturaleza. Junto a otros factores, esto ha sido motivo de un replanteamiento del tema en cuestión.

La década de los noventa del siglo pasado trajo cambios importantes en el sistema educativo y con ello un impacto en la realidad sociocultural de México. Los principales cambios en la educación fueron la evaluación internacional, la reforma en el currículo de la mano de nuevos libros de texto, las oportunidades para docentes mediante la carrera magisterial, la ampliación de la educación obligatoria, la inclusión de la diversidad cultural y la formación inicial docente en escuelas normales a nivel de licenciatura.

Respecto al último de estos puntos, la reforma implica que toda institución de esta naturaleza debe cumplir con tres áreas sustantivas: docencia, investigación y extensión y difusión cultural. Valga mencionar que en 1984 se estableció el grado académico de licenciatura para las escuelas normales del país. Sin embargo, para el caso específico de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) de la Ciudad de México, institución pionera en la formación de docentes del país, este proceso de conversión a licenciatura inició en 1976 y se reestructuró con el Plan de Estudios en 1982. En Puebla se comenzó con este nivel educativo en el ciclo escolar 1987-1988.

Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992 se sentaron las bases para la transformación de la educación normal. Pero no fue sino hasta 1996 cuando, por medio del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), se propusieron líneas de acción integrales a fin de orientar su desarrollo y propiciar las condiciones necesarias para fortalecerlas como instituciones de educación superior (Moreno, 2013).

Para el caso de la Licenciatura en Educación Física en 2002, derivado del Programa Nacional de Educación (ProNAE) y del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), se implementó el plan de estudios que permaneció vigente hasta el año 2018. El plan de estudios 2002 para la formación inicial de profesores de educación física, a la que corresponde el grado académico de

licenciatura, fue una acción más del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales desarrollado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en coordinación con las autoridades educativas de las entidades federativas que entró en operación desde agosto de 1996 (SEP, 2002).

En el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación, firmada en 2008, se plantearon acciones para la mejora de las escuelas normales. Inició la evaluación de programas educativos y de la gestión institucional de las escuelas normales a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

En 2017 se presentó la Estrategia Nacional para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales que plantea una renovación de las escuelas normales a la par de un nuevo modelo educativo de educación obligatoria. Este proceso implicó elevar a nivel constitucional la obligación por parte del Estado de mejorar la calidad y la equidad de la educación, elementos indispensables para que niños y jóvenes -con independencia de su entorno socioeconómico, origen étnico o género- adquirieran aprendizajes para lograr su máximo potencial. De este proceso resultaron diversos instrumentos normativos para construir el camino hacia la mejora educativa: la reforma a la Ley General de Educación de la que se desprendió la revisión del Modelo Educativo, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

La LGSPD representó uno de los primeros pasos en el camino al fortalecimiento de la profesión docente. Éste es un instrumento normativo que pretendió hacer del mérito y la excelencia los criterios determinantes para el ingreso y promoción al servicio profesional docente. Al mismo tiempo, ofreció la oportunidad de ingreso a profesionistas con formación universitaria lo que condujo a que las escuelas normales se fortalecieran para seguir siendo el pilar de la formación inicial docente.

Por otro lado, en 2019 las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales, de Educación y de Estudios Legislativos Segunda de la Cámara de Senadores, en su carácter de dictaminadoras, analizaron y estudiaron la Minuta con Proyecto de Decreto por el que se reformaron, adicionaron y

derogaron diversas disposiciones de los artículos 3°, 31° y 73° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa. Se derogó además la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. En resumen, con o sin la LGSPD los egresados que presentan el examen de oposición siguen estando clasificados en una lista de prelación que únicamente tiene como diferencia la no utilización de las denominaciones “idóneo” y “no idóneo”. Por último, las restricciones para obtener la ficha de inscripción indican que prácticamente se ha ido elevando el grado de dificultad.

Contexto socio-educativo

El Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE) es una institución de formación de docentes de sostenimiento público ubicada en la Ciudad de Puebla. Fue fundado el 15 de septiembre de 1879 bajo el nombre de Instituto Normal del Estado y en 1979, cien años después, adquirió la denominación de Benemérito.

La oferta educativa del BINE incluye Jardín de Niños Matutino, Jardín de Niños Vespertino, Escuela Primaria Matutina, Escuela Primaria Vespertina, Escuela Secundaria Matutina, Escuela Secundaria Vespertina, Bachillerato Matutino, Bachillerato Digital, Bachillerato Vespertino, Licenciatura en Educación Inicial (LEI), Licenciatura en Educación Preescolar (LEPE), Licenciatura en Educación Primaria (LEP), Licenciatura en Educación y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT), Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE), Licenciatura en Educación Física (LEF) y un Centro de Posgrado. Es importante mencionar que en su inicio, el BINE fue concebido para funcionar como las denominadas normales-escuela con servicios anexos de educación básica que permitían pasar de la formación en el aula a la práctica como un continuo. Sin embargo, esto fue disminuyendo con el paso de los años hasta que la normal quedó totalmente desvinculada de los niveles de educación básica.

El 16 de junio de 1951 se fundó en Puebla la Escuela Normal de Educación Física (ENEF) que hasta 1975 operó con un plan de estudios de tres años. Posteriormente, se sujetó a los cambios implementados por la reforma educativa nacional que instituyó el plan de cuatro años que tuvo tres

transformaciones curriculares. Mediante el acuerdo publicado en 1984, la educación normal, en cualquiera de sus tipos y especialidades, fue elevada al grado académico de licenciatura (Ducoing, 2013). Para cumplir con estos propósitos, los planes y programas impartidos se transformaron, entre otros aspectos, considerando como antecedente inmediato los estudios de bachillerato.

Actualmente, la Licenciatura en Educación Física del Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" (LEF-BINE) depende de la Dirección de Formación Docente de la SEP bajo la Supervisión Escolar de la Zona 001. Desde el ciclo escolar 2010-2011, los aspirantes aceptados para cursar estudios en la LEF-BINE son involucrados en un curso de inducción en el que se enfatiza continuamente el campo de desarrollo de la Educación Física con el fin de que comprendan las diferencias de ésta con el deporte. Por otro lado, durante su trayecto académico en la LEF-BINE se hace saber a los estudiantes que al egresar tienen como principal opción en el ámbito laboral el desempeño en el sistema educativo oficial para lo cual deben presentar un examen de oposición.

Con lo anteriormente expresado, queda de manifiesto que los estudiantes tienen plena conciencia de que su principal elección para laborar, una vez que egresan, es inscribirse al proceso de admisión para educación básica pública. Es conveniente mencionar que hasta el año 2021 los profesores que fungieron como asesores de trabajo de titulación diseñaron un curso taller en el que presentaban a los estudiantes los contenidos de la guía de estudio para la presentación del examen de oposición. Ésta es una actividad independiente al hecho de que los estudiantes tenían que inscribirse de manera obligatoria a un curso en el que se revisaban estos contenidos a mayor profundidad pues esto formaba parte del proceso de ingreso al servicio.

Para el ciclo escolar 2014-2015, de acuerdo con la Ley General del Servicio Profesional Docente, se efectuó por primera vez el concurso de oposición para el ingreso al servicio en educación básica. Una vez que entró en funciones el gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) se derogó la citada Ley con lo que cambiaron los criterios de evaluación y la denominación del resultado de quienes presentaron el examen de oposición.

Justificación

A partir del ciclo escolar 2015-2016 la LEF decidió ampliar la oferta de nuevo ingreso pasando así de dos a tres grupos cada uno con aproximadamente 45 estudiantes. Esta situación ha acarreado dificultades en cuanto al número de aulas disponibles pues si bien se amplió la matrícula no hubo crecimiento en infraestructura. Además, se tuvo que solicitar a la Dirección de Educación Física de la SEP una asignación de mayor número de escuelas de nivel básico para que los estudiantes realicen prácticas educativas en contexto real.

Para esta investigación se consideró a los egresados de la generación 2011- 2015. Cabe señalar que prácticamente el total de estudiantes de dicha generación se inscribieron al proceso para el ingreso a la educación básica. El cuadro 1 presenta el número de egresados de 2015 a 2021 que han decidido participar en el proceso de admisión.

Tabla 1.

Egresados de siete generaciones con la decisión de presentar o no el examen de oposición.

GENERACIÓN	TOTAL DE EGRESADOS	INSCRITOS AL PROCESO DE ADMISIÓN	NO INSCRITOS AL PROCESO DE ADMISIÓN
2011-2015	57	57	0
2012-2016	54	49	5
2013-2017	58	54	4
2014-2018	47	40	7
2015-2019	56	50	6
2016-2020	98	87	11
2017-2021	86	68	18

Elaboración propia

En los datos del cuadro 1 se aprecia una regularidad en los egresados de las generaciones 2012-2016, 2013-2017, 2014-2018 y 2015-2019. Sin embargo, en la generación 2016–2020 y, sobre todo, en la generación 2017–2021 se distingue un comportamiento distinto, en lo que se refiere a la decisión de inscribirse o no al proceso de admisión para el ingreso a la educación básica.

Metodología

En un principio se consideró solicitar la presencia de los sujetos de estudio para que, de cara a cara, se contará con la posibilidad de conocer a detalle los factores que influyeron para no inscribirse en el proceso de admisión del año 2021. Sin embargo, esto no fue posible debido a las condiciones por la pandemia del COVID-19 así como por el hecho de que el lugar de residencia de varios egresados se ubica en municipios aledaños a la ciudad de Puebla. Por tal motivo, se elaboró una pregunta como instrumento de evaluación que se envió por correo electrónico a 18 egresados de la generación 2017-2021 que señalaron no haber participado en el proceso. La pregunta fue ¿cuáles fueron las razones que tuviste para decidir no inscribirte en el proceso de admisión para el ingreso a la educación básica?

Es necesario puntualizar que se recibió solo una respuesta a través del correo electrónico razón por la cual se decidió utilizar la red social WhatsApp para tener un contacto más directo. Aun así, hubo mucha dificultad para conseguir que la totalidad de egresados contactados por ese medio participaran. Finalmente, solamente se recibieron respuestas de siete egresados.

En referencia a la casi nula respuesta manifestada por los egresados a quienes se les hizo llegar la pregunta por medio del correo electrónico, cabe aclarar que en los últimos seis años, éste ha sido un comportamiento muy marcado en la mayoría de estudiantes una vez que concluyen sus estudios. Se desconocen las causas que originan la indiferencia, sin embargo, queda claro que esta particularidad no permite tener avances en encuestas dirigidas a tal población.

Resultados

A continuación se presentan las respuestas de cada uno de los siete egresados. Es conveniente aclarar que se dan a conocer cabalmente los comentarios de cada uno de ellos.

Egresada 1. Se experimentaron momentos desagradables pues cada vez que se intentaba el registro existía saturación en la plataforma no pudiendo lograr la inscripción al proceso en todo momento; otro factor que influyó consistió en que los documentos requeridos en la plataforma se expidieron a destiempo por el programa educativo lo que contribuyó a tener menores posibilidades de registrarse oportunamente.

