



## Educación Física en debate:

Aportes pedagógicos desde  
la investigación y la práctica



Jorge Garduño Durán

Ludibeth Solís Mejía

Alma del Consuelo Espinosa Zárate

**Coordinadores**





# Educación Física en debate:

## Aportes pedagógicos desde la investigación y la práctica

Jorge Garduño Durán

Ludibeth Solís Mejía

Alma del Consuelo Espinosa Zárate

**Coordinadores**

**Edición a cargo de:**

Juan de Dios Escalante Rodríguez

Edith Castañeda Mendoza





# COMITÉ CIENTÍFICO Y EDITORIAL

**Mauricio Beuchot Puente**, Investigador Emerito SECIHTI, IFIL- UNAM, México.

**Mario Magallón Anaya**, Investigador CIALC-UNAM, México.

**Stefano Santasilia**, Universita Pegaso, Italia.

**Edith Castañeda Mendoza**, Escuela Normal de Chalco, Estado de México, México.

**Juan de Dios Escalante Rodríguez**, Afrouniversidad Politécnica Intercultural de Oaxaca, México.

**Miguel Gallegos**, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

**Carmen Burgos**, Universidad Atacama, Chile.

**Eduardo Macipe Flechas**, Universidad La Salle, Bogotá, Colombia.

Título:

Educación Física en debate: Aportes pedagógicos desde la investigación y la práctica

Coordinadores;

Jorge Garduño Durán

Ludibeth Solís Mejía

Alma del Consuelo Espinosa Zárate

Primera edición 2025, Ciudad de México

Editorial Afrouniversidad Politécnica Intercultural

Editorial Interpec

ISBN: 978-607-69396-0-4

150 p. 13.97 x 21.59

370-Educación

Obra publicada bajo la licencia CC BY-NC-ND 4.0. Se autoriza compartir (copiar y redistribuir) el material en cualquier medio o formato bajo los siguientes términos:

Debe otorgar el crédito correspondiente al autor, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se realizaron cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de ninguna manera que sugiera que el licenciante lo respalda a usted o su uso. No puede utilizar el material con fines comerciales, ni se puede remezclar, transformar o construir sobre el material, además, no se puede distribuir el material modificado.

<https://doi.org/10.32870/educacionfisicaendebate>

Esta obra fue dictaminada por pares a doble ciego.

Todos los miembros dictaminadores de este libro pertenecen al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII); Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI).

Si requiere informes específicos visitar la página: [www.editorialinterpec.org/comite-cientifico-y-dictaminatoria](http://www.editorialinterpec.org/comite-cientifico-y-dictaminatoria)

Afrouniversidad Politécnica Intercultural

Rector: Heladio Reyes Cruz

Coordinación de investigación: Noé Carmona Álvares

Encargada de proyecto editorial: Ivette Salinas Carranza

Directora administrativa: Eliveth Avigail López

[www.afrouniversidad.mx/](http://www.afrouniversidad.mx/)

Interpec, A.C.

Director ejecutivo: Juan de Dios Escalante Rodríguez

Responsable editorial: Francisco Tapia Velázquez

Vinculación y comunicación: Edith Castañeda Mendoza

[www.editorialinterpec.org](http://www.editorialinterpec.org)

## ÍNDICE

Presentación de los editores .....	9
Prólogo .....	13
Capítulo 1. Necesidades de formación profesional continua de docentes de educación física: retos y perspectivas socioeducativas .....	15
Jorge Garduño Durán	
Alma del Consuelo Espinosa Zárate	
Ludibeth Solís Mejía	
Capítulo 2. Posgrado en Educación Física: valoración del programa cursado y expectativas de desarrollo en egresados .....	53
Jesús Enrique Mungarro Matus	
María Nicole Inzunza Bernal	
Capítulo 3. Embajadores de paz en acción: forjando líderes para la transformación social.....	77
Raymundo Murrieta Ortega	
José María Nava Preciado	
Guadalupe Badillo Márquez	
Mónica Gutiérrez Damián	
Capítulo 4 Neuroeducación y Educación Física: formación continua como acto de mejora y transformación profesional docente .....	107
Xitlali Torres Aguilar	
Dulce Flores-Olvera	
Griselda Jacqueline Morales-Alarcón	

Capítulo 5 Educación Física Digital: PowerPoint como Recurso Didáctico .....	131
Jared Said González García	
Diego Alfonso Salazar Valdez	
Iram Rafael Contreras Bañuelos	
Luciano Vázquez Villa	
Capítulo 6 El rally como recurso didáctico potenciador de la interdisciplinariedad y formación integral del alumnado .....	165
Kesvan Edwing Aviles Salgado	
Capítulo 7 Educar en valores con Basquetbol, propuesta didáctica praxiológica y cooperativa para la educación básica.....	205
Eduardo Gómez Gómez	
Edwin Román Albarrán Jardón	
Andrés de Jesús Rodríguez Preciado	
Josué Alberto Rodríguez Preciado	
Capítulo 8. Diagnóstico socioeducativo de estudiantes en transición hacia la adultez: implicaciones pedagógicas en Educación Física .....	231
Jacqueline Conzuelo Nava	

## **PRESENTACIÓN DE LOS EDITORES**

A nombre del comité editorial que ha tenido la labor y el compromiso de dirigir el nacimiento de esta obra, es honor y satisfacción presentar ante las comunidades académicas este libro, que es mucho más que la suma de capítulos individuales. Es por decirlo desde la analogía el fruto realizado de un compromiso compartido con la eficiencia, una meticulosidad del proceso de edición y, sobre todo esto, un testimonio vivo del espíritu que da luz cuando la voluntad y la inteligencia se entrelazan evadiendo las fronteras. Este libro es esencialmente un nodo que congrega conocimiento con una vasta y artesanal red de colaboración que se extiende por toda América Latina y camina hacia todo el mundo.

El cuidado de la edición fue el pilar sobre el cual hemos construido este ambicioso proyecto que ya es producto de transformación. Desde que fue idea, nos propusimos la tarea de trascender la básica compilación de textos, actuar como artesanos del conocimiento y del tratado de las investigaciones en su etapa de resultados, nos dedicamos a un proceso riguroso de revisar, dialogar y converger con cada uno de los autores. Este compromiso se tradujo en una evaluación por pares doble ciego que garantiza la imparcialidad y el rigor intelectual, seguida de variadas rondas de comentarios constructivos para pulir las ideas, hacer fuertes los argumentos y asegurar una alta calidad académica en cada una de las contribuciones. Nos preocupamos también por lo riguroso de los contenidos, así como por la coherencia estructural de la obra en su conjunto, hilvanando

## EDUCACIÓN FÍSICA EN DEBATE:

Aportes pedagógicos desde la investigación y la práctica

los distintos temas y tópicos con un sentido de un propósito colectivo que trasciende la especialidad de lo individual de cada investigador. Cada referencia se verificó, cada dato cruzado y cada párrafo se examinó con la minuciosidad que un trabajo aspira a convertirse en una referencia en su campo disciplinario o de aquellos que trascienden las fronteras epistémicas. Este esfuerzo es más que un formalismo porque ya es la materialización de nuestro respeto por los autores e instituciones que los respaldan y, por último, por los lectores que confiarán en el contenido de estos textos para avanzar en su propio quehacer intelectual.

Sin embargo, un trabajo de esta envergadura y ambición no se realiza en el vacío, porque su valor y singularidad residen en un intrincado y sólido tejido de colaboraciones que lo sustentan. Esta publicación es el resultado de una alianza estratégica y de un diálogo fértil entre una gama de instituciones afines y unidas por una misión común, fomentar y visibilizar la investigación científica hecha desde y para América Latina. Una columna fundamental de este entramado fue la suma decidida de investigadores cuya contribución está relacionada a los principales organismos de la ciencia y la tecnología del subcontinente, entidades análogas en su misión y jerarquía a nuestra Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI). Es así que en estas páginas hacen converger las voces y resultados de académicos pertenecientes al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina, cuya tradición de excelencia es un faro para el continente; de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, impulsora de un vigoroso ecosistema científico; del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCIENCIAS) de Colombia, actor clave en la transformación social a través del conocimiento; y del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) de Brasil, gigante en la producción de conocimiento de impacto global.

Esta sinergia y dinámica continental se enriquece además con los miembros de la REDIDIE donde contribuyen diversos investigadores vinculados a la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) de Ecuador, al Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC) de Perú, y a otros organismos homólogos que, desde sus respectivos contextos nacionales, ya que trabajan incansablemente por el desarrollo de la investigación. La convergencia de estas prestigiosas instituciones en un único proyecto editorial es para nada casual; es reflejo de una convicción que la complejidad de nuestro tiempo —desde el cambio climático, al desarrollo biológico del cuerpo y las desigualdades sociales— requiere de respuestas también complejas, colaborativas y transnacionales. Al tejer esta red, hemos buscado crear un espacio de interlocución para que las perspectivas diversas se encuentren, se contrasten y sean fértiles mutuamente, generando un conocimiento más fuerte, con sus matices y que sea relevante para la realidad de nuestros pueblos.

Por lo tanto, este libro es una celebración de ese esfuerzo colectivo. Es un mapa de las preocupaciones, los métodos y los hallazgos que ocupan a la comunidad científica latinoamericana en esta actualidad. Aspiramos a que su lectura provea información valiosa, análisis agudos y que inspire nuevas colaboraciones, que fortalezca los lazos que ya existen y sirva como un recordatorio elocuente de que, en el ámbito del conocimiento y los saberes, la suma de las partes es siempre inferior a la potencia del todo. Al publicar esta obra, abrimos una nueva puerta para el diálogo permanente, la crítica constructiva y la construcción continua de un futuro donde el conocimiento, la ciencia y la innovación sean, verdaderamente, pilares de desarrollo y un bienestar compartido para toda América Latina.

Agradecidos por la confianza y el trabajo de todos los que hicieron posible este sueño colectivo, sobre todo a la Afrouniversidad Politécnica Intercultural de Oaxaca que se sumó a este horizonte

## **EDUCACIÓN FÍSICA EN DEBATE:**

Aportes pedagógicos desde la investigación y la práctica

que guía nuestros *pasos rumbo a esta eutopía*. Empezamos con esta coedición entre Editorial Interpec y a Afrouniversidad, más la colaboración de una gran cantidad de los miembros de la REDIDIE, quién también materializan su participación. Este libro es pues, resultado artesanal de una compleja RED.

### **Los editores**

Edith Castañeda Mendoza (REDIDIE),  
Heladio Reyes Cruz (API)  
Juan de Dios Escalante Rodríguez (INTERPEC,AC)

Ciudad de México, noviembre de 2025.

## PRÓLOGO

**“La educación física puede cambiar vidas si  
se sabe conectar con la comunidad”**

Jorge Garduño Durán

La Educación Física vive hoy uno de los momentos más trascendentes de su historia. Lo que en sus orígenes fue concebido como una práctica orientada únicamente al desarrollo corporal, ha evolucionado hasta consolidarse como un campo de conocimiento complejo, interdisciplinario y profundamente vinculado al desarrollo humano, la formación integral, la salud pública y la transformación social. Esta disciplina se encuentra en permanente construcción teórica y metodológica, desafiando paradigmas tradicionales y abriendo paso a nuevas formas de comprender el cuerpo, el movimiento, la motricidad y la pedagogía.

En este contexto, el libro *Educación Física en Debate: Aportes pedagógicos desde la investigación y la práctica*, emerge como una obra necesaria y oportuna. Su esencia radica en el diálogo académico entre la teoría y la práctica, entre la experiencia profesional y la evidencia científica, entre los patios pedagógicos, el campo de intervención y los escenarios comunitarios donde la Educación Física cobra sentido. Los capítulos que lo integran, elaborados por investigadores y académicos de alta trayectoria —miembros del Sistema Nacional de Investigadores y especialistas del campo—, ofrecen al lector análisis críticos, hallazgos empíricos y propuestas pedagógicas innovadoras que contribuyen al fortalecimiento del campo educativo y a la consolidación de una Educación Física con identidad científica y compromiso social.

Este libro no es solamente un compendio de investigaciones; es un ejercicio colectivo de construcción del pensamiento pedagógico contemporáneo. Cada contribución pone en debate los fundamentos epistemológicos de la Educación Física, cuestiona las prácticas arraigadas y propone rutas metodológicas para resignificar la intervención docente, el desempeño profesional y la formación de estudiantes en los niveles de licenciatura y posgrado. La pluralidad de enfoques presentados permite reconocer la riqueza del campo, evidenciando que la Educación Física no puede reducirse a un enfoque técnico, sino que debe asumirse como un proceso educativo, cultural y profundamente humano.

Los coordinadores de esta obra —Jorge Garduño Durán, Ludi-beth Solís Mejía y Alma del Consuelo Espinosa Zárate—, miembros del Cuerpo Académico “Pedagogía y didáctica en la Educación Física” ENEFIMB-CA-2456 de la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta”, presentan este libro como una invitación al análisis, a la reflexión crítica y a la acción transformadora. Su labor coordinativa no solo articula líneas de investigación consolidadas, sino que también abre un espacio para el pensamiento pedagógico emergente, sustentado en la evidencia científica y comprometido con la mejora de la educación en México y Latinoamérica.

El lector encontrará en estas páginas una obra rigurosa, profundamente humana y visionaria. Un texto que interpela, inspira y convoca a continuar construyendo una Educación Física crítica, pertinente y orientada al bienestar social. Este libro es, sin duda, un aporte significativo para investigadores, docentes, estudiantes y profesionales que buscan comprender y transformar su práctica desde el conocimiento, la reflexión y la acción educativa.

Quien abre este libro no solo accede a resultados de investigación: se adentra en un horizonte de posibilidades para repensar el presente y proyectar el futuro de la Educación Física.

# **CAPÍTULO 1**

## **NECESIDADES DE FORMACIÓN PROFESIONAL CONTINUA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA: RETOS Y PERSPECTIVAS SOCIOEDUCATIVAS**

**Jorge Garduño Durán**

<https://orcid.org/0000-0001-7951-9347>

**Alma del Consuelo Espinosa Zárate**

<https://orcid.org/0000-0003-1778-588X>

**Ludibeth Solís Mejía**

<https://orcid.org/0000-0002-6724-8188>



## Resumen

La formación docente es un eje estratégico en los procesos de transformación educativa y social en México. En un contexto caracterizado por la diversidad, la complejidad y las nuevas demandas sociales, políticas y educativas, resultó imprescindible profundizar en las necesidades de formación continua del profesorado. El estudio reinterpretó los resultados del análisis de factibilidad y pertinencia de la Maestría en Educación Física e Intervención Socioeducativa de la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta”, con el objetivo de revelar las necesidades formativas profesionales prioritarias de los docentes de educación física de Toluca, Estado de México. El trabajo se sustentó en un marco teórico centrado en la profesionalización docente, la educación continua y las necesidades de formación docente. Se empleó una metodología retrospectiva de enfoque mixto, con predominancia cualitativa, orientada al análisis descriptivo y explicativo de los datos previamente recopilados. Los resultados permitieron identificar once dimensiones de necesidades formativas profesionales, resultando todas con un nivel de importancia alta. Las de mayor prioridad fueron: desarrollo personal (91%), pedagógica (87%) y teórica (82%) evidenciando la necesidad de fortalecer la identidad profesional y la actualización disciplinar. La ética, la comunicación y la inclusión emergieron como ejes emergentes vinculados a la transformación social en concordancia con el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se concluyó que la formación profesional continúa centrada en la atención a necesidades, debe concebirse como un proceso permanente, flexible y contextualizado, orientado al fortalecimiento de la identidad docente y la transformación social.

## Palabras clave

Formación docente, educación física, educación continua, necesidades profesionales, profesionalización.

### INTRODUCCIÓN

La educación física en México ha transitado por un proceso de transformación pasando de una concepción centrada en el aspecto técnico del movimiento, hacia una visión integral de la motricidad, orientada en la promoción de la salud, la inclusión y el desarrollo humano. Este cambio exige una revisión profunda de hacia dónde deben orientarse los procesos de formación continua de los docentes, quienes actualmente se consideran agentes clave en la consolidación de una educación crítica, equitativa y socialmente comprometida (SEP, 2024; Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, Art. 3º).

En el Estado de México, las escuelas normales cumplen una función esencial en la formación del magisterio, preparando a los docentes para intervenir en entornos educativos diversos atendiendo las necesidades contextuales. La Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta" (ENEF) ha asumido este compromiso desde su fundación en 1988, respondiendo a los desafíos locales mediante programas de formación y profesionalización.

Sin embargo, los vertiginosos cambios sociales, culturales y tecnológicos han ampliado las brechas generacionales entre la formación de docentes en servicio y las nuevas demandas educativas, como lo revela el diagnóstico del estudio de factibilidad y pertinencia de la Maestría en Educación Física e Intervención Socioeducativa de la Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta" (2024). Los resultados de este estudio muestran que los docentes en Toluca manifiestan necesidades de actualización en temas como inclusión, atención a la diversidad, prevención a la violencia escolar, uso de recursos digitales y estrategias de intervención socioeducativa, a la vez que enfrentan un mercado laboral más exigente, que demanda competencias de investigación, liderazgo educativo y gestión comunitaria.

En este vasto marco de necesidades manifiestas, y con la intención institucional de hacer visibles oportunidades de profesionalización, se planteó el siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles son las principales necesidades de formación continua de los docentes de educación física en servicio en el contexto de Toluca, Estado de México?

Analizar las necesidades formativas de los docentes en Toluca posee una relevancia múltiple. Por un lado, permite vincular la planeación institucional con las políticas educativas nacionales y estatales, asegurando la pertinencia de los programas de posgrado. Por otro, aporta elementos para fortalecer el perfil profesional del docente en servicio, alineándolo con las demandas sociales y las nuevas formas de convivencia escolar. Además, la educación física ocupa un lugar estratégico en la política pública, al contribuir no solo al bienestar físico sino también al desarrollo socioemocional, la inclusión y la cohesión social. Por ello, comprender las carencias y expectativas formativas de los docentes es indispensable para diseñar currículos pertinentes y políticas sostenibles de desarrollo profesional.

Por tal motivo, el objetivo de la investigación fue:

Revelar las necesidades formativas profesionales prioritarias de los docentes en servicio de educación física en Toluca, Estado de México, a partir de un análisis crítico de los resultados del estudio de factibilidad y pertinencia del programa de Maestría en Educación Física e Intervención Socioeducativa.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

### Profesionalización docente y formación continua en Educación Física

La educación contemporánea enfrenta el desafío de responder a las exigencias de sociedades complejas y cambiantes que presentan necesidades contextuales en diferentes ámbitos del desarrollo

humano centrados en la formación de ciudadanos, críticos y resilientes, considerando desafíos globales como son las desigualdades, el cambio climático y la revolución digital, y el desarrollo en los ámbitos cognitivo, socioemocional, ético, físico y ambiental (SEP, 2024).

El desarrollo profesional continuo es indispensable para que los docentes puedan hacer frente a esas problemáticas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define al desarrollo profesional como un “proceso continuo de aprendizaje profesional, mediante el cual los docentes reflexionan, mantienen y desarrollan sus conocimientos, habilidades y prácticas profesionales” (UNESCO, 2020, p.120). Para Imbernon y Canto (2013), con una visión más amplia, consideran que el desarrollo profesional es el resultado de varios factores que favorecen o frenan el avance de la vida profesional, pues no se limitan solo a los saberes de su profesión, sino también a factores contextuales como el salario, las oportunidades formativas, la promoción profesional, entre otras.

La profesionalización docente y la formación continua constituyen los cimientos del desarrollo profesional, posicionando al docente como agente de cambio social frente a los desafíos educativos actuales. Este desarrollo permite al docente realizar un análisis crítico de la realidad, dando sentido a su actuación mediante la articulación reflexiva de la teoría y la práctica. De esta manera, sus prácticas contribuyen al desarrollo sostenible de la educación, garantizando su pertinencia, calidad y justicia social. (SEP, 2019; Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917/2025, art 3°).

La profesionalización es un proceso mediante el cual el docente se consolida como profesional dotado de saberes especializados, ética y autonomía, posicionándose como experto en su campo. Por ello que es capaz de actuar en contextos complejos a partir de la reflexión en la acción y sobre la acción (Perrenoud, 2007). Este proce-

so comienza con la formación inicial y se extiende a lo largo de todo el trayecto profesional.

Para Bolívar (2016), la profesionalización tiene un impacto importante en la identidad docente, pues al ser una co-construcción mental, influye en la manera de verse y sentirse en relación con el papel que desempeña en su medio. Esto implica que la identidad no sólo se limita a sentirse identificado con la función que ejerce en la escuela, sino que se expande al reconocimiento social y a la pertenencia de política, social y cultural de la profesión, especialmente en el contexto en el que se desarrolla como persona y como profesional. Cuando el docente carece de identidad profesional, su práctica pierde sentido, lo que puede provocar aislamiento y falta de compromiso, motivación y eficacia. En este sentido, la profesionalización puede encauzar la reconstrucción de la identidad.

La formación continua se concibe como un conjunto de acciones formativas permanentes que el docente lleva a cabo con el propósito de satisfacer sus necesidades de actualización y de mejora sus competencias profesionales (Martínez Barragán, 2023; Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente, 2021). También se reconoce como un derecho permanente de formación pertinente, coherente y factible, y a la vez, un compromiso profesional, social y comunitario (SEP, 2025; UNESCO, 2020). Para Imbernon y Canto (2013) la educación continua tiene que ser contextualizada y colectiva vinculada a la práctica y al desarrollo profesional. La formación continua no debe percibirse como una simple capacitación, sino que deben estar implícitos procesos reflexivos, colaborativos y de aprendizaje situado, acompañados de procesos curriculares que garanticen que el docente en activo responda a los nuevos desafíos de la profesión docente (García y Valliant, 2012; Lombardi y De Vollmer, 2021). Si bien integrarse a un tipo de formación continua parte del docente como compromiso personal y profesional.

La Educación Física enfrenta un proceso de transformación epistemológica. Se advierte que esta disciplina ha transitado de un paradigma gimnástico hacia un enfoque pedagógico centrado en la motricidad (Díaz Covarrubias, 1875; Dávila Sosa, 2023., Castañer & Camerino, 2022). Para la Educación Física, este nuevo marco, implica redefinir la función del profesorado expandiendo su campo de intervención a una visión holística que promueva el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social, tendiente a una vida saludable sostenible. Esta transición conlleva la necesidad de que el docente reconfigure sus saberes en diversos ámbitos que constituyen su actuar profesional, en consonancia con las transformaciones curriculares y los principios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019; Royet *et al.*, 2024; SEP, 2025).

### Profesionalización docente en la Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana redefine la función del docente como un profesional de la educación integral, orientado al desarrollo humano y social. En este modelo, el docente se asume como parte de un colectivo que aplica sus saberes formales y de experiencia profesional para construir soluciones a las problemáticas que surjan en el contexto escolar y comunitario (SEP, 2019).

La Secretaría de Educación Pública considerando esta visión docente, implementó la Estrategia Nacional de Formación Continua (SEP, 2025), que busca fortalecer el desarrollo profesional, reconociendo que la labor del magisterio es fundamental para garantizar lo previsto en la NEM. Con el fin de atender los retos, necesidades, saberes y conocimientos que manifiestan los docentes en servicio, se realizó un análisis de tres informes:

1. Seguimiento a la apropiación del plan y programas de estudio 2022.
2. Informe de Detección de Necesidades de Formación Continua 2023.

### 3. Informe de las observaciones a las sesiones del Consejo Técnico Escolar y Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes Ciclo escolar 2023-2024.

Los resultados más relevantes que se dan a conocer haciendo un balance en conjunto son:

Se identifica falta de dominio sobre la apropiación de los elementos del Plan de Estudio 2022, como son el paradigma educativo y sus principios; la organización curricular por Campos formativos, Ejes y Fases de aprendizaje; y las metodologías sociocríticas.

Los docentes manifiestan enfrentar desafíos en la implementación del Plan de Estudio en aspectos como las metodologías sociocríticas, la construcción de la planeación, la evaluación formativa, la vinculación de contenidos con los libros de texto, con los campos formativos, ejes articuladores y su aplicación a diferentes contextos.

Otros desafíos que enfrentan se ubican en el ámbito social y cultural, pues hace falta conocimiento de cómo interpretar la realidad y vincularla con la propuesta curricular; cómo diseñar secuencias didácticas desde una perspectiva interdisciplinaria a partir de la problematización de la realidad; cómo valorar el impacto a nivel comunidad de su intervención; y en algunos casos el desconocimiento de lenguas indígenas y aspectos culturales de las comunidades en donde se les asigna.

En este mismo rubro, los docentes manifiestan requerir mayor conocimiento de cómo enfrentar problemáticas que se manifiestan a nivel escolar, personal, familiar y comunitario como falta de material de apoyo y tecnología, carga administrativa, entorno escolar inseguro, desinterés del alumnado, conflictos entre estudiantes, ausentismo escolar, problemas de aprendizaje, necesidades educativas especiales, comunicación con padres y madres de familia, problemas económicos, violencia intrafamiliar, entre otros.

De acuerdo con la detección prioritaria de retos, necesidades, saberes y conocimientos, la SEP (2025) definió diez líneas temáticas, que son de observancia para los responsables de formación continua en cada entidad. Las líneas temáticas son:

1. Plan de Estudios: integración curricular
2. Codiseño desde la NEM
3. Vida saludable
4. Metodologías de proyectos
5. Enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva
6. Pensamiento científico y matemático en el marco de la NEM
7. Lectura y escritura en el marco de la NEM
8. Hacia las comunidades de aprendizaje
9. Transformación de la función directiva y de supervisión: liderazgos pedagógicos hacia un trabajo horizontal
10. Atención a la diversidad y las desigualdades

Si bien en todas estas líneas temáticas están involucrados todos los docentes, en específico la línea de Vida Saludable, hace referencia a intenciones formativas de la educación física, describiendo la línea como aquella que: “Aborda hábitos de alimentación saludable, actividad física, salud mental, habilidades socioemocionales, relaciones interpersonales, y prevención de adicciones, fomentando el bienestar integral de niñas, niños, adolescentes, maestras y maestros, para la construcción de comunidades educativas saludables” (SEP, 2025, p. 25).