Egresado 2. La razón principal fue que durante la fecha de inscripción a la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), el interés estaba en la elaboración del documento recepcional y la presentación del examen profesional; además, debido a las situaciones propias de la pandemia todo se tornó bastante complicado, puesto que la asesoría en línea constituyó un verdadero reto, razones por las que se hizo a un lado el trámite de registro para el examen de oposición y esperar el periodo del año próximo para efectuar la inscripción.

Egresada 3. Una de las razones es que no se tuvo oportunidad de inscribirse durante el periodo estipulado y cuando se intentó realizarlo, no fue posible porque la plataforma estaba inhabilitada. El segundo motivo se refiere a la preferencia por impartir clases en una escuela de natación, con el consecuente beneficio económico que esto aporta y que ayuda a cubrir los gastos cotidianos.

Egresado 4. Existen dos motivos que se consideran de gran peso para no haber optado por la presentación del examen de oposición, ellos son: estar trabajando en un instituto privado de deportes a fin de que con el sueldo obtenido puedan cubrir las necesidades familiares y escolares; y el segundo se basa en la firme decisión de estudiar la maestría en Medicina del deporte una vez culminada la licenciatura disponiendo del tiempo y facilidades requeridas para lograr con éxito los estudios de posgrado.

Egresado 5. El motivo por el cual no se presentó el examen fue por un error al ingresar los datos de registro, ya que se anotó la CURP como se solicitaba y hasta ese momento todo iba bien. Pero cuando se escribió el correo electrónico hubo un problema y entonces como debía corroborarse por mensaje electrónico la contraseña, jamás llegó el mensaje ni la contraseña y aunque se marcó a los números telefónicos que presentaba la plataforma no hubo respuesta; incluso al acudir a la representación correspondiente en las oficinas de la Secretaría de Educación Pública en la entidad, los encargados dijeron que ellos no podían hacer nada y solo quedaba esperar hasta la nueva convocatoria.

Egresada 6. Fundamentalmente la causa que provocó no inscribirse para presentar el examen de admisión para el ingreso a la Educación Básica se debió a una serie de problemas familiares fuertes que dieron como consecuencia olvidar las fechas establecidas para el registro.

Egresado 7. Se tomó la decisión de concentrarse en elaborar el documento recepcional y presentar el examen profesional primordialmente, por lo que se dejó la inscripción al examen de oposición para la próxima ocasión debido a que representaba hasta cierto punto un mayor esfuerzo la recopilación de documentos comprobatorios de la preparación profesional, así como cursar los contenidos propios de los dominios, criterios e indicadores del perfil docente a través de la plataforma.

Como puede notarse, son varias y de naturaleza diversa las razones que tuvieron los sujetos de estudio para no inscribirse en el proceso de admisión. La dedicación de tiempo completo a concluir la carrera es una de ellas. Para esto resulta imprescindible concluir el documento o trabajo de titulación, lo que para algunos estudiantes suele entrañar complejidad debido a la dificultad que enfrentan para redactar textos. Otro factor ligado al anterior es el interés por prepararse para el examen con plena conciencia con la finalidad de obtener un resultado favorable.

Llaman la atención los problemas derivados de la utilización de la tecnología, puesto que se supone que los alumnos de este nivel están compenetrados con los avances que día a día van ocurriendo en este tema. Sin embargo, el acceso a la plataforma para inscribirse y el procedimiento

estipulado se complicó en algunos egresados con resultado negativo en el registro. Finalmente, son enteramente comprensibles los efectos adversos que la pandemia provocó en los aspectos de salud, economía, estabilidad emocional y armonía dentro del núcleo familiar que también afectaron a algunos egresados. Aunque no se registró en las respuestas, hubo conocimiento de que varios de los egresados sufrieron pérdidas de algunos familiares lo que pudo haber representado una causa determinante para la decisión de no inscribirse al proceso.

Conclusiones

El propósito de este estudio fue ofrecer información para comprender los motivos que provocaron que los egresados de la generación 2017 - 2021 no participaran en el proceso de inscripción para la admisión en educación básica. Es importante tener claridad en los comentarios aportados por los egresados para que se analicen con la intención de implementar acciones tendientes a lograr que todos o la mayor parte de ellos participen en los futuros procesos. Revisando las respuestas emitidas por los siete egresados es posible extraer las siguientes conclusiones:

1. La prioridad de algunos sujetos de estudio fue terminar satisfactoriamente el trabajo de titulación para así tener derecho a presentar el examen profesional y contar con mayores posibilidades de aprobarlo. Es sabido que el proceso de titulación requiere de elaborar un documento que cumpla con las especificaciones que marca el reglamento correspondiente. Casi la mayoría de los alumnos tiene problemas para redactar y esto se ve reflejado cuando presentan el tema de estudio, por lo que es perfectamente entendible que haya alumnos que concentren sus esfuerzos en esta tarea y decidan no involucrarse en situaciones diferentes.

2. La dificultad para acceder a la plataforma de registro de USICAMM, así como algunas situaciones atribuibles a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) fueron factores que impidieron la correcta inscripción al proceso.

3. En pocos casos, las causas fueron situaciones de índole familiar que influyeron para no concretar el registro de inscripción. Ya sea porque funcionaron como distractor o porque las consecuencias de conflictos en el seno familiar obligaron a tomar la decisión de posponer esta acción.

4. Los trámites administrativos también tuvieron que ver en esto. La entrega tardía de documentos de parte del programa educativo que eran necesarios cargar a la plataforma dificultó el proceso. También es conveniente mencionar el hecho de que hubo casos de egresados que tuvieron problemas al presentar documentos que no fueron validados, teniendo lo anterior un efecto desmotivante para algunos de los compañeros.

5. El hecho de estar laborando en clubes privados y/o el deseo de iniciar un posgrado constituyó una razón para que un alumno hiciera a un lado la convocatoria y se dedicara de tiempo completo a las actividades en la que se encontraba ocupado por el momento.

Por otro lado, se considera que debe atenderse la necesidad de que los estudiantes de la LEF-BINE cursen un taller de redacción que les proporcione recursos para enfrentar con éxito las tareas que demanda cada asignatura; pero que fundamentalmente les permita elaborar un trabajo de titulación que contenga los requisitos mínimos para ser autorizado oportunamente y de esta forma dedicar tiempo para presentar el examen profesional con mayor seguridad y tranquilidad.

Debido a que cada año se agregan requisitos más complicados que reducen las posibilidades para ingresar a la educación básica, se considera conveniente insistir en el hecho de que los alumnos que egresan de la LEF-BINE realicen los trámites correspondientes para efectuar el examen de oposición de manera inmediata. Para ello deben efectuarse mecanismos de diálogo continuo para que vislumbren la importancia de esta acción.

En resumen, cinco de los siete egresados estuvieron conscientes que el ingreso a la educación básica representa la primera opción para insertarse en el ámbito laboral. Esto confirma que existe vocación docente y, de alguna manera, contradice la opinión general de que las últimas generaciones de egresados de la LEF-BINE desdeñan el examen de oposición porque no ven futuro en su seguridad laboral.

Finalmente, se agradece la participación de los siete egresados que proporcionaron información para la realización del presente trabajo. La suma de esfuerzos debe ser una constante para mejorar en todos los ámbitos especialmente en el educativo. La perspectiva basada en el trabajo conjunto nunca debe perderse de vista en aras de lograr avances continuos y relevantes que impacten en la calidad de la formación de docentes en educación física.

Referencias

- Ducoing, P. (2013), “De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984, en *La escuela normal. Una mirada desde el otro*, Ducoing, Patricia (coord.), IISUE-UNAM, México.
- Moreno, M. (2013), “Los organismos internacionales y las políticas de formación docente” en *La escuela normal. Una mirada desde el otro*, Ducoing, Patricia (coord.), IISUE-UNAM, México.
- SEP (2002), Licenciatura en Educación Física. Plan de estudios 2002. México.
- SEP (2014) Concurso de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica Ciclo Escolar 2014-2015. Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y Propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación Subsecretaría de Educación Básica Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. México.
- SEP (2017) Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica. Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente. Examen de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético-Profesionales. Guía de estudio. Educación Física Docente 2017-2018. México.
- SEP (2019) Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales Acuerdo Educativo Nacional. México.
- UNAM (2018) La educación Normal en México. Elementos para su análisis. Perfiles educativos, vol. XL, núm. 160, 2018. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación DOI: 10.21470/1678-9741-2018- 0171

Parte IV

Procesos históricos de la Educación Física



José Sevilla Serdán.

Fundador de la ENEF-Puebla

José Efrén Nolasco López

Integrante del Grupo Colegiado de Investigación
"Pedagogía innovadora" de la LEF-BINE.

Después de haber escuchado en múltiples ocasiones la relevancia que el profesor José Sevilla Serdán tiene para la Escuela Normal de Educación Física (ENEF) de Puebla, la segunda escuela formadora de docentes en educación física creada en México, y de tener la sensación de que varias generaciones de egresados de dicha institución desconocen su trayectoria, surgió en mí el interés por investigarlo con mayor profundidad. Aunque en su época el profesor Sevilla Serdán fue muy conocido en la ciudad de Puebla, su reconocimiento trascendió al país por su desempeño en la educación física y en el deporte; sin embargo, parecería que con el paso de los años su historia se ha olvidado y con ello su recuerdo y sus grandes logros.

Cabe aclarar que existe un trabajo que antecede a lo que aquí se describe. Se trata de una crónica sobre la vida del profesor José Sevilla Serdán publicada en la Revista Especializada de Educación Física (ENSEF, 2001) editada por la desaparecida Escuela Normal Semiescolarizada de Educación Física "Profr. Celerino Cano Palacios". En la revista se señala que los datos sobre la vida de José Sevilla Serdán que en ella se presentan fueron recuperados de una antología de la asignatura Administración de la Educación Física realizada por el profesor Héctor Flores Paredes. Cabe señalar que esta publicación ya no se edita y que el texto dedicado a José Sevilla Serdán aparece sin autor. A partir de esa crónica he tratado de enriquecer la

vida de este personaje con datos recopilados a través de testimonios de sus descendientes y otras fuentes escritas que hacen referencia de él.

A partir del interés en el legado del profesor José Sevilla Serdán surgieron algunas interrogantes que permitieron ir encauzando la investigación: ¿quién fue este personaje? ¿por qué su vida y obra son importantes para la historia de la Escuela Normal de Educación Física de Puebla? y ¿cuáles fueron los aportes más trascendentales que hizo a la educación física poblana? Para mostrar al lector esta interesante historia de vida, presento en este texto un relato de los orígenes del profesor Sevilla, pasando por su formación y trayectoria, hasta llegar al desafortunado final de sus días.