La formación continua, en este sentido, no solo busca la actualización de competencias, sino la transformación del pensamiento pedagógico, debido a que el desarrollo profesional auténtico ocurre cuando el docente se apropia del conocimiento y lo contextualiza en su práctica. Este enfoque coincide con la visión de la UNESCO (2020), que entiende la formación como un proceso colectivo y emancipador. Asimismo, es claro que se introduce una dimensión ética y de lide-

razgo en la formación docente, en donde el profesorado debe asumir un papel transformador en la promoción de la sostenibilidad social y comunitaria.

Por ello es necesario que, en lo particular, la estrategia debe considerar las necesidades de actualización de los docentes de Educación Física para transitar hacia el nuevo enfoque basado en la corporeidad y la motricidad integral como elementos clave para la transformación social y la vida saludable, superando enfoques meramente deportivos o técnicos todavía presentes en la práctica.

### **La multidimensionalidad del desarrollo docente**

El análisis de las necesidades de formación continua de los docentes de Educación Física exige comprender la naturaleza multidimensional de la práctica profesional docente. En las últimas décadas, los estudios sobre desarrollo profesional han avanzado desde visiones instrumentales centradas en la capacitación técnica hacia enfoques más amplios, que reconocen la interrelación entre el saber disciplinar, el saber pedagógico, la reflexión ética y el crecimiento personal. (Marcelo García, 2009; Ahraz, 2025; Alfrey *et al.*, 2012; Royet *et al.*, 2024; Nussbaum, 2011; Rodríguez-Torres *et al.*, 2024; Serrano Brazo *et al.*, 2022).

La UNESCO (2020) ha establecido que la profesionalización docente requiere una visión integral que abarque el conocimiento, las habilidades y las actitudes necesarias para un desempeño ético, reflexivo y colaborativo. En este marco, la formación continua se concibe como un proceso que debe considerar distintas dimensiones del ser docente, atendiendo a las características del contexto educativo y sociocultural en que se desarrolla la práctica.

En el caso de la Educación Física, esta perspectiva resulta especialmente relevante, ya que el profesorado no solo enseña contenidos motrices, sino que también promueve el bienestar, la convivencia, la salud y los valores humanos. Por tanto, las necesidades de formación

de estos docentes deben analizarse de manera integral, reconociendo las dimensiones que configuran su labor profesional (Kirk, 2010).

Las dimensiones de formación docente surgen del reconocimiento de que el ejercicio profesional se construye en múltiples planos interrelacionados. Maurice Tardif (2014), en su Modelo de los Saberes Docentes, clasifica a los saberes en cuatro categorías principales:

- Saberes Profesionales: conjunto de saberes adquiridos o desarrollados por procesos de formación.
- Saberes Disciplinarios: saberes científicos de las diferentes disciplinas o áreas de conocimiento propios de la docencia.
- Saberes Curriculares: dominio de planes y programas que orientan el sistema escolar.
- Saberes Experienciales: saberes contextualizados adquiridos en la práctica cotidiana.

Marcelo García (2009) retoma estos planteamientos y propone entender el desarrollo profesional del profesorado como un proceso que abarca las dimensiones pedagógicas, práctica, organizativa, personal y ética. Estas dimensiones se relacionan con las competencias que el docente debe fortalecer para adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos.

La UNESCO (2020), en su Marco de acción para el desarrollo profesional docente, también sugiere un enfoque integral, donde la formación debe atender tanto los aspectos cognitivos como los emocionales, éticos y sociales de la práctica docente. En su modelo, la educación continua se organiza en torno a ámbitos de saber y de actuación: la práctica pedagógica, la innovación tecnológica, la investigación educativa y el desarrollo personal y profesional.

En cuanto a estudios de detección de necesidades, en el Informe de Detección de Necesidades de Formación Continua 2023 (SEP,

2023), se identifican necesidades prioritarias de actualización pedagógica, evaluación formativa tecnología y atención a la inclusión. Por su parte Galarraga Triana *et al.* (2023) visibiliza la demanda de capacitación práctica, inclusión y gestión institucional. Los estudios de Mata Ríos *et al.* (2023) identifican el interés en investigación-acción, inclusión y TIC. En consonancia De la Torre Lascano *et al.* (2025) consideran nodal la integración de la investigación como parte de la formación docente. Una constante en los estudios que presentan Cortés Almanza *et al.* (2025) es que se requiere reorientar la formación profesional continua hacia competencias éticas, comunitarias e inclusivas. También destacan estudios relacionados con la detección de dificultades en enseñanza virtual, la necesidad de alfabetización digital aplicada y el aprovechamiento de recursos tecnológicos (Amour & Sandford, 2020; Casey & Goodyear, 2015; Garduño-Durán *et al.*, 2025).

A partir de estas bases teóricas, se configuraron las dimensiones clave para el análisis de las Necesidades Formativas Profesionales (Cuadro 1).

**Cuadro 1. Dimensiones de Necesidades Formativas Profesionales**

<b>Dimensión de Necesidad Formativa Profesional</b>	<b>Descripción</b>
Dimensión Teórica	Se refiere a la base de conocimientos que sustenta la práctica docente, incluyendo las teorías de aprendizaje, los modelos educativos y las concepciones sobre el conocimiento y el desarrollo humano. Esta dimensión abarca la reflexión crítica sobre los fundamentos de la educación.
Dimensión Pedagógica	Se centra en la capacidad del docente para planificar, mediar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando las características del estudiante y los objetivos formativos. Su objetivo es generar un aprendizaje significativo.
Dimensión Didáctica-Práctica	Se relaciona con la implementación concreta de las estrategias pedagógicas en el aula. Implica la aplicación de técnicas y recursos, así como la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica para mejorarla.

## EDUCACIÓN FÍSICA EN DEBATE:

### Aportes pedagógicos desde la investigación y la práctica

Dimensión Tecnológica	Implica la integración de herramientas y recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva y con un propósito pedagógico claro. Va más allá del uso instrumental, buscando que la tecnología potencie los procesos de aprendizaje.
Dimensión investigativa	Se entiende como la capacidad del docente de asumir una postura crítica y de indagación sobre su propio quehacer y sobre los problemas educativos. Esta dimensión promueve que el docente genere nuevo conocimiento, analice su práctica y tome decisiones informadas.
Dimensión Ética y valores	Se refiere al conjunto de principios, valores y juicios que guían la práctica docente. Esta dimensión implica la reflexión sobre el papel del maestro como modelo a seguir, así como la promoción de una educación que forme ciudadanos responsables, íntegros y con valores universales.
Dimensión Comunicativa	Engloba la capacidad del docente para establecer una comunicación efectiva y respetuosa con sus estudiantes, colegas, padres de familia y la comunidad. Se trata de un proceso de interacción y diálogo que permite la construcción de consensos y la resolución de conflictos.
Dimensión Inclusiva e intercultural	Se enfoca en la capacidad del docente de crear entornos de aprendizaje que respeten y valoren la diversidad cultural, social y de habilidades de los estudiantes. Implica diseñar estrategias pedagógicas que aseguren la participación de todos sin excepción, promoviendo el diálogo y la convivencia.
Dimensión de Desarrollo personal y profesional	Se enfoca en el bienestar integral del docente, incluyendo su crecimiento personal, su desarrollo de habilidades blandas, y el perfeccionamiento continuo de sus competencias laborales. Aborda la identidad del docente como persona y profesional.
Dimensión Organizacional y de gestión educativa	Se relaciona con la capacidad del docente para participar y colaborar en la vida institucional de la escuela. Incluye la comprensión de las estructuras organizativas, la participación en la toma de decisiones y el trabajo en equipo para alcanzar los objetivos de la institución

El diagnóstico de necesidades de formación constituye un componente esencial del desarrollo profesional. Según la UNESCO (2019), identificar dichas necesidades permite diseñar políticas

formativas pertinentes y equitativas. La consideración de diseñar programas de atención continua en cualquiera de sus modalidades y tipos requiere de un diagnóstico específico.

La formación continua, por tanto, debe vincularse con las necesidades reales del profesorado en servicio, identificadas a través de procesos sistemáticos de diagnóstico y autoevaluación profesional. El estudio de pertinencia y factibilidad de la ENEF (2024) ofrece un contexto normativo y estratégico para comprender las necesidades de formación del magisterio en Toluca. Dicho documento se alinea con:

- La Ley General de Educación Superior (2021): que enfatiza la calidad, pertinencia e inclusión en los programas de posgrado.
- La Ley de Educación del Estado de México (2024): que prioriza la equidad, la actualización docente y la promoción de la educación física como componente esencial del desarrollo integral.
- El Plan de Desarrollo del Estado de México 2023–2029: que propone fortalecer la vinculación entre educación superior y necesidades sociales, fomentando la investigación aplicada y la formación docente continua.
- La Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI (UNESCO, 1998): que subraya la relevancia del posgrado como motor de innovación, investigación y transformación social.

Las necesidades ubicaron en la categorización de Abraham Maslow (citado en Calicchio, 2023). La valoración de la importancia de cada una se realizó a través de un proceso analítico jerárquico (Claver & Sebastián, 2017), utilizando la metodología de escalas de razón y valoraciones. Las prioridades de atención a necesidades formativas de acuerdo con el nivel de importancia proyectada se muestran en el Cuadro 2.

**Cuadro 2 Nivel de Importancia de las Necesidades de Formación:**

Nivel de Importancia Proyectada	Tipo de Necesidad	Indicadores de la Necesidad
Prioritaria	Autorrealización	Desarrollo personal en el mejoramiento de capacidades como habilidades de pensamiento, investigación, comunicación, trabajo en equipo, manejo de tecnología. Mejoramiento de la práctica docente al ampliar y profundizar en aspectos teórico-metodológicos de vanguardia. Detección y resolución de problemas educativos derivados de la realidad social a través de la investigación.
Moderada	Valoración y estima	Logro de grados académicos. Mejoramiento de condiciones laborales como ratificación, promoción, ascensos.
Moderada	Pertenencia	Logro del perfil normativo deseable. Desarrollo de redes y trabajo colaborativo con profesionales con intereses comunes.
Baja	Protección y seguridad	Mejoramiento de las condiciones salariales como sueldos, prestaciones y colaterales. Inserción en el campo laboral con plaza de base indeterminada.

**Nota: La información pertenece a los resultados del estudio de pertinencia y factibilidad de la ENEF realizado en 2024.**

Estos marcos refuerzan la idea de que la formación continua de docentes en servicio debe responder a las necesidades y realidades locales, donde las condiciones socioeconómicas, las políticas educativas y las demandas de salud y bienestar exigen una preparación más compleja e interdisciplinaria, apegada a la visión ciudadana expresada en los Planes y Programas de Estudio.

## METODOLOGÍA

El estudio parte del supuesto de que los docentes de educación física en servicio priorizan sus necesidades en torno a las competencias profesionales y conocimientos requeridos para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana.

Siendo que la investigación se basa en los datos del estudio de factibilidad y pertinencia de la Maestría en Educación Física e Intervención Socioeducativa de la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta” realizado en 2024, se mencionará sus consideraciones.

Para determinar las necesidades de profesionalización de los docentes de Educación Física que prestaban servicio en el Área Metropolitana de Toluca, se aplicaron en total 361 cuestionarios a los siguientes sectores:

- a) Docentes de educación física en servicio de los diferentes niveles educativos, quienes representaban la demanda potencial.
- b) Docentes en formación en situación de egreso de la IES que imparten licenciatura relacionadas al área de Educación Física, quienes representaban la demanda de educación superior, susceptible a convertirse en 2025 en demanda potencial.
- c) Autoridades educativas de educación básica, quienes representaban a los empleadores.
- d) Responsable institucional del Programa de Seguimiento a Egresados de la licenciatura en Educación Física, quienes representaban a expertos en valoración del impacto de la formación.
- e) Formadores de docentes de Educación Física de las escuelas normales, quienes representaban a los expertos que gestionan la formación académica.

Se aplicaron cuestionarios diferenciados de acuerdo con el papel que representaban, pero todos se enfocaban a detectar las necesidades de formación.

El cuestionario se aplicó a 214 docentes de Educación Física, de los cuales 53.7% laboraban en el sistema estatal, el 43.9% en el sistema federal y el 2.4% en ambos sistemas. En lo que respecta a la experiencia profesional el 61.7% de la población contaba con más de 15 años de servicio, el 30.9% de la población entre 6 a 15 años y el 7.5% con menos de 5 años. El 57% de la población ejercía docencia frente a grupo, el 35% eran promotores de educación física, el 6.5% asesores técnicos pedagógicos – administrativos, 1% sustentaba la plaza de supervisor de educación física y el 0.5% coordinador de educación física. En cuanto a la preparación profesional, el 50.5% de la población contaba con licenciatura con título, y el 6.5% con licenciatura sin título, el 0.5% con preparación a nivel de técnico, el 11.2% con estudios de maestría sin título y el 22.4% con título, el 0.5% con doble maestría, y el resto estudios de doctorado la mayoría con título.

Los docentes en formación en situación de egreso fueron un total de 86, de dos Instituciones de Educación Superior ubicadas en Toluca, 66 estudiantes de la Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta" que cursaban la Licenciatura en Educación Física y 20 estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de México que cursaban la Licenciatura en Cultura Física y Deporte. El 74.4% correspondían al género masculino y 25.6% al género femenino. El 87%, de la población tenía entre 20 y 23 años de edad, el resto se encontraba en un rango de 24 a 32 años. El 93% al término del penúltimo semestre contaban con un promedio general de 8.0 o más, el resto es de 7.0 o menos. El 95.3% eran alumnos regulares y el 4.7% irregulares. El 26.7% contaba con un avance del trabajo de titulación de más del 80%, el 46.5% con un avance entre 50 y 79%, y el 26.8% con menos del 50%. El 100% realizó prácticas profesionales en contextos reales durante su trayecto formativo.

Las Autoridades educativas de nivel básico que participaron en el cuestionario fueron 40, principalmente del sistema federal (82.5%), el resto laboran en ambos sistemas y en el sector privado. El 70% contaba con experiencia de más de 15 años de servicio y el 30% oscilaba entre los 11 y 15 años de experiencia. El 12.5% contaba con preparación profesional de grado de doctor con título y el 2.5% sin título, el 27.5% con grado de maestría con título y el 10% sin título, y el resto su grado máximo era licenciatura.

También participaron 21 especialistas en el área de Educación Física del Estado de México. El 85.7% laboraba en el sistema estatal, el resto en el federal, el 71.5% con una plaza base o indeterminada y el 28.5% con una plaza determinada. El 85.7% contaba con experiencia de más de quince años de servicio y el resto con 11 a 15 de experiencia laboral. El 95.2% se desempeñaba como docente y 4.8% cumplía funciones administrativas. El 100% laboraba en el nivel superior y uno, además, estaba asignado al departamento de posgrado. En cuanto al nivel máximo de estudios, el 33.3% contaba con doctorado con título, el 9.5% con doctorado sin título, el 33.3% con maestría con título, el 14.4% con maestría sin título y el 9.5% con licenciatura con título.

Para reinterpretar los resultados para determinar las necesidades formativas profesionales prioritarias de los docentes de educación física de Toluca, se empleó un diseño de reanálisis retrospectivo de enfoque mixto, con predominancia cualitativa. La investigación se orientó a una fase descriptiva de los datos reanalizados y, posteriormente, a una fase exploratorio-explicativa para generar nuevas interpretaciones sobre las relaciones previamente establecidas en los conjuntos de datos. Se integraron técnicas cuantitativas (análisis estadístico descriptivo) y cualitativas (categorización temática) a partir de los datos obtenidos de cuestionarios semiestructurados. Esta combinación permitió jerarquizar la relevancia de las dimensiones y, simultáneamente, interpretar los significados que los docentes atribuyen a las necesidades de formación profesional continua.

## EDUCACIÓN FÍSICA EN DEBATE:

Aportes pedagógicos desde la investigación y la práctica

La validación de los resultados se basó en la triangulación de datos considerando el rol que representaba cada uno de los actores (Cuadro 3), la intencionalidad de seguir considerando a los diferentes actores fue para garantizar que las necesidades no se entiendan únicamente desde la perspectiva dominante de los docentes en servicio. Su riqueza radicó en que los diferentes sectores suelen tener percepciones distintas o incluso opuestas, lo que amplió la visión para la interpretación de las necesidades.

La consistencia de los hallazgos se analizó de manera complementaria en los casos donde se detectaron discrepancias. Para realizar un análisis más profundo se aplicó el Método Delphi con el fin de comprender el origen de las diferencias por el significado atribuido por el rol de donde emanó la información.

**Cuadro 3. Roles de los actores para la triangulación de datos**

Actor (Fuente de datos)	Rol del actor	Principal aporte a la triangulación
Docentes en servicio y estudiantes en situación de egreso	Sujetos de la formación continua	Identifican las necesidades percibidas o sentidas, lo que creen que necesitan y los desafíos reales en el aula.
Especialistas Autoridades	Gestores de la calidad educativa	Identifican las necesidades percibidas institucionales u organizacionales alineadas con las políticas educativas y los objetivos estratégicos.
Especialistas	Expertos académicos	Evalúan las necesidades desde un marco teórico, disciplinar o metodológico actualizado, identificando las necesidades normativas de lo que deberían necesitar.

## RESULTADOS

El análisis cuantitativo se realizó mediante un análisis de índice compuesto normalizado, se transformaron los indicadores a una escala 0-1 para hacerlos comparables, otorgando un peso de ponde-

ración igual a cada indicador, lo que permitió realizar un cálculo de puntaje compuesto y su normalización, obteniendo el nivel de importancia relativa en términos de porcentaje. Los resultados se interpretaron tomando en consideración los valores finales en tres niveles: Nivel de importancia Alta para el rango de 70-100%, Nivel de importancia Media para el rango de 40-69%, y Nivel de importancia Baja para el rango de 0-39%.

Para considerar el grado de involucramiento, se aplicaron pesos diferenciales previo a la composición de índices otorgando los siguientes valores:

- Especialistas (mayor experticia): peso = 0.4
- Docentes en servicio (experiencia directa): peso = 0.4
- Docentes en formación (visión emergente): peso = 0.2

La presentación de los resultados considera atendiendo a Ejes formativos (Cuadro 4), con la pretensión de otorgar un marco integral de la formación profesional continua en Educación Física, considerando el orden jerárquico de mayor a menor nivel de importancia.

**Cuadro 4 Ejes formativos de las Dimensiones de necesidades de formación profesional continua**

<b>Eje Formativo</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Propósito central</b>
Disciplinar y de Competencia Profesional	Teórica, Pedagógica, Didáctica-Práctica, Tecnológica, Investigativa.	Dominio de saberes científicos, pedagógicos y metodológicos.
Crecimiento Personal y Relacional	Comunicativa, Inclusiva e Intercultural, Desarrollo personal y profesional.	Promover el bienestar, la empatía y la inclusión educativa.
Desempeño Social y Ético	Ética y valores profesionales, Socio comunitaria.	Fomentar integridad, compromiso y responsabilidad social.
Administrativo-Gestivo	Organizacional y de gestión educativa.	Potenciar liderazgo, planeación y coordinación institucional.

El análisis de los datos obtenidos permitió identificar patrones consistentes que reflejan las principales necesidades de formación entre los docentes de educación física en servicio y en Toluca, Estado de México.

## EJE DISCIPLINAR Y DE COMPETENCIA PROFESIONAL

### 1. Dimensión Pedagógica. Nivel de importancia Alta 87%

Los participantes reconocieron la necesidad de fortalecer el dominio en estrategias pedagógicas actualizadas, especialmente en el diseño de ambientes de aprendizaje centrados en el estudiante y coherentes con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Los docentes manifestaron que la enseñanza tradicional —basada en la instrucción repetitiva o la práctica mecánica de habilidades motrices— limita el desarrollo de competencias integrales en el alumnado.

En las respuestas abiertas, una afirmación recurrente sintetizó en que es preciso implementar nuevas formas de intervención. Esta idea refleja la necesidad de renovar la práctica pedagógica mediante metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación, que permitan atender la diversidad, fomentar la participación y desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes.

El análisis cualitativo evidenció además la urgencia de actualizar las estrategias de evaluación, transitando de la calificación de resultados a la valoración de procesos, actitudes y competencias. La dimensión pedagógica, por tanto, emerge como un eje estructural en la formación continua, pues articula los fundamentos educativos con la innovación didáctica y el compromiso ético del docente.

### 2. Dimensión Teórica. Nivel de importancia Alta 82%

Se detectó la necesidad de actualizar los conocimientos teóricos sobre los fundamentos científicos, filosóficos y pedagógicos de

la Educación Física. La mayoría identificó que la práctica cotidiana se apoya más en la experiencia que en la reflexión teórica, lo cual dificulta sustentar sus decisiones pedagógicas con base en evidencia o modelos contemporáneos del aprendizaje motriz y la corporeidad.

Las respuestas abiertas revelaron una preocupación recurrente desconocer las razones por las que deben intervenir y de cómo interpretar el impacto de su actuar. Esta idea resume una brecha entre el saber empírico y el conocimiento científico que sostiene la disciplina. Los participantes consideran que requieren dominio sobre neuroeducación, aprendizaje significativo, teorías de la motricidad humana y epistemología del cuerpo, para fortalecer la coherencia entre teoría, práctica y propósito educativo.

Desde la perspectiva cualitativa, esta dimensión refleja la búsqueda de profesionalización académico mediante una educación física fundamentada, crítica y reflexiva, que permita al docente comprender la naturaleza del movimiento humano y su relación con la formación integral del estudiante.

### **3. Dimensión Didáctica-Práctica. Nivel de importancia Alta 79%**

Los resultados revelan que es indispensable fortalecer las competencias didácticas para planear y conducir clases más dinámicas, participativas y adaptadas a las características de los alumnos. Resultó significativo el reconocimiento de que las estrategias de enseñanza que generalmente se aplican, se han mantenido invariables durante años, pese a los cambios curriculares y tecnológicos.

Una idea sobresaliente fue que a los estudiantes ya no les atraen algunas estrategias o las encuentran repetitivas. Esta afirmación refleja una necesidad de innovación metodológica, entendida no como una moda, sino como una respuesta a las demandas de una educación activa, inclusiva y significativa. Fue evidente el interés sobre aprender a diseñar secuencias didácticas, emplear recursos lúdicos, planificar

sesiones seguras y contextualizadas, y promover la participación de todos los estudiantes y utilizar recursos tecnológicos.

El análisis cualitativo señala que el componente práctico continúa siendo el espacio donde los docentes sienten mayor seguridad, pero también donde más se requiere innovación. La dimensión didáctica-práctica demanda una actualización que conecte el dominio técnico con una enseñanza creativa, flexible y orientada a competencias.

#### **4. Dimensión investigativa. Nivel de importancia Alta 68%**

Se identificó que es necesario desarrollar capacidades y habilidades para desarrollar investigación educativa. Las principales áreas de interés se relacionaron con la investigación-acción, el diagnóstico de problemáticas escolares y la evaluación del impacto de la educación física en el desarrollo integral de los alumnos.

En el discurso de los entrevistados emergió una idea constante que su trabajo genera conocimiento, pero falta formalizarlo y documentarlo. Este revela la necesidad de adquirir herramientas metodológicas para convertir la práctica cotidiana en conocimiento científico aplicable.

El análisis cualitativo resalta una percepción positiva hacia la investigación como vía para la mejora profesional. Si bien la pretensión no es convertirse o contar con una planta de investigadores académicos formales, si es esencial contar con profesionales reflexivos capaces de problematizar, analizar, sistematizar y compartir experiencias que transformen su práctica y contribuyan a la construcción de saber pedagógico en la educación física.

#### **5. Dimensión tecnológica. Nivel de importancia Alta 63%**

Los participantes manifestaron que existen limitaciones en el uso de tecnologías aplicadas a la enseñanza, especialmente en la planeación de clases virtuales, la evaluación en línea y la integración de recursos digitales. Las respuestas se enfocan en el uso de plataformas educati-

vas, aplicaciones móviles y herramientas audiovisuales para mejorar la motivación y el seguimiento del aprendizaje.

Los participantes expresaron que la pandemia los obligó a improvisar con la tecnología, lo que evidenció la falta de formación sistemática en este campo y a la vez advirtieron que existen muchos recursos que son aprovechables. El análisis cualitativo revela una brecha tecnológica importante entre generaciones, pero también una actitud abierta al cambio y a la capacitación.

La dimensión tecnológica representa una necesidad emergente y transversal, necesaria para garantizar la pertinencia de la formación docente en la era digital. Su fortalecimiento permitirá avanzar hacia una educación física más conectada, accesible y adaptada a los contextos híbridos que caracterizan a la educación contemporánea.

## EJE CRECIMIENTO PERSONAL Y RELACIONAL

### **1. Dimensión de desarrollo personal y profesional. Nivel de importancia Alta 91%:**

Se consideró que la formación continua debe atender no solo los aspectos académicos, sino también el bienestar emocional, la motivación y la autorrealización profesional. La mayoría expresó que las condiciones laborales, la sobrecarga administrativa y la falta de reconocimiento impactan negativamente su desempeño y satisfacción.

Frases como para enseñar con entusiasmo, el maestro también necesita sentirse valorado, reflejan la importancia de integrar componentes de desarrollo personal y autoestima profesional en los programas de formación. De igual modo, se manifestó la importancia de contar con grados académicos y certificaciones que respalden su crecimiento y mejoren su estabilidad laboral.

El análisis cualitativo concluye que esta dimensión, aunque menos técnica, es la más decisiva para la sostenibilidad del desem-

peño docente. Promover la salud mental, la motivación intrínseca y la proyección profesional resulta fundamental para garantizar procesos formativos de largo alcance y comunidades educativas resilientes.

#### **2. Dimensión comunicativa: Nivel de importancia Alta 78%**

Se identificó la necesidad de mejorar las habilidades comunicativas, tanto verbales como no verbales, especialmente para fortalecer el liderazgo en el aula y la mediación pedagógica. Las observaciones cualitativas revelaron dificultades para gestionar grupos grandes, generar empatía o adaptar el lenguaje a distintos niveles educativos.

Una de las ideas más recurrentes es que en ocasiones no se sabe cómo llegar a los alumnos, a interesarlos, a ganar su confianza, a ser escuchados. Este aspecto pone en evidencia la importancia de una comunicación efectiva como herramienta para motivar, orientar y construir vínculos pedagógicos sólidos.