Entre las aportaciones más interesantes para construir esta narración quiero destacar la de la señora Lilia Sevilla, sobrina de nuestro personaje en cuestión. Lilia Sevilla, hija del ingeniero Carlos Sevilla Serdán a su vez hermano del profesor José, me compartió datos sobre lo que ella había escuchado de viva voz de sus tíos. La señora Lilia, quien al momento de concluir este texto contaba con 85 años de edad y radicaba en la ciudad de Querétaro, fue durante muchos años una gran luchadora por los derechos. Quizá esta defensa por los derechos se deba a su historia familiar pues la stirpe Serdán es reconocida como iniciadora de la revolución mexicana de 1910. Lilia Sevilla (s/f) dedicó un libro a su abuela titulado “Natalia Serdán Alatraste, una heroína desconocida” en el que relata anécdotas e información que durante su infancia y juventud escuchó en diversas reuniones familiares. Tuve la fortuna de recibir de las propias manos de la señora Lilia un ejemplar de dicho libro en noviembre de 2018 cuando ella acudió a un aniversario del inicio de la revolución mexicana en la ciudad de Puebla. Además del valioso testimonio narrado en dicho libro, recuperé en este relato una serie de datos obtenidos a través de entrevistas y pláticas con personajes que sabían anécdotas sobre la vida del profesor José Sevilla Serdán.



JOSÉ SEVILLA SERDÁN

Descendiente de una familia de héroes

José Sevilla Serdán fue hijo de Natalia Serdán Alatraste, segunda de los hermanos Serdán Alatraste: Carmen, Aquiles y Máximo, históricamente conocidos como los “Mártires de Santa Clara”, quienes al quedar huérfanos de padre apoyaron a su madre Doña Carmen Alatraste en el cuidado y sostenimiento de la familia.

Natalia contrajo nupcias con Don Manuel Sevilla Rosales. Se sabe que Manuel obsequió una casa a Natalia ubicada en la portería número 6 del centro de la ciudad de Puebla. Como propietaria de aquella casa, Natalia invitó a vivir en ésta a su madre y a su hermano Máximo; a su hermano Aquiles, quien clandestinamente realizaba un trabajo político opositor al gobierno de Porfirio Díaz, le prestó una oficina para realizar reparación de zapatos. Fue en dicha casa en la que el 18 de noviembre de 1910 se dio uno de los primeros brotes del inicio de la revolución mexicana.

Recordemos que los hermanos Serdán Alatraste eran de ideas liberales y simpatizaron con el movimiento antirreeleccionista de Francisco I. Madero, con el cual se llegaron a entrevistar en el marco de la elección por la presidencia de 1910. Pero antes, en 1909, en la primera gira que Madero

hace por el país, a sugerencia de éste, formaron el Club Antirreeleccionista “Luz y Progreso” en la ciudad de Puebla, al cual acudía un número amplio de obreros, jóvenes liberales y demás simpatizantes del maderismo. Comprometidos con la causa política de poner fin a los más de treinta años de porfirismo, atendieron el llamado del Plan de San Luis emitido por Madero, de insurrección armada el 20 de noviembre de 1910 para derrocar a Porfirio Díaz.

Sin embargo, los preparativos para esta insurrección fueron descubiertos con anticipación y por órdenes del entonces gobernador Mucio P. Martínez, el jefe de la policía Miguel Cabrera intenta catear la casa de los hermanos Serdán, ya que estos eran sospechosos de conspiración contra el gobierno porfirista. Se dice que Miguel Cabrera encuentra abierto el portón e ingresa a la propiedad, pero es observado por Aquiles, quien con un certero disparo da muerte a Cabrera en la entrada del domicilio. Uno de los policías acompañantes del jefe caído, huye y da parte a las autoridades, por lo que se ordena detener a los habitantes de la casa. Sabedores de lo que se avecinaba, Natalia es convencida por sus hermanos, para que se pusiera a salvo junto con sus hijos Manuela, Manuel, Natalia, Carlos y José, además de Héctor y Aquiles, hijos de su hermano. Son varias las versiones que se cuentan de cómo salió Natalia con los siete niños antes de que llegara la policía. Lilia Sevilla (s/f) narra que escuchó en anécdotas de la familia que Natalia se refugió en casa de uno de sus primos que habitaba en la calle 8 oriente del centro de la ciudad.

La historia relata la dramática muerte de Máximo y Aquiles convirtiéndose así en los primeros mártires de la revolución maderista. Sus cuerpos fueron exhibidos a las afueras de la comisaría como un escarmiento y amenaza a quienes pretendieran sublevarse al supremo gobierno de Porfirio Díaz. Esta intención fue contraproducente ya que, por el contrario, este acto generó la indignación de los habitantes de la ciudad y a medida que se difundió la información de los primeros asesinados de la Revolución el repudio a Porfirio Díaz se acrecentó, permitiendo que creciera el movimiento revolucionario y obligando a éste a renunciar. Con la firma del Acuerdo de Ciudad Juárez, a fines de mayo de 1911, concluyó la primera fase de la Revolución.

Se tiene conocimiento que meses después, ya propiamente en el gobierno de Madero, Natalia, pudo sacar de prisión a su madre Carmen Alatraste, a su hermana Carmen Serdán y a su cuñada Filomena Del Valle Avelleyra, quienes habían sido aprendidas por los sucesos del 18 de noviembre. Además, logró recuperar la casa que por mucho tiempo estuvo confiscada por el gobierno. Durante la ocupación de ésta por el ejército porfirista, la vivienda fue saqueada y robada por los soldados que la resguardaron. Una anécdota que describe la señora Lilia Sevilla fue que con los libros de la biblioteca los soldados hicieron fogatas para calentar sus alimentos. El 12 de mayo de 1960 uno de los hijos de Natalia Serdán vendió la casa al gobierno (Eufracio, 2011).

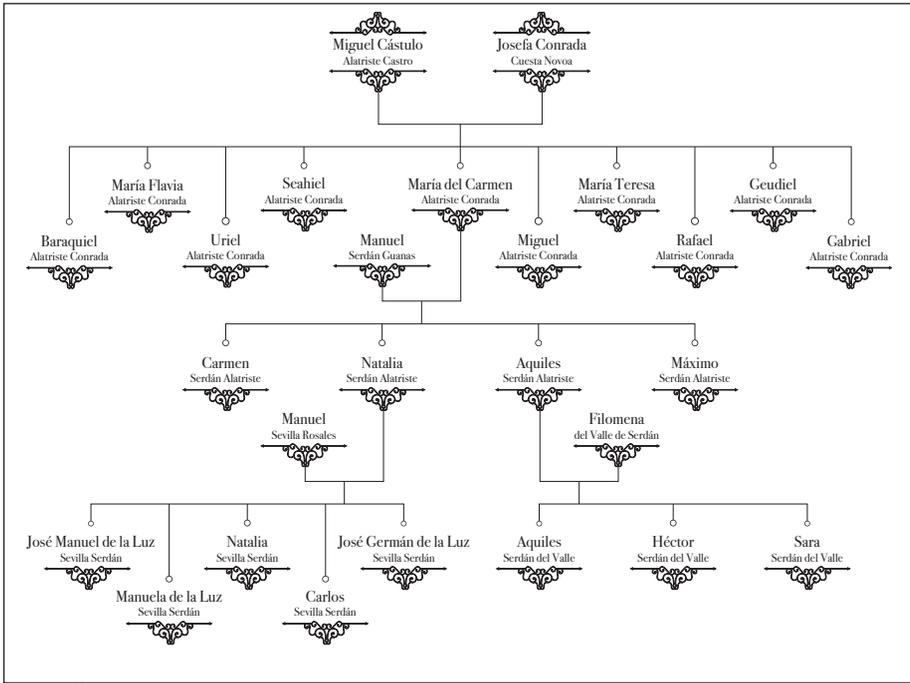
Siguiendo el curso de estos acontecimientos, Natalia decidió ir a vivir a la Ciudad de México. Consiguió becas para que sus hijos continuaran estudiando y ella se convirtió en empleada de Correos de México. Se dice que también Filomena del Valle, viuda de Aquiles Serdán, se fue a México y Carmen le acompañó para ayudarle con sus tres hijos, pues en el momento del conflicto del 18 de noviembre Filomena tenía seis meses de embarazo y en el tiempo que estuvo detenida es cuando nace Sara, la hija menor de Aquiles.

La casa de Natalia Serdán, madre del profesor José Sevilla, fue convertida en museo por el gobierno al conmemorarse 50 años del inicio de la Revolución. Este inmueble ha sufrido varias remodelaciones; una de ellas fue para que en una de sus salas se resguarden y exhiban los restos de Aquiles, Carmen y Máximo. Natalia Serdán Alatraste falleció de cáncer en 1938 y sus restos reposan en el panteón francés de la Ciudad de México. La señora Lilia Sevilla me narró que se había propuesto realizar las gestiones necesarias para que los restos de su abuela Natalia fueran exhumados y trasladados a la casa que fuera de su propiedad y se colocaran junto a los de sus hermanos.

*Casa de Natalia Serdán,
donde acontecieron los hechos
del 18 de noviembre de 1910.*

<https://www.elsoldepuebla.com.mx/cultura/los-serdan-alatraste-cuatro-hermanos-revolucionarios-los-tiempos-idos-9177690.html>





Árbol genealógico de la familia Sevilla Serdán en el Museo de la Revolución.

<https://www.elsoldepuebla.com.mx/cultura/los-serdan-alatríste-cuatro-hermanos-revolucionarios-los-tiempos-idos-9177690.html>

José Sevilla Serdán, deportista y educador

Héctor Flores Paredes (ENSEF, 2001) refiere que el profesor José Sevilla nació el 28 de mayo de 1906 en la casa de la antigua calle de la portería de Santa Clara, misma en la que los hermanos Serdán sufrieron el asalto el 18 de noviembre de 1910. Su nombre completo fue José Germán de la Luz Sevilla Serdán. Flores Paredes me narró que el profesor José Sevilla fue un excelente atleta que practicó varios deportes; participó en voleibol en los Segundos Juegos Deportivos Centroamericanos y del Caribe de 1926 realizados en La Habana en los que su equipo fue campeón. En los juegos panamericanos de 1956 realizados en la ciudad de México participó en la disciplina de clavados (ENSEF, 2001).

En varias pláticas que sostuve con Flores Paredes me comentó que dudaba de la formación del profesor José Sevilla pues en la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) de la ciudad de México no se ha encontrado documento que certifique que hubiera sido estudiante de educación física. La Escuela Normal de Educación Física nace en 1936 y en 1949 se transforma en Escuela Nacional de Educación Física. Para 1976 cobra el actual nombre de ESEF. En el caso de que el profesor Sevilla se hubiera matriculado en esta escuela debió haber sido en la primera generación en 1936 cuando él tuviera alrededor de 30 años de edad.

Sin embargo, Lilia Sevilla recuerda que su tío Pepe, como le llamaban al profesor José Sevilla en su familia, realizó estudios de Educación Física en la ciudad de México; de manera que existen al menos dos posibilidades: 1) que pudo estudiar en la Escuela Elemental de Educación Física que funcionó de 1923 a 1927; 2) que formó parte de la Escuela Universitaria de Educación Física que estaba incorporada a la entonces Universidad Nacional, hoy UNAM, que operó de 1927 a 1935. Ferreiro (2006) encontró un registro de que el profesor Sevilla estuvo matriculado en esta última escuela. Se sabe también que realizó estudios de especialización en la ciudad de Los Ángeles, California (ENSEF, 2001).

En 1933, el gobernador de Puebla, Gral. José Mijares Palencia, instruyó al profesor José Sevilla Serdán para iniciar la organización del Departamento de Educación Física y tiempo después fue nombrado director de Educación Física Federal (ENSEF, 2001).

La creación de la Escuela Normal de Educación Física de Puebla

Es sabido que José Sevilla Serdán laboró en la que es hoy la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP); pero no se tiene documentado en qué momento se integró al entonces Instituto Normal del Estado de Puebla. Sin embargo, desde su llegada, organizó diversas actividades masivas relacionadas con la educación física que se impartía en la época. En 1951, junto con el entonces Director General del Instituto Normal del Estado el profesor Gilberto Valenzuela y un grupo de profesores, entre ellos Baraquiel Alatríste, gestionó ante el gobernador Rafael Ávila Camacho, la

creación de la Escuela Normal de Educación Física, ya que se justificaba que en Puebla y en el Instituto se necesitaba incluir la formación de profesores que pudieran enseñar esta disciplina educativa.



Edificio que ocupó el Instituto Normal del Estado de 1928 hasta 1970 y donde funcionó la ENEF desde 1951.

fotosdepuebla.org

La Escuela Normal de Educación Física (ENEF) se fundó el 13 de junio de 1951 en las instalaciones del Instituto Normal del Estado ubicado en la avenida 11 sur esquina con 11 poniente del centro de la ciudad de Puebla. El decreto de creación emitido por el gobernador indicaba que se trabajaría en un turno vespertino y que al no haber plazas disponibles quienes ejercieran la función de docente lo harían de manera voluntaria. Así, gracias a la gestión del profesor José Sevilla inició la historia de la ENEF-Puebla lo cual le valió para convertirse en su primer director. La creación de la ENEF significó una nueva etapa no solo para el Instituto Normal del Estado sino para la educación física en el estado de Puebla. En 1951 se inauguró además la Escuela Normal de Educadoras. Una placa ubicada en el edificio del Instituto Normal del Estado alude a la inauguración de ambas escuelas.

Al igual que la ENEF de la ciudad de México, en los primeros años de la ENEF-Puebla su oferta estuvo dirigida a jóvenes que habían concluido la educación secundaria, maestros que buscaban capacitación y egresados del Instituto Normal del Estado (Ferreiro, 2006). Como se mencionó, la Escuela Normal de Educación Física de Puebla fue la segunda institución formadora de docentes de educación física del país y si bien compartía planes de estudio y programas de asignatura con la ENEF de la ciudad de México, la ENEF-Puebla hacía pequeños ajustes a planes y programas de acuerdo con las necesidades y los requerimientos propios de la entidad.

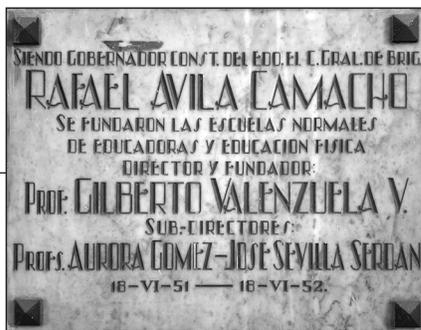
Es preciso comentar que en el momento de surgimiento de la ENEF-Puebla, a inicios de la década de los cincuenta del siglo pasado, la situación por la que pasaba la educación física en todo el país era difícil por no decir extenuante, pues se caracterizaba por el poco apoyo gubernamental: no había plazas para egresados de esta carrera y los salarios eran inferiores a los que percibían los docentes de primaria y secundaria, así lo reconoce la misma SEP en su memoria de 1954:

Los maestros de esta especialidad se preparan en la Escuela Nacional de Educación Física... últimamente se fundó la Escuela Normal de Educación Física en la Ciudad de Puebla... Comprende tres años de estudios profesionales... Es de suponerse que la poca inclinación hacia esa carrera se debió al reducido sueldo que en años anteriores tuvieron los maestros de educación física, situación que ha venido mejorando en los últimos años (SEP, 1954, p. 35-40).

Considerando estas condiciones es relevante destacar el esfuerzo y el espíritu de servicio de los maestros que junto a los profesores José Sevilla Serdán, Gilberto Valenzuela y Baraquiel Alatríste, primeros docentes de la ENEF-Puebla, conformaron uno de los proyectos institucionales más importantes en la historia de esta profesión en México.

Vale la pena señalar que muchos jóvenes del interior del país, al no haber escuela formadora o normal en su entidad, arribaron a la ciudad de Puebla para estudiar la carrera de Profesor Normalista en Educación Física. Esto significó que la mayoría de ellos regresaban a sus lugares de origen para desempeñarse como profesionales de esta carrera llevando consigo el legado que el estado y ENEF-Puebla les había otorgado; muchos de ellos destacaron por su compromiso, responsabilidad, entusiasmo y capacidad de trabajo.

Placa de la Fundación de las Escuelas Normales de Educadoras y Educación Física.



El profesor Héctor Flores me narró que mientras fungió como director de una asociación nacional de escuelas de educación física, deporte y recreación en la década de los setenta, la ENEF-Puebla mantuvo una relación académica con el Springfield College de Massachussets, una de las instituciones más prestigiadas del mundo en este campo.

El legado del profesor José Sevilla Serdán

En el año de 1945 se presentaron por primera vez en Puebla las “Tablas de los tendidos” posteriormente conocidos como “Mosaicos”. Al profesor José Sevilla se le atribuye la creación de estos mosaicos con los que se formaban figuras e imágenes hechas de modestos cartones de colores y que eran presentadas por alumnos agrupados en una grada. Más adelante estos mosaicos fueron perfeccionados y diseñados con mayor vistosidad por el grupo de maestros de educación física que comandaba el coronel Raúl Velasco de Santiago en el “Centro Escolar Niños Héroes de Chapultepec” inaugurado en 1957.

El espectáculo que ofrecían los mosaicos otorgó al estado de Puebla fama y prestigio en esta clase de exhibiciones que estaban a cargo del alumnado poblano. Estos mosaicos se mostraron en eventos masivos en diferentes entidades del país. Uno de los momentos sobresalientes fue la presentación en el acto que antecedió a la inauguración de los Juegos Olímpicos celebrados en México en octubre de 1968. Este evento fue denominado Festival de la Juventud y se llevó a cabo como acto de recepción de las delegaciones que participaron en esta décimo novena olimpiada.



*Mosaicos en los
Juegos Olímpicos en
México en 1968.*

Imagen compartida por
la Maestra Concepción Espinoza

En 1946 José Sevilla Serdán y los profesores Miguel Iglesias, Humberto Munive, Baraquiel Alatríste y Ovidio Laguna realizaron una gestión ante el gobernador Carlos I. Betancourt en busca de aperturar un recinto deportivo en el que pudieran practicarse deportes básicos con la finalidad de que la niñez y juventud tuvieran un espacio donde ejercitarse. Es así como logran que el patio de un edificio colonial que había sido nosocomio durante el siglo XVIII, conocido como “Hospital de San Pedro”, fuese habilitado con las medidas mínimas para una cancha de basquetbol y una de voleibol. Este espacio deportivo fue inaugurado el 21 de febrero de 1948 y tiempo después fue llamado “Palacio de los Deportes” y “Cancha de San Pedro”. Además de que en él se practicaba además box y lucha se concentraban ahí diversas asociaciones deportivas, colegios de árbitros de varios deportes, una extensión de la Confederación Deportiva Mexicana y la Dirección de Educación Física; es decir, todo el deporte poblano estaba concentrado en un solo edificio. Este recinto cerró sus puertas en 1978 para ocupar en su lugar el archivo del estado. Pero fue gracias a la gestión del profesor José Sevilla Serdán que se gozó de un foro donde varios deportes se promovieron durante 30 años.

*Cancha de San Pedro,
de nosocomio a
palacio deportivo.*

https://www.elsoldepuebla.com.mx/incoming/4yh6tc-la-cancha_foto-radiobuap.jpg/ALTERNATES/FREE_768/la%20cancha_foto%20radiobuap.jpg



Hacia 1959 el ingeniero Aarón Merino Fernández, gobernador del estado de Quintana Roo, comisionó al profesor José Sevilla Serdán para reorganizar la Dirección de Educación Física de dicha entidad y al mismo tiempo coordinar los eventos que se aproximaban en honor al presidente de la República Adolfo López Mateos.

Desafortunadamente el 31 octubre de 1961 el profesor José Sevilla falleció en un acto de altruismo. Al realizar un viaje a Belice en apoyo a la población que había sido azotada por el ciclón Hattie, el avión de la Fuerza Aérea Mexicana en el que viajaba junto con otras personas desapareció en la selva de Quintana Roo sin dejar rastro alguno. Tuvieron que pasar 8 años para encontrar sus restos, los cuales fueron avistados por un campesino cerca de la carretera Chetumal-Belice el 3 de abril de 1969 (ENSEF, 2001). Tan sólo un mes después, el 4 de mayo de 1969, se realizó una ceremonia luctuosa de inhumación de los restos de los siete pasajeros en el Panteón Civil de Chetumal.

La señora Lilia Sevilla recuerda que el gobierno de Quintana Roo, invitó y llevó a dicha ceremonia a sus familiares, de los cuales asistieron sus hermanas, Manuela y Natalia Sevilla Serdán y su sobrina Gloria Sevilla. En reconocimiento y como referencia se colocó en el mausoleo el motor del avión en el que el profesor José Sevilla Serdán emprendió un viaje del que nunca regresó. Conversando con profesores que fueron cercanos a José Sevilla se sabe que no tuvo descendientes. Este dato también fue confirmado por su sobrina la señora Lilia Sevilla.

En 1971 un grupo de maestros poblanos, probablemente coordinados por el profesor Aurelio Archundia Martínez, segundo director de la ENEF-Puebla, visitaron la tumba y develaron una placa, recordando el vigésimo aniversario de la fundación de la institución. Ésta sería la segunda visita oficial que compañeros de la ENEF realizaban.

La tercera visita al Panteón Civil de Chetumal fue en 1981 y estuvo a cargo del profesor Héctor Flores Paredes, tercer director de la ENEF. En esa ocasión una comisión de maestros y alumnos visitaron Chetumal para realizar una ceremonia en el mausoleo de José Sevilla Serdán. También se sabe que la tumba ha sido visitada por maestros de la ENEF entre los que se cuentan Agustín Tovar López y Jorge Almanza Mier.