La dimensión comunicativa se convierte así en un eje transversal que atraviesa todas las demás: la docencia eficaz depende de la capacidad del educador para expresarse con claridad, escuchar activamente y construir ambientes de confianza y diálogo. En la educación física, donde el cuerpo es también un medio de comunicación, esta competencia adquiere especial relevancia.

#### **3. Dimensión inclusiva e intercultural. Nivel de importancia Alta 76%**

Se develó la necesidad de formación en enfoques de inclusión y atención a la diversidad, tanto en términos de capacidades físicas como culturales, de género o lingüísticas principalmente por la inclusión de la NEM. La práctica cotidiana en distintos contextos del Estado de México evidencia la presencia de estudiantes con necesidades específicas y realidades sociales heterogéneas.

La idea más destacada se enfocó en que no basta con incluir a

los estudiantes a las actividades, que es necesario contar con estrategias que los hagan participar de verdad para que su condición cambie. Este testimonio refleja la urgencia de una formación inclusiva e intercultural, que permita adaptar contenidos, estrategias y materiales para garantizar la participación e integración plena de todos los alumnos.

Esta dimensión articula la equidad, el respeto y la justicia social como valores pedagógicos. En la educación física, la inclusión se traduce en oportunidades equitativas de movimiento, participación y aprendizaje, haciendo de la práctica un espacio para el reconocimiento de la diversidad humana.

## EJE SOCIAL Y ÉTICO

### 1. Dimensión ética y de valores profesionales. Nivel de importancia Alta 84%

Se consideró que es necesario que la formación continua contribuya al fortalecimiento del compromiso ético y del sentido humano en la docencia. Las respuestas cualitativas expresaron inquietud por la pérdida de valores en la práctica educativa y la necesidad de recuperar la vocación de servicio.

Una idea fundamental que resume esta preocupación es que la educación física forma cuerpos, personas. Es necesario contar con una formación valoral y de herramientas para reflexionar sobre el papel social y moral de la función, integrando temas como la equidad, el respeto, la inclusión y la responsabilidad profesional.

Esta dimensión resalta que la calidad docente no depende únicamente de la técnica o el conocimiento, sino del comportamiento ético y la coherencia personal. Su fortalecimiento se vincula con la promoción de ambientes escolares sanos, relaciones respetuosas y una práctica pedagógica orientada a la formación integral del ser humano.

### **2. Dimensión socio comunitaria. Nivel de importancia Alta 74%**

Se detectó la necesidad de formarse para intervenir de manera más efectiva en problemáticas sociales vinculadas con su práctica docente. Se identificaron temas recurrentes como inclusión, equidad de género, salud emocional, violencia escolar y sustentabilidad ambiental, todos ellos presentes en los entornos donde se desempeñan.

Una de las frases más representativas surgidas del análisis cualitativo fue que la educación física puede cambiar vidas si se sabe conectar con la comunidad. Este planteamiento revela una concepción ampliada de la función docente: no solo enseñar, sino también incidir socialmente. Los encuestados demandaron herramientas para diseñar proyectos socioeducativos, participar en actividades comunitarias y fortalecer el vínculo escuela-comunidad.

Esta dimensión destaca por su coherencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que coloca a la educación como eje de transformación social. La formación socio comunitaria busca que el docente sea un agente de cambio comprometido con su contexto, capaz de generar bienestar colectivo y promover valores de convivencia y ciudadanía.

## **EJE ADMINISTRATIVO GESTIVO**

### **1. Dimensión organizacional y de gestión educativa. Nivel de importancia Alta 71%**

Se señaló la necesidad de adquirir competencias relacionadas con la gestión escolar y la planeación estratégica. Muchos mencionaron que, además de impartir clases, deben asumir tareas administrativas o de coordinación sin contar con la preparación necesaria.

Manifestaciones que muestran preocupación sobre como realizar gestiones, administrar recursos, organizar a la comunidad, entre otras, reflejan una demanda de formación en gestión de proyectos,

liderazgo institucional y trabajo en equipo. Los docentes consideran fundamental aprender a planear metas educativas, organizar actividades colegiadas y coordinar programas de educación física con otros actores escolares y comunitarios.

El análisis cualitativo sugiere que esta dimensión fortalece la autonomía profesional y el sentido de pertenencia institucional. La capacidad de gestión se traduce en mejores procesos de organización, evaluación y mejora continua, lo cual impacta directamente en la calidad educativa y en la consolidación del perfil docente como líder pedagógico.

## DISCUSIÓN

La revisión teórica en concordancia con los resultados, evidencian que la profesionalización docente en Educación Física debe concebirse como un proceso integral, continuo y ético, que articule los aspectos académicos, de desarrollo humano, de atención y comprensión social y de observancia a las condiciones laborales.

Los resultados confirman que la formación docente en educación física debe concebirse como un proceso integral. La convergencia entre las dimensiones identificadas, agrupadas por ejes de formación, refleja que las necesidades son técnicas, estructurales y contextuales (Tardif, 2014; UNESCO, 2020; SEP, 2025).

Un ejemplo claro se manifiesta en la dimensión socioeducativa, que adquiere especial relevancia en Toluca, donde las desigualdades económicas y sociales demandan docentes sensibles a la diversidad. La formación en intervención socioeducativa se vuelve un imperativo para construir escuelas más inclusivas y comunidades más cohesionadas (ENEF, 2024).

La convergencia entre las necesidades de la educación continua (García Llamas, 2012; Wells, s.f.; Serrano *et al.*, 2022; Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente, 2021), la profesionali-

zación reflexiva (Perrenoud, 2007), y el liderazgo sostenible (Royet *et al.* 2024), sustenta la necesidad de una formación que combine la reflexión pedagógica con la acción transformadora.

Los aportes de la UNESCO (2020) y Royet *et al.* (2024) permiten reafirmar que el fortalecimiento de la formación docente en Educación Física no solo mejora las prácticas pedagógicas, sino que contribuye al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente los relacionados con la educación de calidad, la salud y el bienestar, que se reflejan en todos los ejes en los que se agrupan las necesidades por dimensiones.

En cuanto a la dimensión investigativa, el reto consiste en transformar la investigación en un componente natural del quehacer docente. Esta visión coincide con lo propuesto con De la Torre Lascano *et al.* (2025), al destacar la convergencia entre la docencia y la investigación para preparar a los docentes en la resolución de problemas complejos en su campo disciplinar de manera crítica y autónoma.

La presencia de la necesidad de la implementación tecnológica es congruente con los planteamientos de Garduño-Durán *et al.* (2025), quien revela un panorama complejo sobre competencias digitales, habilidades operativas y competencias tecnológicas para su aplicación en el ámbito educativo actual, situación que se refleja como una necesidad desde su incursión durante la emergencia de salud provocada por la pandemia de Coronavirus.

Finalmente, la atención al bienestar docente representa una dimensión emergente, frecuentemente descuidada en los programas de formación. La salud física, mental y emocional de los educadores incide directamente en la calidad educativa; por tanto, es necesario incluir contenidos de autocuidado y desarrollo socioemocional en la formación continua como se destaca en los aportes de Kirk (2010).

## CONCLUSIONES

El análisis de las necesidades de formación de los docentes en servicio de Toluca, Estado de México, permitió comprender la complejidad del desarrollo profesional docente y las exigencias actuales de la educación física como disciplina formativa, científica y social. Las conclusiones derivadas de este estudio reafirman la pertinencia de diseñar programas que respondan a las realidades locales desde una perspectiva humanista y socioeducativa.

Los resultados confirman el supuesto de que los docentes de educación física en servicio priorizan sus necesidades en torno a las competencias profesionales y conocimientos requeridos para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. La priorización de la formación continua en temáticas referentes a la NEM y las competencias profesionales se explica desde la premisa de que el docente busca actualizarse y cumplir con las directrices educativas vigentes. Esto ocurre, especialmente, ante un cambio curricular significativo, situación que impulsa el interés y la necesidad de entender y aplicar sus principios.

Se logró revelar que las necesidades formativas profesionales prioritarias de los docentes en servicio de educación física en Toluca, Estado de México, se agrupan en once dimensiones que del ejercicio docente: Teórica, Pedagógica, Didáctica-Práctica, Tecnológica, Investigativa, Ética y valores, Comunicativa, Inclusiva e intercultural, Desarrollo personal y profesional, Organizacional y de gestión educativa Teórica, Pedagógica, Didáctica-Práctica, Tecnológica, Investigativa, Ética y valores, Comunicativa, Inclusiva e intercultural, Desarrollo personal y profesional, Organizacional y de gestión educativa.

Las dimensiones en las que se agrupan las necesidades reflejan de manera más puntual los campos, contenidos y propósitos que se persiguen en los procesos de profesionalización a través de la

formación profesional continua, que impacta en el desarrollo profesional y la identidad docente.

En este sentido, la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta” desempeña un papel estratégico como centro de innovación y profesionalización al presentar una respuesta concreta a las carencias identificadas, al ofrecer un modelo flexible, interdisciplinario y orientado a la práctica reflexiva con la apertura de la Maestría en Educación Física e Intervención Socioeducativa.

A pesar de su alcance, este estudio presenta limitaciones que deben considerarse. En primer lugar, la muestra fue restringida a docentes, egresados, empleadores y especialistas en educación física de la región de Toluca, por lo que los resultados no pueden generalizarse a todo el Estado de México. Además, el enfoque descriptivo no permite establecer relaciones causales, aunque sí orienta futuras investigaciones ya que aporta evidencia empírica que puede contribuir a fortalecer las políticas de formación docente en el Estado de México. Entre los principales aportes destacan:

La necesidad de establecer planes de desarrollo profesional continuo articulados con los niveles de educación básica y media superior.

La urgencia de vincular la formación docente con la investigación educativa, de modo que los maestros sean productores de conocimiento y no solo ejecutores de políticas.

La importancia de integrar la perspectiva socioeducativa favoreciendo la intervención en comunidades y la atención a problemáticas sociales emergentes.

La consideración de integrar a los procesos de formación continua diferentes dimensiones relacionadas con el ejercicio profesional, en concordancia con un diagnóstico de necesidades.

#### ***De cara al futuro, se recomienda:***

- Implementar espacios de reflexión pedagógica permanente, donde los docentes compartan experiencias y construyan

conocimiento colectivo.

- Fomentar la educación continua con acompañamiento institucional, aprovechando recursos tecnológicos y modelos híbridos de enseñanza.
- Promover la investigación acción y los proyectos comunitarios como estrategias para fortalecer la pertinencia social de la educación física.
- Se concluyó que la formación profesional continúa centrada en la atención a necesidades, debe concebirse como un proceso permanente, flexible y contextualizado, orientado al fortalecimiento de la identidad docente y la transformación social.
- Finalmente, la consolidación de una formación docente pertinente en Toluca requiere una visión compartida entre instituciones, autoridades y docentes, donde la educación física se reconozca no solo como una práctica corporal, sino como una herramienta de transformación social.

### REFERENCIAS

- Ahratz, A. O. (2025). Desarrollo Profesional Continuo del Profesorado de Educación Física en Servicio: Una Revisión Alcance, 2002-2021. *Quest*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00336297.2025.2513355>
- Alfrey, L., Webb, L., & Cale, L. (2012). Desarrollo profesional continuo del profesorado de educación física en el ejercicio físico relacionado con la salud: un análisis figuracional. *European Physical Education Review*, 18 (3), 361-379. <https://doi.org/10.1177/1356336X12450797>
- Bolívar, A. (2016). Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. En J. M. Valle & J. Manso (coords.) *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas.* (pp. 15-29). Narcea. ISBN 978-84-277-2194-4
- Calicchio, S. (2023). *Abraham Maslow, de la jerarquía de las necesidades a la autorrealización.* StreetLib Write.
- Casey, A. & Goodyear, V. (2015). *Digital Technologies and Learning in Physical Education.* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315670164>
- Castañer M. & Camerino, O. (2022). Enfoque dinámico e integrado de la motricidad (EDIM). *Acción Motriz*, 11(1), 5-12. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/61>
- Claver, J., & Sebastián, M. Á. (2017). *El proceso analítico jerárquico.* UNED.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 3º. (1917). Diario Oficial de la Federación, 5 de febrero de 1917 (última reforma DOF 15 de octubre de 2025). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente. (2021). Formación Continua. <https://cespd.edomex.gob.mx/formacion-continua>
- Cortés Almanzar, P., González Díaz, Q., & Gómez Chávez, L.F.J (Coords) (2025). *Rumbo a la Nueva Escuela Mexicana Educación física,*