El 13 de junio de 2021, fecha en que se conmemoró la fundación de la ENEF, una comisión de la Licenciatura en Educación Física (LEF) viajó a Chetumal para realizar una ceremonia y colocar una ofrenda floral para recordar el 70 aniversario de dicha escuela normal. Con esta visita se cumple la cuarta ocasión en que dicho mausoleo recibe una visita oficial con

personal docente y directivo de la hoy Licenciatura en Educación Física del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”. Tuvieron que pasar 40 años para recordar al distinguido profesor José Sevilla Serdán y a los personajes que lo acompañaron en aquel trágico viaje con una visita al lugar en el que descansan sus restos. En esta última comisión de 2021 asistieron la directora de la LEF maestra María Luisa Ihuitl López, la maestra Claudia Castellanos Castro directora de la Licenciatura en Educación Inicial (LEI), el maestro Hugo Humberto Maceda Gomez subdirector académico de la LEF, y un servidor maestro José Efrén Nolasco López docente y cronista de la LEF.

La visita de autoridades del BINE y de la LEF a la tumba del profesor José Sevilla Serdán a 62 años de su aniversario luctuoso y a 72 de la fundación de la ENEF-Puebla simbolizó un homenaje por el trabajo que realizó a favor de la educación física de Puebla. José Sevilla Serdán puso en alto el legado de su madre y tíos quienes lucharon por los ideales de la revolución mexicana al promover e impulsar la educación física tanto en Puebla como en México. Es tal el prestigio de la ENEF-Puebla que muchos egresados son reconocidos como los mejores educadores físicos del país. Las nuevas generaciones que sólo habían escuchado del profesor hoy pueden conocer y comprender por qué la biblioteca y el gimnasio de la LEF llevan su nombre; pero sobre todo, pueden identificar el legado que dejó para las siguientes generaciones de educadores físicos.

En un mensaje que la señora Lilia Sevilla dirigió a la comunidad normalista de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, en un evento de historia organizado en el 2020 el cual llevó el nombre de su abuela y tía “Natalia y Carmen Serdán Alatríste”, mencionó con mucho orgullo “que sus tías Manuela y Natalia Sevilla Serdán habían sido normalistas y amaron su profesión y siempre habían trabajado como su madre, por brindar un México mejor”. El profesor José Sevilla también trabajó con mucho esfuerzo y prestigio en pro de este normalísimo poblano.

Desafortunadamente en los primeros días del mes de septiembre del 2023 la señora Lilia Sevilla falleció a los 86 años de edad en la ciudad de Querétaro en donde vivía en una casa de asistencia. Como mencioné en las primeras líneas, gracias a ella se pudo recuperar mucha información aquí plasmada que ayudó a reconstruir la historia de la educación física en

Puebla. Sin embargo, la historia de la ENEF-LEF es algo que sigo estudiando y que merece mayor profundidad; en otra oportunidad presentaré trabajos en los que narro eventos y sucesos que han marcado la historia de esta escuela normal.

Referencias

- ENSEF (2001), “Revista Especializada de Educación Física”, Escuela Normal Semiescolarizada Profr. Celerino Cano Palacios, Año 1, Núm. 2
- Eufracio, Patricio (2011), “Los Serdán, Alatraste, Sevilla, Del Valle. Historia testimonial, Puebla 1909-1911”, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- Ferreiro, Abraham (2006), “Desarrollo de la Educación Física y el Deporte en México en el Siglo XX”, México, Ed. Comité Olímpico Mexicano
- SEP (1954), “Maestros de Educación Física”, Memoria de la Junta Nacional de Educación Normal, Memoria, México
- Sevilla, Lilia (s/f), “Natalia Serdán Alatraste, una heroína desconocida”, México

Reflexiones sobre la historia de la investigación en el campo de la Educación Física en México.

Ricardo Chávez López

Profesor de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) de la Ciudad de México.

Introducción

A un poco más de 150 años de presencia de la Educación física en México, resulta de suma importancia deliberar en su desarrollo y secuenciación, tropiezos, retrocesos, crisis y tensiones; pero también es preciso reflexionar acerca de sus avances y la perspectiva en los años por venir. Seguramente es mucho lo que se tiene que decir y escribir sobre ello, lo cual ya se ha hecho en los estados del arte o del conocimiento de este ámbito educativo, así como, de los aspectos que lo conforman, nutren y enriquecen en su teoría y acción práctica. Este ensayo reflexiona, de manera breve pero intensa, acerca de la investigación de la educación física en nuestro país a lo largo de casi centuria y media de esta profesión.

El inicio de la investigación de la Educación física, fines del siglo XIX e inicios del XX. Una etapa prolífica

El proceso de institucionalización de la educación y su conformación como un proyecto moderno en México se empieza a manifestar de manera más clara en el último tercio del siglo XIX; arranca con la promulgación de las Leyes de Instrucción Pública de 1867 y 1869, a partir de la pacificación

del país con el triunfo de los liberales sobre los conservadores, y con la instauración de la República restaurada de Juárez. Este proceso se extiende durante la paz porfirista hasta la primera década del siglo XX, sumamente polarizada en lo social a causa de la desigualdad económica y marcada por los altos niveles de injusticia.

Es en ese periodo de construcción del Sistema Educativo Moderno mexicano en el que surge lo que hoy conocemos como Educación física, cuya denominación en ese momento era Gimnasia. Ésta empezó a tener un papel fundamental en uno de los tres pilares educativos que caracterizan a la educación integral -cognitivo, motriz y socioemocional- al ser la asignatura responsable de educar al cuerpo y sus expresiones motrices. En estos inicios de la educación moderna surgieron las primeras propuestas, ideas, reflexiones y teorizaciones, casi todas ellas muy bien fundamentadas, para organizar e implementar la educación en general de niños y adolescentes, y de manera particular para lo correspondiente a la naciente Educación física. Estos aportes fueron generados o producidos por los representantes de lo que se llamó la Escuela Mexicana de Pedagogía del siglo XIX.

En el México sumamente desorganizado, pauperizado, carente de vida institucional e incluso todavía ampliamente polarizado, de fines del siglo XIX y principios del XX, funcionarios, intelectuales, pedagogos y pensadores prominentes de la época, a contra corriente del abandono y pobreza del país, generaron de manera prolífica, profunda y abundante reflexiones e investigaciones sobre la acción educativa y por consecuencia sobre la naciente Educación física como campo educativo; contribuyeron de esa manera a abonar al proceso de institucionalización del sistema educativo. Algunos de estos destacados personajes fueron:

Los hermanos José y Francisco Díaz Covarrubias, Ignacio Ramírez, Protasio Tagle, Manuel Flores, Antonio Martínez de Castro, Luis E. Ruiz, el liberal y antipositivista Ezequiel Montes, Joaquín Baranda, Carlos A. Carrillo, el pedagogo alemán Enrique Laubscher, el suizo Enrique Rebsamen, Manuel Cervantes Imaz; El Maestro de América, Justo Sierra Méndez, Alberto Correa, Ezequiel Chávez, José María Bonilla, entre muchos más (Chávez, 2012, p. 22).

En este proceso de conformación del Sistema Educativo, en el contexto de frágil estabilidad del país, se realizaron eventos político-académicos que contribuyeron a su definición y consolidación. Algunos se celebraron en los estados más modernizados en lo educativo como Veracruz y los del norte Chihuahua y Sonora, entre otros. Pero los más sobresalientes fueron los realizados en la Ciudad de México como el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882; y los de carácter nacional como los Congresos de Instrucción Pública de 1889-1890 y de 1890-1891. En ellos se debatió y se generaron propuestas a favor de modernizar la educación de nuestro país. Por consecuencia, era necesario “fomentar o cultivar” -decían- la naciente Educación física o Gimnasia puesto que era parte de la educación integral que en ese momento era parte importante de los planes de estudio de la educación primaria, tanto de la elemental y superior como de lo que se consideraba entonces educación secundaria. Esas ideas que florecieron en el contexto nacional tuvieron la influencia de los teóricos modernos europeos de la ilustración como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Calkin y aquellos que estaban desarrollando la pedagogía como campo de conocimiento abocada a la educación de los infantes.

En ese contexto histórico de la educación en México no existen todavía especialistas profesionales en el campo de la Educación física, de manera que pedagogos, médicos y profesores interesados en la actividad física y en la educación del cuerpo empezaron a generar propuestas, reflexiones e ideas estructuradas y sistemáticas sobre este campo educativo, seguramente de manera incipiente, pero no improvisadas o sin fundamento. Por el contrario, sus ideas estaban soportadas por el avance que ya se tenía en el conocimiento del desarrollo y crecimiento infantil y adolescente, así como, de la importancia de la actividad física, el juego, la gimnasia y los nacientes deportes modernos y su aplicación en el medio escolar. Es así que surgen lo que en este ensayo se considera como las primeras investigaciones relacionadas o interesadas en la Educación física.

El primer libro de texto elaborado en nuestro país fue el “Tratado elemental de gimnasia higiénica y pedagogía” del autor mexicano Alberto D. Landa editado en 1884 escrito a solicitud del Consejo Superior de Instrucción Pública. En 1907 apareció el texto de Eugenio Paz, quien fuera entrenador de Porfirio Díaz, “La Educación física. Actitudes viciosas y correctas en la escuela. Destacan los textos del profesor Manuel Velázquez

Andrade aprobados y reconocidos por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes antecedente de la SEP “Las bases científicas de la Educación física” de 1908; “Manual de gimnasia educativa” de 1909; y “Educación Física para 1º, 2º, 3º y 4º de educación primaria elemental” de 1909-1910 (López, 2003).

También surgieron producciones y/o reflexiones breves, pero significativas, de pensadores importantes de fines del siglo XIX y principios del XX como “Reflexiones sobre Gimnasia Escolar” de Carlos A. Carrillo. El autor plantea que la gimnasia a enseñar en la primaria sea higienista y que permita el desarrollo profiláctico del cuerpo. Además, propone algunas prácticas deportivas y actividades en contacto con la naturaleza. José Díaz Covarrubias en su célebre libro “La Instrucción Pública en México” escribió un capítulo denominado Sistema de Enseñanza. Dos vacíos sensibles de la enseñanza primaria de las escuelas de la República en el que señala que el primer vacío es la falta absoluta de toda educación corporal en niños y jóvenes, y que ésta es fundamental para el desarrollo integral (SEP-PTFAEN, 2003).

Por otro lado, el profesor y escritor Manuel Flores aborda la importancia de educar las facultades locomotrices en niños y jóvenes en su célebre “Tratado de Pedagogía” (Flores, 1986). Por su parte, Luis E. Ruiz en su también célebre libro con el mismo título reflexiona sobre la importancia de la gimnasia, los ejercicios militares y el tipo de ejercicios para niñas y mujeres (Ruiz, 1990). En ese mismo tenor, reflexionaron sobre lo importante del ejercicio físico y los nacientes deportes modernos y sus diversas expresiones en infantes y jóvenes de ambos sexos Gabriel Torres Quintero, Ildefonso Velázquez, Leopoldo Kiel y Justo Sierra (SEP-PTFAEN, 2003).