- deporte y salud. Lo escrito y lo vivido.* Universidad de Guadalajara. [http://www.cuc.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/rumbo\\_a\\_la\\_nueva\\_escuela\\_mexicana\\_pdf.pdf](http://www.cuc.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/rumbo_a_la_nueva_escuela_mexicana_pdf.pdf)
- Dávila Sosa, M.A. (2023). ¿Cómo entender el enfoque actual de la Educación Física en México?. SEP. [https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/IMG\\_TEX\\_EN\\_CON/XRYxuIsx7q-Como%20entender%20el%20enfoque%20actual%20de%20la%20Educacion%20Fisica%20en%20Mexico.pdf](https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/IMG_TEX_EN_CON/XRYxuIsx7q-Como%20entender%20el%20enfoque%20actual%20de%20la%20Educacion%20Fisica%20en%20Mexico.pdf)
- De La Torre Lascano, C., Garduño-Durán, J., & Rodríguez-Torres, Á. F. (2025). Integración de la investigación y la docencia en la Educación Superior. En A. Luque de la Rosa, J. A. Martínez-Domingo, P. C. Mellado-Moreno & N. Pelicano. (coords) *Perspectivas innovadoras y aprendizaje activo* (pp. 145-164). Dykinson. [https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Garduno-3/publication/392330230\\_INTEGRACION\\_DE\\_LA\\_INVESTIGACION\\_Y\\_LA\\_DOCENCIA\\_EN\\_LA\\_EDUCACION\\_SUPERIOR/links/683de948c33afe388ac99f9a/INTEGRACION-DE-LA-INVESTIGACION-Y-LA-DOCENCIA-EN-LA-EDUCACION-SUPERIOR.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Garduno-3/publication/392330230_INTEGRACION_DE_LA_INVESTIGACION_Y_LA_DOCENCIA_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR/links/683de948c33afe388ac99f9a/INTEGRACION-DE-LA-INVESTIGACION-Y-LA-DOCENCIA-EN-LA-EDUCACION-SUPERIOR.pdf)
- Díaz Covarrubias, J. (1875). La Instrucción Pública en México. Sistema de enseñanza. Dos vacíos sensibles en la enseñanza primaria de las escuelas de la República. En J. Díaz Covarrubias *Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la República. Progresos realizados, mejoras que deben introducirse.* Imprenta del Gobierno. [http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080019716/1080019716\\_05.pdf](http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080019716/1080019716_05.pdf)
- Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta" (ENEF). (2024). Maestría en Educación Física e Intervención Socioeducativa. Estudio de Pertinencia y Factibilidad. ENEF.
- Galarraga Triana, E. N., Padial Ruz, R., de la Cruz Campos, J. C., & Garza González, K. J.. (2023). Necesidad de capacitación de los docentes de educación física bajacalifornianos (Need for training

- of physical education teachers from baja california). *Retos*, 49, 835-844. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.96672>
- García C. M. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- García Llamas, J. L. (2012). La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades. *Educación XXI*, 1(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.1.400>
- Garduño-Durán, J., Rodríguez-Torres, Á. F., Salazar, C. M., & Arias-Moreno, E. (2025). Las competencias digitales del futuro profesional de la Educación Física: Estudio comparativo Ecuador-México. *Sportis Sci J*, 11 (3), 1-27 <https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.3.11896>
- Imbernon Muñoz, F., & Canto Herrera, PJ (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (41), 1-12. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a10.pdf>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874622>
- Lombardi, G. & De Vollmer, M.I.A. (2021). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. En C. Vélaz & D. Vaillant (Coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI y Santillana. <https://graphos.com.uy/MARIA/VAILLANT/wp-content/uploads/2022/01/2009-Metas-Aprendizaje-Profesional-Docente.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2011). Capabilities and Contemporary Issues. In *Creating Capabilities: The Human Development Approach* (pp. 143-184). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2jbt31.11>
- Mata Ríos, D., Vera Martínez, J. F., Esparza Guzmán, J., & Rosas Oliva, J. C. (2023). Necesidades de formación continua del profesorado de educación básica para el diseño de programas de posgrado. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9308-

9328. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.5061](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5061)
- Royet, T., Vors, O., Cece, V. y Lentillon Kaestner, V. (2024). Educación para la sostenibilidad y educación física: una revisión sistemática de alcance. *Deporte, Educación y Sociedad*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2440886>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). Guía para el desarrollo de políticas docentes. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226?posInSet=2&queryId=32159876-b3a3-4598-ab86-eafa63fd2c68>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. (3ª ed). Graó.
- Rodríguez-Torres, Á.-F., Garduño-Durán, J., Carbajal-García, S.-E., & Marín-Marín, J.-A. (2024). Evaluación del dominio percibido de las competencias interdisciplinarias de los estudiantes de carreras de Educación. *Ciencias de la Educación*, 14 (2), 144. <https://doi.org/10.3390/educsci14020144>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). Informe de detección de necesidades de formación continua 2013. Secretaría de Educación Pública. [https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/Kfv3c6aG92-Informe%20Deteccion%20Necesidades%20Formaci%C3%B3n%20Continua%202023\\_VF.pdf#:~:text=Total%20nacional%20de%20respuestas%20recibidas:%20295%2C391%20Como,Michoac%C3%A1n%202%2C380%20\(0.8%25\)%20y%20Quer%C3%A9taro%20%2C-888%20\(1.0%25\).](https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/Kfv3c6aG92-Informe%20Deteccion%20Necesidades%20Formaci%C3%B3n%20Continua%202023_VF.pdf#:~:text=Total%20nacional%20de%20respuestas%20recibidas:%20295%2C391%20Como,Michoac%C3%A1n%202%2C380%20(0.8%25)%20y%20Quer%C3%A9taro%20%2C-888%20(1.0%25).)

## EDUCACIÓN FÍSICA EN DEBATE:

Aportes pedagógicos desde la investigación y la práctica

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 (1a ed.). Gobierno de México. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2025). Estrategia Nacional de Formación Continua de Educación Básica 2025. Secretaría de Educación Pública. [https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/PRIORITARIO/ogEbiT2NIQ-estrategia\\_nal\\_de\\_formacion\\_continua\\_2025.pdf](https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/PRIORITARIO/ogEbiT2NIQ-estrategia_nal_de_formacion_continua_2025.pdf)
- Serrano Brazo, M., Rodríguez Sánchez, A. R., & Ramírez Macías, G. (2022). Formación Permanente del Profesorado de Educación Física: Análisis de los Centros del Profesorado (CEP). *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(2), 297–317. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.16797>
- Wells, T. (s.f.). Sen's Capability Approach. En Internet *Encyclopedia of Philosophy*. <https://iep.utm.edu/sen-cap/>

# **CAPÍTULO 2**

## **POSGRADO EN EDUCACIÓN FÍSICA: VALORACIÓN DEL PROGRAMA CURSADO Y EXPECTATIVAS DE DESARROLLO EN EGRESADOS**

**Jesús Enrique Mungarro Matus**

ORCID: 0000-0002-2593-9458

**María Nicole Inzunza Bernal**

ORCID: 0009-0008-9813-2015



## Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las percepciones de los egresados de la Maestría en Innovación para la Calidad de la Educación Física (MICEF) respecto a la calidad del programa cursado y su impacto en la proyección profesional y en la movilidad laboral. La investigación fue realizada en la Escuela Normal de Educación Física “*Prof. Emilio Miramontes Nájera*”, ubicada en Hermosillo, México. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo fenomenológico con diseño exploratorio, descriptivo. Los datos se recabaron mediante entrevistas narrativas a cinco egresados del programa. En los resultados se identificaron fortalezas en la actualización académica y en la planta docente, aunque se señalaron áreas de mejora vinculadas a la pertinencia curricular y a la proyección laboral.

## Palabras clave:

Currículum, Docentes, Educación Física, Mercado laboral.

## INTRODUCCIÓN

Los estudios de posgrado en México tienen sus inicios en la década de 1940, con la UNAM liderando la oferta educativa. A lo largo de los años, la matrícula de posgrado ha crecido significativamente, pasando de 5,953 estudiantes en 1970 a 334,109 en el ciclo 2016-2017 (Sandoval *et al.*, 2005). La creación de instituciones como el Consejo Nacional de Educación Superior, Investigación y Ciencias (CONESIC) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha sido fundamental para regular y desarrollar la educación superior en el país. En 2022, el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología (CONAHCyT), asumió la responsabilidad del Sistema Nacional de Posgrados, promoviendo la investigación y la pertinencia de los programas de posgrado.

La educación de posgrado es crucial para la formación continua de los graduados universitarios, el desarrollo de la investigación y la mejora de la calidad educativa (Berzunza, 2020). Sin embargo, en el ámbito de la educación física y áreas afines, la oferta de programas de posgrado ha sido limitada en el país y en el Estado de Sonora.

En la entidad, existen tres programas de posgrado dirigidos a educadores físicos:

1. Maestría en Ciencias de la Educación Física y Juegos Deportivos: Ofrecida por el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE (CEEyS), quien, en convenio con la Universidad de Matanzas, Cuba, comenzó en 2008 el citado programa. Inicialmente fue ofertado a una sola generación, para reactivarse en 2024 mediante el registro estatal. El programa tiene la finalidad de formar cuadros de especialistas en el campo disciplinar para atender las necesidades del sistema educativo estatal.
2. Maestría en Cultura Física en Ambientes Interculturales: Ofrecida por la Universidad Estatal de Sonora desde 2016, se enfoca en mejorar la práctica deportiva en comunidades rurales e indígenas. Este plan de estudios tiene un enfoque en investigación y se encuentra integrado al Padrón Nacional de Posgrados de la Secretaría de Ciencia, Humanidades Tecnologías e Innovación (SECIHTI).
3. Maestría Innovación para la Calidad en la Educación Física (MICEF): es el plan de estudio que hoy nos ocupa, inició sus operaciones en 2012 en la Escuela Normal de Educación Física "Prof. Emilio Miramontes Nájera", de Hermosillo, Sonora. El enfoque del plan de estudios es profesionalizante, tiene el objetivo de desarrollar competencias didácticas y administrativas en educación física que coadyuven a los participantes a resolver problemas en el mundo laboral. Se apoya en un enfo-

que humanista, constructivista y conectivista. Además, se encuentra integrada por cuatro módulos: I) Enfoque actual de la educación física; II) Diseño de las clases de educación física; III) Desarrollo y evaluación de las competencias motoras; IV) Integración educativa. La modalidad en que se imparte la maestría es mixta (presencial-virtual), tiene una duración de cuatro semestres y un total de 75 créditos.

## JUSTIFICACIÓN

La cobertura de educación superior en Sonora ha aumentado significativamente, con un crecimiento del 46.5% en la matrícula de estudiantes de 18 a 22 años entre 2002 y 2021 (ISAF, 2022). En el ciclo 2023-2024, la Universidad de Sonora, la principal casa de estudios en la entidad reportó 1,238 estudiantes en programas de posgrado, lo que refleja una creciente demanda por estudios superiores. Sin embargo, se carece de investigaciones que analicen el impacto de los programas de posgrado en educación física<sup>1</sup>.

## SUPUESTO

Se presupone que las percepciones que tienen los egresados de la Maestría en Innovación para la Calidad de la Educación Física (MICEF) sobre el impacto del programa en su aprendizaje y en el desarrollo profesional, emergen de la experiencia subjetiva — trayectorias, contextos laborales, interacciones con docentes y pares,—, por lo que las fortalezas y áreas de oportunidad del programa, así como su influencia en la movilidad laboral, se manifiestan como esencias de significado construidas en y por la vivencia de los

1. Los programas de posgrado o pos-terciarios, se desarrollan una vez que se han concluido los estudios de licenciatura. En el caso de los posgrados en educación física que existen en el Estado de Sonora son de tipo profesionalizante, solamente la Maestría en cultura física en ambientes interculturales tiene enfoque en investigación.

Mungarro Matus, J. E., Inzunza Bernal, M. N. (2025). Posgrado en Educación Física: valoración del programa cursado y expectativas de desarrollo en egresados. En J. Garduño Durán, L. Solís Mejía y A. Espinosa Zárate (Coords.), *Educación física en debate: Aportes pedagógicos desde la investigación y la práctica*. Editorial Afrouniversidad Politécnica Intercultural y Editorial INTERPEC.

egresados, más que como atributos puramente técnicos o medibles de forma externa.

## OBJETIVO GENERAL

Analizar las percepciones de los egresados de la MICEF en relación con la calidad del programa cursado y su impacto en la proyección profesional y en los procesos de movilidad laboral.

### Objetivos específicos

- Examinar la valoración que realizan los egresados sobre los componentes académicos, pedagógicos y formativos del programa de maestría.
- Identificar las fortalezas percibidas por los egresados en términos de desarrollo profesional y mejora de oportunidades laborales a partir de la formación de posgrado.
- Identificar las principales áreas de oportunidad que presenta tanto el plan de estudios como la planta docente desde la percepción de los egresados.
- Describir las expectativas y perspectivas que tienen los egresados respecto a la continuidad académica o profesional tras finalizar el posgrado.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

Para profundizar en la vinculación que existe entre la Educación superior y empleo se plantearon dos teorías: La teoría del capital humano de Schultz (1985) y la teoría de la educación como bien posicional (Hirsht, 1976). A mediados del siglo XX, los economistas Theodore Schultz y Gary Becker, estructuraron la teoría del capital humano, la cual planteaba que la educación formaba parte fundamental en la vida de una persona, y que era necesaria para proveer de conoci-

mientos y habilidades para formar a la gente con pensamiento crítico, capaces de defender sus ideales y tener una mejor calidad de vida. Schultz (1961) citado en Cardona *et al* (2007) mencionaba: "Propongo tratar la educación como una inversión en el hombre y tratar sus consecuencias como una forma de capital..." (p. 12). Siguiendo a Cardona, *et al.* (2007) define el capital humano como "los conocimientos y capacitación, la experiencia, las condiciones de salud, entre otros, que brindan capacidades y habilidades para hacer económicamente productiva y competente a las personas que se desarrollan en una determinada industria" (p. 5).