En este contexto de definición del proyecto educativo moderno mexicano podemos decir que se vivió un periodo fértil de producción y generación de ideas, reflexiones, propuestas, conocimiento y teorizaciones que contribuyeron, de manera decidida e importante, al fortalecimiento del sistema educativo de nuestro país y de manera particular a la naciente Educación física. Es importante destacar que los promotores de la investigación en este campo educativo también fueron impulsores de las primeras

instancias que capacitaron a quienes tuvieron el interés de especializarse en la enseñanza de la gimnasia, ejercicios físicos, actividad física, Educación física y deportes. Entre ellos se encuentra Alberto D. Landa quien promovió la apertura de la Academia Gratuita de Gimnástica Sueca en 1902 y la Asociación de Gimnástica Racional y Juegos al Aire Libre en 1905. Por su parte, el profesor Manuel Velázquez Andrade fundó la Asociación Mexicana de Educación Física en 1908. En estas academias el propósito, además de preparar para la enseñanza, fue investigar y estudiar los asuntos científicos y pedagógicos relacionados con la Educación física (Chávez, 2012).

Como podemos ver, estos son los albores o los primeros intentos del surgimiento de la profesión que se responsabilizó en el medio educativo de la docencia en gimnasia y/o Educación física. Con ello, se inicia también la construcción del entramado teórico de contenidos, saberes, métodos y técnicas que en décadas posteriores se plasmaron en los programas de la asignatura en la educación primaria, preparatoria y normal. Representan además el inicio de la conformación del cuerpo teórico-práctico propio de lo que después sería la Educación física escolar.

Las primeras escuelas formadoras de docentes de Educación Física y el inicio del enfoque práctico-deportivo

En el surgimiento de las primeras escuelas formadoras de docentes de Educación física fue primero el Curso Elemental de Educación Física que dio paso a la Escuela Elemental de Educación Física en 1923 y cuyo cierre se dio en 1927. Posteriormente, la Escuela Universitaria de Educación Física que perteneció a la Universidad Nacional de México se abrió en 1928 y cerró en 1932. Estas escuelas representaron un avance institucional para la profesión pues fueron las primeras en formar a docentes especializados que trabajarían en el sistema educativo básicamente en la escuela primaria. Ambas propuestas no lograron generar el desarrollo de la profesión a través de una maduración teórica y práctica pues no se acompañó de un ejercicio constante y permanente de investigación. Por el contrario, desafortunadamente se frenó o extinguió cualquier posibilidad de desarrollo en investigación de la educación física.

Primer Proyecto Formativo. Escuela Elemental de Educación Física

Es importante mencionar que la creación de la Escuela Elemental de Educación Física se dio bajo la coyuntura de la fundación en 1921 de esta magna institución que ha sido desde su origen y que aún sigue siendo: la Secretaría de Educación Pública (SEP). Ésta surgió y fue fundada como iniciativa de quien impulsó el proyecto educativo y cultural del México moderno, José Vasconcelos, en esa imperiosa necesidad que tenía el país de reconstrucción, alfabetización y de llevar educación a todos los sectores de la población, particularmente a los más desfavorecidos inmediatamente después de la revolución mexicana. La Escuela Elemental de Educación Física quedó sujeta a la recién creada Dirección Nacional de Educación Física, que después se convirtió en Dirección General de Educación Física (DGEF).

A partir de este momento, tanto la formación de docentes como la acción práctica de los profesionales de la Educación física se matizó en lo que podríamos considerar como el “enfoque práctico deportivo”. En este punto es preciso mencionar que el auge de los deportes en el mundo se empezó a dar a fines del siglo XIX e inicios del XX. Ello permitió que al campo de la Educación física se fueran incorporando de manera rápida y tersa algunos deportes y sus diversas técnicas como elementos formativos propios de la Educación física escolar. En este sentido, cabe señalar que los docentes y alumnos de la Escuela Elemental de Educación Física fueron deportistas que sobresalieron por sus capacidades atléticas en los recién creados Juegos Estudiantiles Inter atléticos a partir de 1921. Entre otras razones, esta es la causa por la cual la Educación física cobró un carácter fundamentalmente práctico.

En este contexto histórico es preciso comentar que la DGEF tuvo la iniciativa de editar la Revista de Educación Física como órgano de difusión, divulgación e investigación sobre este campo educativo. Aunque se editaron solo cinco números de la revista, ésta llegó a tener reconocimiento en Estados Unidos de Norteamérica y algunos países de Europa y América, este hecho “confirmó la importancia ya de generar medios que divulgaran los conocimientos y avances que se iban alcanzando en este campo profesional tanto del país como de los trabajos que se realizaban y llegaban del extranjero” (Chávez, 2012, p. 85).

Segundo Proyecto Formativo. La Escuela Universitaria de Educación Física

En el marco de sus pocos años de existencia la Escuela Universitaria de Educación Física de 1927 a 1932 promovió en 1928 la realización del primer Congreso de Educación Física. Esto fue un acierto para impulsar el desarrollo de este campo educativo. Al respecto, Abraham Ferreiro Tolodano menciona que “Este Congreso tuvo la finalidad de unificar criterios técnicos entre quienes participaban en trabajos realizados con la Educación Física” (Ferreiro, 2006, p. 109). En esos loables intentos de consolidación de nuestro sistema educativo y de reconstrucción del país, y de manera particular de desarrollar el ámbito de la Educación Física, el Congreso se organizó para debatir 14 grandes temas sobre este campo. Sin duda fue un momento de gran relevancia para la disciplina, en la perspectiva de profesionalización mediante el desarrollo de un discurso teórico a través de la investigación y la sistematización de la acción práctica soportada por la permanente reflexión en torno a este campo profesional. No obstante que fue un buen intento, al final no se logró dicha profesionalización.

Tercer Proyecto Formativo. La Escuela Normal de Educación Física

Un periodo importante de lo que se considera como la construcción de gran obra educativa del Estado posrevolucionario fue el cardenismo. Aquí destacamos la creación del Departamento Autónomo de Educación Física que dependió directamente de la presidencia del Gral. Lázaro Cárdenas; pero también destaca la apertura de la Escuela Normal de Educación Física. En el intento de promover la investigación, el Departamento editó varios números de la Revista Educación Física, su órgano informativo mensual, una publicación lograda tanto en el diseño como en los contenidos que también reprodujo manuales y reglamentaciones deportivas. Asimismo, se oficializó y reglamentó la existencia del Consejo de Cultura Física.

La Escuela Normal de Educación Física prevaleció hasta 1949. Pero en 1946, con el apoyo de la SEP, se organizó en México el Segundo Congreso Panamericano de Educación Física, el primero se había realizado en Brasil. A este segundo evento hicieron acto de presencia representantes de una

decena de países. El interés era consolidar el marco de conocimientos que venía soportando la práctica de este campo, así como -desde las instancias educativas de cada Estado nación- promover acciones y políticas públicas a favor de la práctica de esta profesión y los beneficios que genera en la población. El evento concluyó con la promulgación de un manifiesto denominado “Declaración de México”. El Congreso pudo ser un evento que propiciara la investigación, sin embargo, no sucedió así (Congreso Panamericano de Educación Física, 1946).

Unos años después de la realización de este Congreso Panamericano, la principal escuela formadora de docentes del país cambia de denominación a Escuela Nacional de Educación Física en 1949. Se vivieron años difíciles y de penuria durante la década de los cincuenta que afectaron a los pocos profesionales que se desempeñaban en las escuelas a lo largo del país, lo que significó que la posibilidad de realizar investigación fuera definitivamente imposible.

Lo que vemos es que estas acciones de conformación institucional de la Educación Física, especialmente en la formación de docentes, entre las décadas de los años veinte y cincuenta del siglo pasado no lograron detonar durante cuatro décadas la investigación en nuestro país. Las explicaciones, pueden ser muchas, pero la razón principal fue que el campo profesional se hizo eminentemente empírico desdeñando así la teoría.

Hegemonía del carácter práctico-deportivo de la Educación Física y continuación del impasse en la investigación

Como vimos en los apartados anteriores, la ausencia de investigación en la Educación Física en México continuó, después de un inicio promisorio y fecundo en sus orígenes, aún en momentos de crecimiento, desarrollo y reconocimiento de este ámbito educativo, que se empieza a dar en la década de los sesenta. Como contraparte, lo sobresaliente fue la consolidación de la hegemonía del enfoque deportivo en esta asignatura a nivel mundial, la cual se acentuó desde mediados de la década de los cuarenta hasta fines de los años ochenta en lo que se denominó Guerra Fría (1946-1989). Este momento histórico significó la construcción de una tensa y crispada paz que se expresó en “relativa estabilidad” en el planeta, porque las potencias

ganadoras de la Segunda Guerra Mundial (EU y la URSS) delimitaron sus áreas de influencia en todos los ámbitos de la vida social: ideológico, político, militar, económico, educativo, cultural y deportivo. Es decir, esta situación geopolítica y de hegemonías armamentistas, económicas, políticas e ideológicas determinaron todas las esferas de la vida social extendiéndose esto a la Educación Física al dominar el enfoque deportivo.

Con lo anterior, decimos que en la historia de la Educación Física el deporte -desde su aparición en su connotación moderna a fines del siglo XIX- ha estado presente consolidándose como el medio o estrategia más importante de esta. Se destaca que en el contexto de la Guerra Fría el deporte adquirió carta total de legitimidad y hegemonía sobre la Educación Física. Tal situación derivó en que, ésta se volviera eminentemente práctica y se soslayara, a lo largo del mundo y especialmente en nuestro país, la posibilidad de generar propuestas y teorías para su maduración como campo educativo.

Durante las décadas de los cincuenta y sesenta, años de tensión de la Guerra Fría, prácticamente no encontramos en nuestro país algún libro o investigación producida a favor del desarrollo de la Educación Física. Los pocos textos que llegaron a circular fueron extranjeros y se circunscribieron a reseñar propuestas de ejercicios gimnásticos o de preparación deportiva de manera general; dos de ellos son “Los Nuevos Métodos de la Educación Física del argentino René Suaudeau en 1960 y el de “Técnicas de la Educación Física para Escuelas del Magisterio I y II” del español José Luis Fernández Martínez en 1964 (Chávez, 2012a). Destaca también en esta época la Revista Española de Educación Física generada en el franquismo que llega a México. Esta circunstancia refleja la condición de privilegiar la práctica y el empirismo de los profesionales de esta disciplina y el descuido del desarrollo de la parte teórica que todo campo profesional requiere.

Para ilustrar lo vertido en el párrafo anterior, que demuestra la carencia de bibliografía en el terreno de la formación de docentes de Educación Física, podemos afirmar que en las pocas escuelas que existían en México prácticamente no se utilizaban libros relacionados con la especialidad. Si bien no se elaboraban, tampoco se intentaba generarlos o no había las capacidades y condiciones para su producción. En consecuencia, para la enseñanza de la Educación Física los docentes recurrían a sus apuntes per-

sonales considerando la experiencia que habían obtenido como deportistas o entrenadores. Esta manera de hacer docencia se extendió temporalmente hasta el momento en que las escuelas normales -formadoras de docentes- adquirieron el estatus de Institución de Educación Superior (IES) con legitimidad para otorgar títulos a nivel de licenciatura; la primera en hacerlo fue la ESEF de la Ciudad de México en 1976 y las demás del interior del país a partir de 1984.