Becker (1964) continuó con los estudios de Schultz (1961), a su vez, consideraba que la educación era una inversión que ayudaba a incrementar los ingresos económicos de las personas, entendiendo que los beneficios de dicha inversión no eran inmediatos, sino que se verían reflejados de manera futura.

En cuanto a la teoría de la educación como bien posicional, hace un análisis del papel que tiene la educación en el mercado laboral. En consonancia con Méndez (2012), entendemos que la educación es un medio por medio del cual se adquiere un bagaje de capital cultural y certificados o credenciales que distinguen a la persona ante la sociedad mediante la formación profesional recibida. Como ejemplo se utiliza el juego de las fichas, mismas que representan los grados académicos de las personas. Aquellas personas que acumulan más fichas estarán en primera instancia para las empresas que buscan trabajadores más calificados. En este sentido, cobra relevancia la formación continua de los docentes para los procesos de ingreso y promoción vigentes, en donde el grado de estudios es importante, tanto para ubicarse en una plaza o bien para conseguir un ascenso en el sistema público o privado.

En el aspecto normativo, la Ley General de Educación Superior (H. Congreso de la Unión. (2021) hace referencia a los estudios de posgrados en el Artículo 26° (p. 16), donde menciona que

estos programas están enfocados hacia la investigación, científica, humanística y tecnológica, con la finalidad de incrementar la matrícula en programas de posgrado, incentivando a los interesados para el estudio.

También el Artículo 33° de la citada ley en su Fracción VI menciona que el Estado será responsable del fortalecimiento de las instituciones de formación docente, normales, universidades pedagógicas y centros de actualización docente. Atendiendo los programas de posgrado como fortalecimiento y actualización permanente para el personal académico (H. Congreso de la Unión, 2021, P. 19).

Respecto al ámbito laboral, al menos para la obtención de un puesto de trabajo como educador físico en el servicio público y para los procesos de promoción horizontal, la Unidad del Sistema Integral para las Maestras y Maestros (USICAMM) establece entre los elementos de evaluación la profesionalización continua de los docentes (SEP, 2024). En este sentido, tanto las teorías centrales planteadas con anterioridad, como también los elementos regulatorios de la formación académica de los profesionales de la educación en México, destaca la importancia de la educación pos-terciaria o de posgrado de los profesionistas como vías de acceso a mejores oportunidades laborales.

## METODOLOGÍA

Contexto y Participantes. La investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal de Educación Física “Prof. Emilio Miramontes Nájera”, ubicada en Hermosillo, Sonora, México. Los participantes fueron seleccionados de manera intencionada, se trata de cinco graduados de la “Maestría en Innovación para la Calidad en la Educación Física”, tres de ellos eran del sexo masculino y dos del sexo femenino, todas las personas trabajan en el sector público como docentes de educación física.

*Enfoque:* se utilizó un enfoque cualitativo fenomenológico, este enfoque se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso desde la perspectiva del sujeto mediante el cual se asume el análisis de los aspectos complejos más allá de lo cuantificable (Fuster D., 2019, párr. 3). En la fenomenología el investigador identifica la parte profunda de las experiencias humanas respecto a un fenómeno de acuerdo a como lo describen las personas que participan en el estudio (Creswell, 2003). Mediante los testimonios se puede tener un amplio contenido de respuesta o de temas de interés para el investigador (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

*Tipo de Estudio.* exploratorio, descriptivo, comprendiendo que este estudio funciona para profundizar o descubrir nueva información y conocimientos acerca de un tema de interés, conceptualizando y visualizando un problema desde diferentes perspectivas. Hernández, Fernández y Baptista (2014).

*Técnica:* se utilizó la entrevista narrativa, la cual permitió que la persona entrevistada contara sus experiencias a partir de una guía de tópicos previamente diseñada con la finalidad de acceder a la perspectiva de los sujetos; comprender sus percepciones, sentimientos, acciones y motivaciones (Schettini, Cortazzo, 2016)

*Descripción de los Instrumentos.* La guía de tópicos fue realizada a partir de los temas de interés para la investigación. Consta de 20 tópicos directamente relacionados con los objetivos específicos de la investigación. La guía de tópicos fue revisada y validada por expertos.

*Procedimiento para recogida de datos.* La entrevista fue aplicada por el equipo de investigación, cada una de las entrevistas se grabó en video durante sesiones presenciales o durante la videoconferencia con la finalidad de recuperar los testimonios de las y los participantes. I. Fase previa: Consistió en preparar el escenario para recibir al entrevistado, asegurarse de iluminación y eliminación de ruido; b) Preparar los dispositivos electrónicos con los que se recu-

peró la información; II. Fase de ejecución: a) Report: las entrevistadoras se presentaban, mencionando los objetivos de la entrevista y brindado un clima de confianza al participante; b) Gestionar la entrevista: una persona dirige las preguntas, en tanto el apoyo grababa al entrevistado y recuperaba de manera escrita testimonios, lenguaje corporal, etc.; c) Cerrar la entrevista: agradecimiento por parte de la entrevistadora. III. Fase final: a) Asegurar la información: se guarda el video recuperado en carpeta destinada para tal fin; b) Comparar la transcripción en vivo con el video y se enviaba a drive.

Materiales y recursos de apoyo: se utilizó una laptop para resguardar los videos y audios de las entrevistas. Se recurrió a la aplicación Wondershare Filmora9 para grabar cada entrevista. Procedimiento para procesamiento de datos. Se desglosa en varias fases o momentos:

- a) Primera fase: a partir de los archivos de audio recuperados de las entrevistas, se realizó la transcripción de estos a un documento de Word. Posteriormente se realizó el análisis de discurso a través de la técnica de colores, destacando con un color las palabras más relevantes de los testimonios. Se enfatizaron los conceptos más repetidos entre los participantes. El análisis del discurso los hablantes despliegan estrategias discursivas, explorando el significado implícito de las proposiciones y en el que los oyentes deben apelar a ciertos conocimientos para comprender el sentido y la intención de dichos enunciados (Sayago, 2014).
- b) Segunda fase: Se utilizó el Software Atlas ti.23, para cargar las transcripciones, después se aplicó el procedimiento nube de palabras (imagen 1) identificando la recurrencia de palabras en las narraciones. Se eliminaron palabras conectoras. Posteriormente se procedió al análisis inductivo (ATLAS. Ti, 2023).

Imagen 1. Nube de palabras.



Fuente: elaboración propia a partir del discurso de los participantes con el software Atlasti.23

- c) Tercera fase: Posteriormente a la nube de palabras se crearon códigos (Atlasti.23) seleccionando las palabras relevantes para crear grupos de códigos, tomando un nombre para dar sentido a los testimonios de los participantes, creando las redes de códigos a partir de la idea central; Cuarta fase: a través de los diferentes códigos se generó el índice analítico, para posteriormente teorizar (análisis inductivo).

Límites éticos de la investigación: se utilizará el código de ética para la investigación en seres humanos, Norma Oficial Mexicana NOM-012-SSA3-2012, Secretaría de Salud. (2012). Código de Núremberg (1947), así como la Declaración de Helsinki (Asociación Médica

## EDUCACIÓN FÍSICA EN DEBATE:

Aportes pedagógicos desde la investigación y la práctica

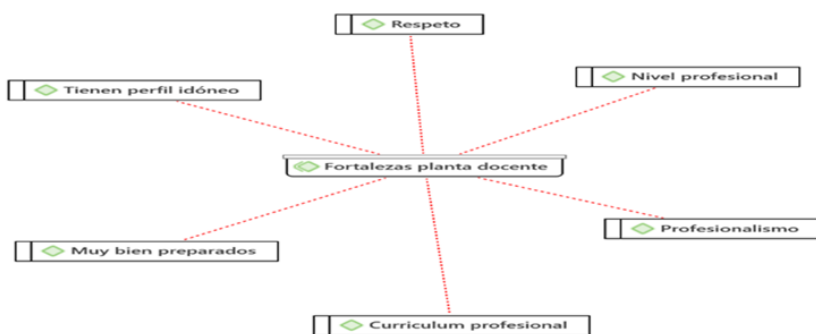
Mundial, 2013). Los instrumentos se aplicaron con el consentimiento informado de los participantes, resguardando su identidad.

Limitaciones: Algunas de las limitaciones de esta investigación fueron: a) La falta de evaluación de los posgrados existentes a nivel nacional y estatal para lograr un análisis comparativo; b) Escases de información por parte de las instituciones que ofertan programas de posgrado a nivel estatal.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Sobre el Objetivo 1, que explora la percepción que tienen los graduados de la MICEF sobre la formación recibida en el posgrado. Se crearon dos redes relacionadas con la percepción de los egresados sobre la formación recibida en el posgrado.

Imagen 2. Fortaleza de la planta docente.



Fuente: elaboración propia, apoyado en el software Atlas.Ti-23

Las fortalezas de la planta docente (imagen 2) se conceptualizaron partiendo del profesionalismo, referido por Zegarra y Velázquez (2016) como “el proceso orientado a que el docente se apropie de las herramientas necesarias para el autoanálisis voluntario y la auto-crítica de su desempeño profesional” (párr. 11). Esto destaca que el

docente debe tener un dominio de lo que enseña, habilidades profesionales, dominio en sus métodos de enseñanza, contenidos, y todos aquellos ámbitos que intervienen en la educación. Por otro lado, al ser un docente competente podrá dar ideas claras y asertivas de los temas abordados en las sesiones, sabiendo como orientar a sus estudiantes para que obtengan mejores conocimientos y fortalezcan sus habilidades en el campo educativo.

El nivel profesional docente fue otro concepto importante para los participantes, hace referencia a la escolaridad, es decir, los grados académicos que ostentan los profesores mediante los estudios de posgrado (especialización, maestría y doctorado), entendiendo que dichos estudios contribuyen al desempeño académico, ya que poder brindar a los alumnos nuevas formas, estrategias y habilidades dentro del campo disciplinar. En este sentido Matus y Linares (2016) mencionan que muchos de los docentes no tenían la iniciativa de incrementar sus estudios y que a partir de esto se implementaron programas de estímulos económicos para motivar a los docentes.

Esto se relaciona con otras tres fortalezas docentes: "perfil idóneo", "muy bien preparados" y "currículum profesional", ya que, a partir de tener una escolaridad alta poseen características idóneas para impartir sus cursos con mayor solvencia académica, coadyuvando a que los alumnos obtengan herramientas, habilidades y conocimientos que beneficien su vida personal y sobre todo profesional.

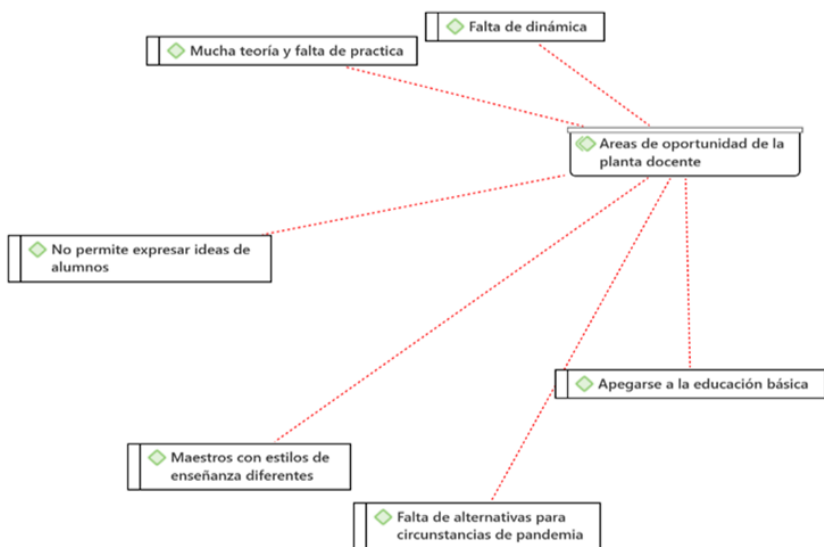
Otra de las fortalezas fue el "respeto de los docentes al impartir las clases". El respeto es un valor fundamental en la sociedad ya que fortalece la sana convivencia y crea una buena relación entre las personas, Rosales *et al* (2018) mencionan que "El respeto del profesor al alumno es la característica más importante para una enseñanza efectiva desde la perspectiva de los alumnos, incluso por delante del conocimiento y la capacidad de comunicación del docente" (p.1). El respeto mutuo ayuda a crear ambientes de aprendizaje y convivencia adecuados para un buen desarrollo de clase. Una de las formas

## EDUCACIÓN FÍSICA EN DEBATE:

Aportes pedagógicos desde la investigación y la práctica

que los docentes demuestran respeto a los alumnos, es dirigirse de manera adecuada, mostrar empatía ante cualquier situación y tomar en cuenta las necesidades o características de los alumnos.