El renacer del discurso teórico de la Educación Física

En 1968 apareció un manual de Educación Física retomado y adaptado de las versiones española y argentina “Educación Física Escolar, Fundamentos que se sugieren” editado por Mex Pax.

En las décadas setenta y ochenta del siglo XX empiezan a surgir a nivel internacional un número considerable de investigaciones, libros y editoriales que van a enriquecer, desarrollar y difundir la Educación Física y el deporte educativo. Sin embargo, en México casi nada se avanza en ese sentido; aún así arriban a nuestro país materiales extranjeros fundamentalmente sobre el entrenamiento deportivo. Por ejemplo, de Estados Unidos de América, “La Ciencia de la Natación” de Counsilman y “Técnicas de Volibol” de Cherebetiu, entre otros de basquetbol y fútbol.

Por otro lado, llegaron los manuales cubanos o de países socialistas sobre el deporte. Con ello se posicionan los elementos del enfoque hegemónico deportivista-practicista, de entrenamiento y de búsqueda de rendimiento físico-deportivo prevaleciente en la Educación Física. Empero, más allá de esta influencia literaria que provenía del extranjero, siguió presente la inercia de las décadas anteriores de casi nula investigación en nuestro país.

En los setenta aparecen en México dos editoriales que hacen llegar libros novedosos y vanguardistas relacionados con la Educación Física. Nos referimos a las argentino-españolas Kapeluz y Paidós. Estas presentaron textos en los que especialmente destacan las transformaciones que se vivían en esta profesión en el mundo y que priorizaron los enfoques con un talante más pedagógico y socio-antropológico. Los textos fueron trabajos de autores alemanes, ingleses y españoles entre los que destacan la trilogía

de Annemarie Seybol “Nueva Pedagogía de la Educación Física” en 1963, “Principios de Didácticos de la Educación Física” de 1974 y “Principios Pedagógicos de la Educación Física” también en 1974; y “Planes y Clases de la Educación Física para la Escuela Primaria” de Paschen Konrad en 1971, “Recreación y Educación Física Deportiva” de Listello en 1972; y “Cultura Física y Cultura Intelectual” de José María Cagigal en 1979. También en la década de los setenta surgen algunas aportaciones reflexivas y algunos apuntes de Didáctica y de Administración Escolar realizados por docentes de la Escuela Nacional de Educación Física (ENEF).

En 1975, en el marco de la reforma educativa echeverrista, la Dirección General de Educación Física, publicó un amplio número de materiales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) entre los cuales destacan “Función que incumbe a la Educación Física y a los Deportes en la Formación de la Juventud”, “Primera Semana de la Educación Física del Deporte para Todos”, “La Educación Física Escolar en México”, “Las Funciones de la Educación Física, el Deporte y la Recreación en el Desarrollo Social” y “La influencia de la Educación Física en la Formación Ciudadana”. Cabe decir que estos materiales fueron adaptados por docentes de dicha Dirección General de Educación Física que en ese momento tenía carácter federal. El coordinador de este proyecto editorial fue el maestro Cipriano Barreto, quien llegó a ser Director de la ESEF de la Ciudad de México.

Es importante destacar que la década de los setenta fue de gran relevancia para la educación física mundial pues empezó a darse una fractura en la hegemonía del enfoque deportivista consolidado en la Guerra Fría. Emergieron propuestas que parten de paradigmas diversos, profundos y con un amplio sustento de científicidad y teorividad que fueron más allá de la preeminencia del rendimiento físico-deportivo y colocaron en el centro al individuo, es decir, su psique y emociones como consecuencia de una corporeidad entendida como una entidad socio- histórica-cultural que reivindica lo lúdico y la recuperación de educar en la perspectiva del desarrollo integral.

En este contexto hizo acto de presencia el enfoque psicomotriz en la Educación Física bajo el cual, entre 1974 y 1976, se elaboró un excelente Programa de Educación Física para que se aplicara en el nivel preescolar

(SEP-CONALTE, 1976). En estos años también llegó de España un libro novedoso y de gran relevancia: “La reeducación física de los niños” de Lapierre en 1976. Aunque esta obra no transformó a esta profesión educativa, sí abrió posibilidades de cambios lentos que aún hoy persisten. Las teorías enmarcadas en la psicomotricidad y la incorporación del concepto de corporeidad que proviene de la filosofía significaron una apertura conceptual y teórica en este campo educativo. De manera particular me atrevería a decir que se trató de lo que los epistemólogos denominan una revolución copernicana pero en la Educación Física. También en estos tiempos, por un lado, se incorporaron a ella las propuestas teórico-técnicas norteamericanas de la Recreación. Por el otro, aparecieron las propuestas artísticas en el ámbito de la Expresión Corporal contribuyendo con ello a conformar una asignatura educativa más flexible, plural, amplia y con mayores relatos epistémicos que hoy por hoy la fundamentan. Aun así, el enfoque deportivista siguió teniendo una amplia hegemonía en esta profesión.

Cabe decir que en el mundo a partir de la década de los setenta y especialmente de los ochenta se dio una verdadera eclosión en la literatura y producción bibliográfica relacionada con la Educación Física. Esto permitió que se dinamizara en cuanto a la construcción de ideas, propuestas, discursos, enfoques teórico-prácticos y metodologías didácticas. Destaca lo que se hizo en España, Argentina y Colombia mucho más allá de las concepciones hegemónicas del deporte y el entrenamiento. Ello coincidió con el fin del mundo bipolar o de la Guerra Fría y sin duda se trató de la expresión más palpable de transformación que vivió la Educación Física pues se desarrolló su marco conceptual, teórico, metodológico y procedimental. En este contexto surgieron editoriales de habla hispana, -ninguna mexicana- que promovieron y divulgaron el conocimiento de la profesión como Gymnos, INDE, Paidotribo, Kinesis y Novedades Educativas, entre otras. La producción de estas editoriales y su arribo al país vinieron a contribuir de manera importante a la formación de los profesionales mexicanos.

Perspectivas de la investigación de la Educación Física en México

En la década de los ochenta surgieron un número amplio de escuelas formadoras de docentes de Educación Física. Prácticamente todas las entidades del país tuvieron una escuela normal de este campo, lo que significó un avance importante para la profesión. Además, se modificaron los programas de Educación Física de los diferentes niveles educativos de lo que hoy conocemos como educación obligatoria. Surgió el Programa Orgánico Funcional con materiales de lectura y fundamentaciones amplias realizado por la DGEF. Fue una muy respetable colección de más de 20 libros. Por otro lado, se reestructuró el Plan de Estudios de la Licenciatura que cambió al Plan 1982 y se hizo extensivo para todas las escuelas del país que a partir de 1984 se reconocieron como estudios de nivel licenciatura.

Esta combinación de cambios fue una condición *ad hoc* para que se promoviera la investigación argumentando que ésta constituye una de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior. Dado que las escuelas normales recién habían sido reconocidas como instituciones de este tipo se esperaba un logro en este sentido, sin embargo, el avance desde los noventa del siglo pasado hasta el primer lustro del siglo XXI fue realmente muy lento. En las dos últimas décadas del siglo XXI empezamos a ver un incremento pausado pero considerable en la investigación de la Educación Física.

Con la proliferación de escuelas formadoras de Educación Física se generaron en el país inquietudes de movilización del conocimiento y reflexión que se manifestaron con la aparición de iniciativas académicas como la realización de foros y un sin número de eventos académicos sobre la profesión y su quehacer práctico. Entre los eventos de relevancia destacaron los Congresos de Educación Física a lo largo y ancho del país en los que han participado ponentes extranjeros y nacionales, lo que les daba así el carácter de internacionales. En estos congresos se daban a conocer los avances que a nivel mundial se generaban en la Educación Física y el deporte educativo. Cada vez fue mayor la participación de los representantes nacionales exponiendo hallazgos o propuestas incipientes con posibilidad a desarrollar. Aun así, el avance de la investigación todavía seguía siendo lento, pero asomaba ya la posibilidad de que creciera.

Para fines del siglo XX se incrementó el número de artículos en publicaciones de educación relacionados con los campos de salud, ambiente y educación física deportiva y recreativa; ejemplo de ello son Gama del Colegio Mexicano de Ciencias Deportivas, Revista Mexicana de las Ciencias Deportivas, CONADE-SEP Metas, CONADE-SEP Desarrollo Deportivo y algunas memorias de SODIFEF y COMSEFIR (COMIE/Fundación SNTE, 1995). Posteriormente, surgieron las revistas INVEXA, TIWI y Cuadernos de Investigación de la Escuela Normal de Educación Física de Toluca, entre otras, todas ellas de breve existencia y circulación.

Con la proliferación de escuelas normales formadoras de educadores físicos también aumentó el número de trabajos de tesis surgidos de la amplia cantidad de alumnos que egresaron de sus respectivas escuelas. Si bien no todos se titulaban al egresar, el número de los que sí lo hacían era considerable. Las temáticas de estas tesis abordaban no solo la Educación Física sino el deporte educativo y el deporte en general; en menor proporción fueron las que se centraron en motricidad, recreación y expresión corporal (Eisenberg, 2007). Si bien muchos de estos trabajos de titulación de licenciatura no son investigaciones rigurosas sí permitieron capacitar especialmente a los asesores de tesis para potenciales investigaciones futuras.

También a fines de la década de los noventa y primera del siglo XXI surgieron algunos posgrados como una condición necesaria e importante para generar investigación. Ejemplo de ello fue la ESEF de la ciudad de México que inició el nivel de Especialidad con las opciones de Docencia Superior y de Práctica Docente; posteriormente aperturó la maestría en Educación Física y en el 2003 implementó la maestría en Educación Básica como un proyecto interdisciplinario.

De la dispersión y atomización a la sistematización y organización de la producción académica e investigación

En el marco de lo que va de este siglo empezaron a aparecer algunas investigaciones de docentes en particular de la Escuela Superior de Educación Física de la Ciudad de México. Estas fueron fundamentalmente proyectos individuales, acogidos y editados por la Editorial Trillas. Nos referimos a los libros de José Antonio Torres Solís, Miguel Ángel Dávila Sosa, Fernando Torres García y Ricardo Chávez López. En esa misma editorial se

publicaron textos de Francisco Aquino Casal, Marío Joaquín Perea Padrón y José Luis Cervantes Guzmán, los dos últimos autores también fueron docentes de la ESEF. Asimismo, en el ámbito de recuperación histórica del quehacer profesional de la Educación Física sobresalen las publicaciones de otros docentes de la ESEF como Abraham Ferreiro Toledano, María de la Luz Torres Hernández, Macario Molina Ramírez y Daniel Molina Gómez de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Así también, se cuenta con los trabajos de Luis Fernando Brito Soto, María de Lourdes Martínez Jaime, Cecilia García Márquez y Rosa Nidia Ribera Gómez quienes eran parte de la Dirección General de Educación Física.

Lo anterior ha dado pauta para que de manera paulatina y constante se incursione cada vez más a lo largo y ancho del país en el terreno de la investigación sobre el campo de la Educación Física. Este trabajo no podría abordar totalmente el desarrollo de esta temática por cuestión de espacio. Sin embargo, se reconoce que los tiempos son favorables pues el nivel de formación de los profesionales en las escuelas normales de Educación Física lo permiten. Estas instituciones son el espacio propicio por excelencia y con condiciones para trabajar en la generación de conocimiento relacionado con la Educación Física.

Por otro lado, en la medida que los formadores de docentes se vayan alejando de las concepciones y prácticas educativas que privilegian el empirismo, todavía muy presente en la cotidianidad de las instituciones formadoras, se podrá desarrollar la investigación en ellas. No ha resultado fácil de superar este empirismo ya que las resistencias y las inercias están muy arraigadas. A casi cuarenta años de haber alcanzado el estatus de educación superior, las escuelas normales hoy viven un momento en que el ejercicio investigativo se realiza cada vez más en buena parte provocado por el impulso de la SEP a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), actualmente Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM) que impulsó e implementó políticas educativas que lo favorecen. Ejemplo de ello es la realización de congresos y foros de investigación educativa como el Congreso Nacional sobre la Investigación Normal (CONISEN) que ha detonado un número más amplio de reflexiones e investigaciones al punto que para el año 2023 existían 16 Cuerpos Académicos en las escuelas normales que construyen y generan conocimiento relacionado con la Educación Física.

Si bien en últimos años ha aumentado la investigación sobre Educación Física es preciso reconocer que aún se encuentra dispersa, diluida y atomizada con un alto riesgo de que lo ganado se pierda o tenga alcances muy locales y temporales. Con ello se frenaría la maduración de la profesión y para que esto no suceda se vuelve imperioso generar estudios del estado del arte de la disciplina. Además, hoy más que nunca se puede aprovechar el avance tecnológico como el internet, los medios digitales, informáticos y de comunicación para el resguardo y divulgación de la investigación. Para lograrlo consideramos que es necesario crear redes que potencialicen un enlace y coordinación interinstitucional entre investigadores para promover el intercambio y la difusión. Sería preciso además despolitizar estas redes para frenar la pérdida de esfuerzos personales e institucionales y para que se contribuya a la maduración de la Educación Física como campo educativo tanto práctico como de conocimiento. Fundamentalmente sigue siendo urgente la búsqueda de alternativas para publicar libros, revistas, artículos y expresiones audiovisuales.

A manera de Conclusión. Espacios donde se puede desarrollar la investigación relacionada con la Educación Física

Considero que a pesar de todo son buenos momentos para la investigación en el terreno de la educación en general y de manera particular en el de la Educación Física. El espacio por excelencia para realizarla son las instituciones de educación superior, las universidades y las escuelas normales. Si bien como se ha planteado, su avance ha sido lento, éstas últimas tienen una amplia área de oportunidad para hacerlo en el futuro próximo. Las escuelas normales también son el ámbito propicio o ideal para ser el repositorio de la investigación y por consecuencia de su difusión y divulgación.

Hoy afortunadamente las escuelas normales han profundizado con mayor fuerza este proceso académico en su organización y funcionamiento institucional y cotidiano. Las escuelas normales cuentan con profesionales formados en el ejercicio de la investigación y con el impulso de la DGE-SUM, por lo tanto, se incrementan las posibilidades de que en el futuro próximo se desarrolle la investigación de la Educación Física en estas escuelas.

Existen otros ámbitos posibles de desarrollo de la investigación en el campo Educación Física. A continuación, se enlistan algunos:

- Casas editoriales. A pesar de que no es fácil publicar en nuestro país, hoy ha proliferado un número de editoriales o iniciativas dispuestas a hacer este trabajo.
- Publicaciones periódicas como revistas físicas y/o digitales. Cada vez se vuelve un asunto imperioso para cualquier profesión que surjan iniciativas de publicación y difusión de revistas que reflexionen sobre la profesión.
- Congresos y foros. La Educación Física en México tiene una amplia experiencia en la organización de este tipo de eventos académicos, resulta preciso que los resultados se concreten en publicaciones por lo menos en el nivel de memorias del evento.
- Las asociaciones, colegios y redes de profesionales de la Educación Física son también un espacio por excelencia para la promoción de la investigación de este campo profesional.
- Autoridades estatales. Aprovechar las políticas educativas de los sistemas estatales de educación para gestionar ante ellas la posibilidad de promover la investigación.

Finalmente, a pesar de las dificultades, el futuro para la investigación en Educación Física es promisorio pues las condiciones humanas, profesionales, institucionales y de época están abiertas y son propicias para ello. Los resultados están por venir y depende de sus profesionales.

Referencias

- Chávez, R. (2012), “Historia de la Educación física”, México, Ed. Trillas.
- Chávez, R. (2012a), “El desarrollo de la Educación física en el contexto de guerra fría”, en *Educación Física ensayos sobre historia y pedagogía*, ED. Abarca Diseño e Impresión.
- COMIE/Fundación SNTE (1995), “La investigación educativa en las ochenta perspectivas para los noventa”, COMIE, México.
- Congreso Panamericano de Educación Física (1946), “Declaración de México”, en *La Educación en el Desarrollo Histórico México II, Licenciatura en Educación Física*, México, Ed. SEP

- Eisenberg, W. (2007), “Corporeidad, Movimiento y Educación Física. La Investigación Educativa en México 1992-2004”, México, Grupo Ideograma Editores, COMIE, Tomos I y II.
- Ferreiro, A. (2006), “Educación Física y Deporte en México en el Siglo XX”, Tomo I, México, Ed. Comité Olímpico Mexicano.
- Flores, M. (1986), “Tratado elemental de Pedagogía”, México, Ed. UNAM, 1a edición.
- López, O. (2003), “La Educación Física en el periodo de 1900 a 1920”, en *La Educación el desarrollo de México II. Programas y materiales de apoyo para los estudiantes*, México, DGN-SEP.
- Ruiz, L. (1990), “Tratado Elemental de Pedagogía”, México, Ed. UNAM, 1a. edición.
- SEP-CONALTE, (1976), “Programa de Educación Física para Preescolar”, México, Ed. SEP-CONALTE.
- SEP-PTFAEN (2003), “La Educación en el Desarrollo Histórico México I”, Licenciatura en Educación Física, México, SEP.

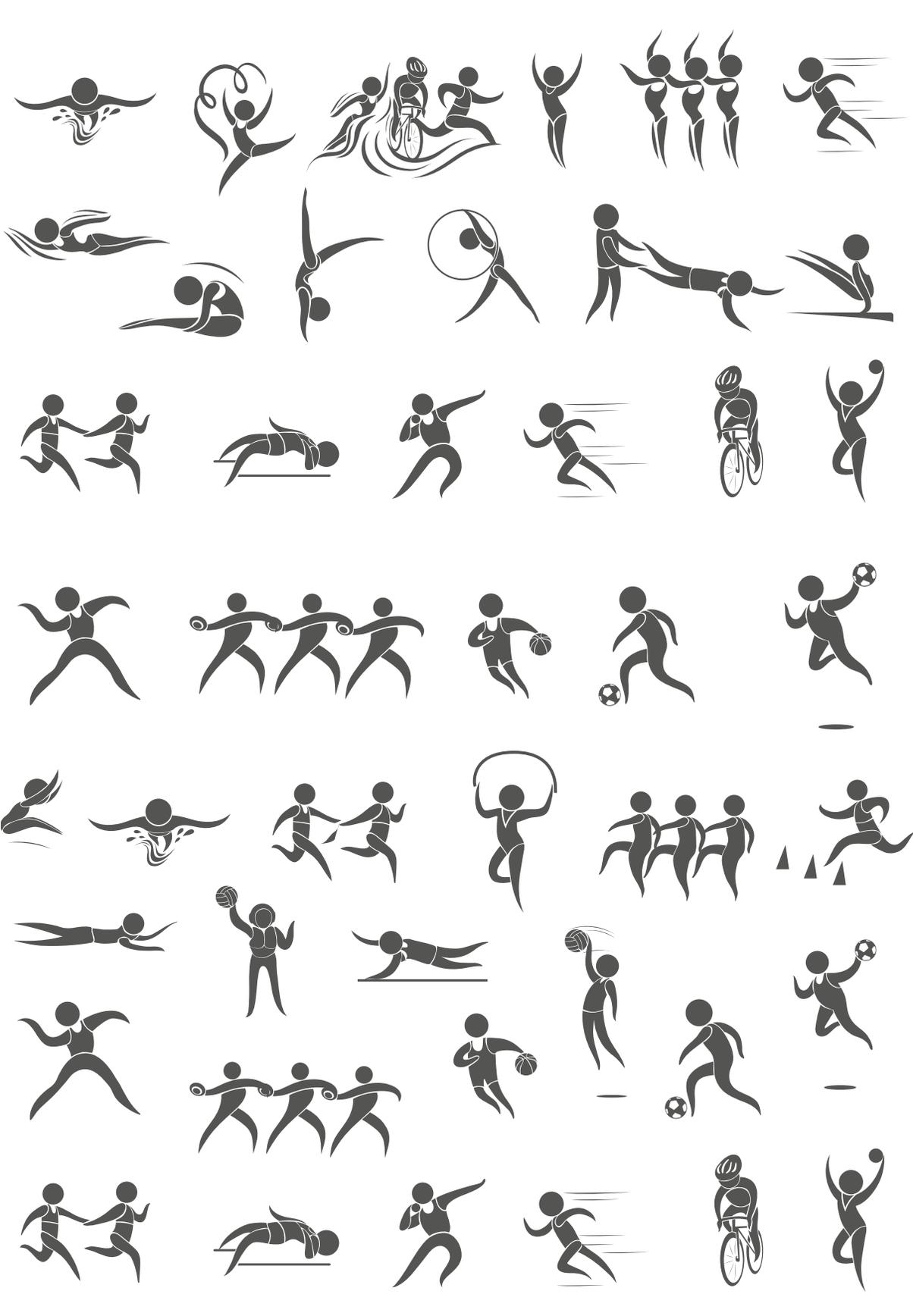


Estudios y ensayos de Educación Física.

El quehacer cotidiano de una escuela normal.

Se terminó de imprimir en enero de 2025
en los talleres de Grupo Editorial Biblioteca, S.A. de C.V.
Manantiales 29 - 4 Colonia Chapultepec
Cuernavaca, Morelos C.P. 62450
www.labiblioteca.com.mx

El tiraje consta de 500 ejemplares.





El libro que tienes en tus manos, “Estudios y ensayos de Educación Física. El quehacer cotidiano de una escuela normal”, es una obra que recoge una serie de estudios y ensayos que abordan los múltiples aspectos de la formación docente en este campo. A través de sus páginas, se pone de manifiesto la complejidad y la riqueza del proceso formativo en las escuelas normales, instituciones que tienen la responsabilidad de preparar a los futuros maestros con un enfoque integral y una sólida base pedagógica.

Dr. Domingo Blázquez Sánchez



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO



Secretaría
de Educación
Gobierno de Puebla