**Imagen 3. Redes de códigos “áreas de oportunidad de la planta docente”.**



**Fuente: Elaboración propia con apoyo del Software Atlas.ti-23**

Respecto a las áreas de oportunidad de la planta docente (imagen 3), los aspectos que más destacaron fueron: “falta de dinámica”, “apegarse a la educación básica” y “mucha teoría y falta de práctica”. La práctica docente es un proceso bastante extenso, que abarca diferentes ámbitos, como lo mencionan Cañedo y Figueroa (2013) “...enseñar no se reduce al aspecto didáctico o a lo que se realiza en clase, sino que el profesor reflexiona, analiza e interpreta aspectos intelectuales y afectivos, propios y de sus estudiantes, y en función de ello, realiza su práctica docente.” (párr. 5). Sobre ello, los participantes mencionaron que existe “falta de dinámica”

en algunos docentes de la maestría. Entre las alocuciones de los participantes se identificó que hay profesores muy metódicos que siguen al pie las especificaciones del plan de estudios, no obstante, la práctica docente es poco flexible y no siempre se adapta a las circunstancias o contextos en los que se desarrolla. Esto se liga al código “Mucha teoría y poca práctica”, es decir, que los docentes abordan con excesiva profundidad la parte teórica y omiten situaciones prácticas. Contenidos abordados de manera situada y utilizando estrategias variadas.

El código “Maestros con estilos de enseñanza diferentes” se define como el acento personal que cada maestro imprime a su cátedra. Implica la combinación de estrategias y métodos que utilizan los profesores para poder impartir sus conocimientos, Ferrández y Sarramona (1987) citados en Martínez (2009, p. 2) mencionan “que los estilos de enseñanza son la forma peculiar que tiene cada profesor de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos; es decir, el modo de llevar la clase”. Los participantes detectaron áreas de oportunidad en este aspecto, teniendo en cuenta que hay profesores poco flexibles, ocasionando problemas para que el alumno se adapte a dichos estilos.

Al respecto, Martínez (2009) plantea cuatro estilos de enseñanza de Alonso, Gallego y Honey (1994): 1) abierto: favorecen el estilo de aprendizaje “activo” del alumno; 2) Formal: favorecen el estilo de aprendizaje “reflexivo” del alumno; 3) Estructurado: favorecen el estilo de aprendizaje “teórico” del alumno 4) Funcional: favorecen el estilo de aprendizaje “pragmático” del alumno.

Este código se enlaza con otro denominado: “No permite expresar ideas de alumnos” el estilo de enseñanza del profesor se relaciona con la forma que el alumno se expresa dentro del aula. Un estilo donde el alumno no tiene la oportunidad de externar sus ideas obstaculiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que el profesor acota las vías de comunicación entre el alumno, dejando de lado

sus interrogantes e ideas.

Finalmente se encontró el código “apegarse a la educación básica” haciendo referencia a que los contenidos que se imparte en el programa sean congruentes con la realidad educativa que afrontan los participantes en cada una de sus escuelas o contextos laborales. A partir de los argumentos de los participantes se obtuvo su opinión acerca del plan de estudios del posgrado, dando a conocer las fortalezas y áreas de oportunidad.

**Imagen 4. Red de códigos “fortalezas del plan de estudios”.**



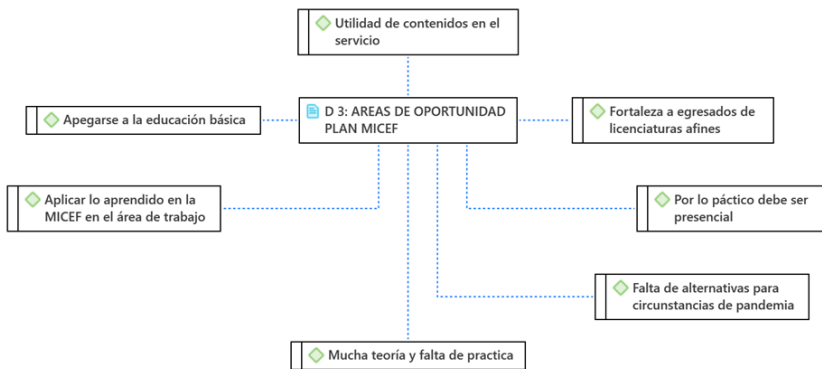
**Fuente: Elaboración propia con apoyo del Software Atlas.ti.23**

Sobre las fortalezas del plan de estudios (imagen 4), los participantes mencionan que es un “plan de estudios muy completo”, que comprende cursos adecuados para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que hacen que los estudiantes aprovechen el programa de maestría, sin embargo, Rojo *et al.* (2018) menciona que los planes de estudio necesitan ser evaluados para poder asegurar su vigencia y pertinencia, con el fin actualizarlos acorde a la demanda profesional (p. 4).

Otro código es “los conocimientos aplicables en la práctica” esto consiste en que los conocimientos que se desarrollan durante las clases del posgrado se fortalecen a través de la práctica, hacien-

do un escenario más apegado a la situación real de trabajo de los estudiantes, relacionándose con los códigos “efectivo para cuestiones prácticas”, “los temas de clase se fundamentan en casos reales”, y “brinda alternativas de acción”. Estos códigos hacen una relación a la acción de la práctica docente, ya que hacen referencia a que los cursos y/o asignaturas planteadas en el programa de estudios pueden ponerse en práctica, en una situación más real, poniendo al estudiante a cuestionar, reflexionar y accionar a través de los conocimientos aprendidos. Los estudiantes notaron que el plan de estudios aporta elementos que resultan útiles en la práctica profesional, brindando estrategias posibilidades de accionar en casos reales. De aquí parte el siguiente código “congruencia y coherencia” los participantes consideran que el plan de estudios tiene esa característica primordial, como menciona Rojas (2019) “En el diseño curricular se requiere la determinación de modelos coherentes con las características que debe reunir tanto la profesión como el proceso de formación de los profesionales [...]” (p. 3). El plan de estudios atiende a las características de la profesión, estableciendo un puente entre lo que deben aprender los estudiantes y las necesidades que demanda el campo de la educación física.

**Imagen 5. Áreas de oportunidad del plan de estudios**



**Fuente: Elaboración propia**

Las áreas de oportunidad del plan de estudios se identifican en distintos ámbitos (ver imagen 5). En primer lugar, destaca la necesidad de una mayor alineación con la educación básica, ya que el contenido actual no refleja plenamente las prácticas y lineamientos vigentes en este nivel educativo. Esta falta de actualización limita la pertinencia de la formación, por lo que resulta imprescindible adecuar el citado plan para que los estudiantes desarrollen capacidades acordes a las demandas actuales, como, por ejemplo, las requeridas para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana.

Respecto al objetivo 2, describir el impacto que tienen los estudios de posgrado en los procesos de movilidad laboral de los profesionales de la educación física. Se elaboró una nube de palabras resaltando aquellas que se relacionaban con la “competitividad profesional”; los participantes mencionaron que, a partir de sus experiencias en la maestría, estudiar un doctorado sería una valiosa oportunidad de crecimiento profesional. Es fascinante observar la coincidencia de opiniones, anteponiendo la oportunidad de obtener mayor escolaridad para aportar experiencias a los estudiantes sobre el aspecto económico.

Sobre la utilidad de los estudios de posgrado para los procesos de basificación en el sistema educativo público, se utilizó el software Atlas.ti23 y, mediante el comando “análisis de sentimientos”, fue posible identificar la inclinación de los participantes respecto a este tema, decantando sentimientos positivos, negativos o neutros.

“El ingreso a una plaza de educación física es muy difícil, es un área muy olvidada, el profesor que no se preparó o que no esté en la lucha constante se quedará sin trabajo (sentimiento -)”

“Es muy importante que las personas se preparen para poder aspirar o merecer una plaza, pero todo es tan costoso que resulta imposible pagarse los estudios para poder merecer un título de posgrado y, por tanto, aspirar a una plaza (sentimiento -)”

“Se obtienen mejores puntajes al tener estudios de maestría y más de doctorado, tienes mayores oportunidades de ingreso” (sentimiento +)

Es interesante observar que todos los participantes están de acuerdo en que los estudios de posgrado enriquecen la formación personal y profesional de quienes los cursan y, además, permiten incrementar el nivel de carrera profesional.

## CONCLUSIONES

De la revisión cualitativa de opiniones de personas egresadas de la MICEF acerca de la calidad percibida, los mecanismos formadores, los impactos en las trayectorias laborales y las perspectivas de continuidad profesional y formativa, se desprenden las siguientes conclusiones, estructuradas de acuerdo al objetivo general y objetivos específicos de la investigación.

1. Congruencia de elementos curriculares: Las personas egresadas consideran que la MICEF tiene un alto nivel académico y una alta adecuación a las necesidades actuales del mundo laboral. La alineación entre perfiles de egreso, malla curricular y herramientas de evaluación es considerada una fortaleza que da legitimidad a los estudios realizados y facilita su reconocimiento en el mundo laboral de la educación física y deportes.
2. Fortaleza de los elementos académicos y pedagógicos. Se reconoce la articulación entre marcos teóricos, metodologías de investigación y herramientas de intervención profesional. Las estrategias pedagógicas (seminarios, proyectos aplicados, tutoría académica) son considerados elementos clave para el aseguramiento del aprendizaje y transferencia al mundo del trabajo, y la retroalimentación formativa y la tutoría, fueron considerados por los egresados como mecanismos para

- consolidar competencias de alto nivel.
3. Aprendizajes obtenidos. El programa desarrolla habilidades analíticas, de gestión, de comunicación especializada y de diseño, implementación y evaluación de intervenciones. Al respecto, los egresados informan sobre la transferibilidad de estas capacidades a diferentes contextos laborales, mejorando su empleabilidad y su capacidad para desempeñar puestos de mayor complejidad.
  4. Movilidad laboral. Como impacto positivo del programa de posgrado cursado, se registran trayectorias de movilidad horizontal en la Unidad del Sistema Integral para las Maestras y Maestros (basificación, incremento de horas o de adscripción) y vertical (ascensos) que son explicadas por la combinación del grado académico obtenido, portafolios/proyectos demostrables y fortalecimiento de redes profesionales (capital social), ampliando las oportunidades laborales.
  5. Factores facilitadores y cuellos de botella que impactan en la incidencia del programa: la sincronización curricular con contextos reales, la conexión institucional (prácticas, convenios, eventos), la divulgación de resultados (tesis/proyectos, publicaciones, ponencias), son los principales facilitadores del proceso formativo. Las barreras o cuellos de botella se relacionan con el reconocimiento de la credencial o grado académico por parte de los empleadores, desigualdades en el acceso a redes y diferencias en la disponibilidad de apoyos a la colocación en un puesto de trabajo.
  6. Expectativas de permanencia escolar: Una parte importante de los participantes manifiesta deseos de capacitación superior (diplomados, especializaciones, doctorado) para cubrir la necesidad de actualización continua.

## RECOMENDACIONES

Para mejorar el impacto del programa de posgrado en los egresados se recomienda generar:

- a. Mecanismos de transición al trabajo: experiencias de egresados exitosos, estancias e intercambios con otros posgrados similares.
- b. Gestión de redes: creación de asociaciones de egresados, convenios sectoriales con instituciones educativas y deportivas.
- c. Trayectorias de actualización del posgrado: certificaciones en gestión de la educación física y deportiva.
- d. Estudio de egresados: actualizar de manera permanente el impacto del diseño curricular y estrategias de vinculación de la institución.

## REFERENCIAS

- Asociación Médica Mundial. (2013). Declaración de Helsinki: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. <http://bit.ly/452yicn>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2023). Anuario Educación Superior – Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado 2022-2023, Vol. 1.1. <https://shre.ink/th3UATLAS.ti>
- Scientific Software Development GmbH. (2023). Guía definitiva de la investigación cualitativa – parte 2: Tratamiento de datos cualitativos. <https://n9.cl/fib47>
- Berzunza, M. C. (2020). Posgrados profesionalizantes o en investigación: consideraciones de su desarrollo en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 55. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/55/55\\_Berzunza.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/55/55_Berzunza.pdf)

- Cañedo, O. T. Figueroa, R. A. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. SciELO. <https://shre.ink/th3h>
- Cardona, M., Montes, I., Vásquez, J., Villegas, M., Brito, T. (2007). Capital Humano: Una Mirada Desde La Educación Y La Experiencia Laboral. *Cuaderno de Investigación* (56), Universidad EAFIT, 2007. <https://n9.cl/jujh1>
- Fuster, G. D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. SciELO, Perú. Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico ([scielo.org.pe](https://scielo.org.pe))
- Hernández, S. R. Fernández, C. C. Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. <https://shre.ink/th7n>
- Hirsch, F. (1976). *Social limits to growth*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674497901>
- Instituto Superior de Auditoría y Fiscalización [ISAF]. (2022). Evaluación de la política pública de Educación Superior del Estado de Sonora. Evolución del índice de cobertura de educación superior en Sonora (Tabla 30). Informe estatal, basado en SEP y CONAPO. <https://n9.cl/xkwsy>
- H. Congreso de la Unión. (2021). Ley General de Educación Superior. <https://n9.cl/lpp63>
- Linares, G. E. García, M. A. Martínez, A. L. (2021). La profesionalización docente: nuevos retos para los docentes de educación superior en la UPIBI del IPN. <https://shre.ink/th33>
- Martínez, C. P. (2009, p. 2) Estilos De Enseñanza: Conceptualización E Investigación. (En *Función De Los Estilos De Aprendizaje De Alonso, Gallego Y Honey*) <https://n9.cl/87ut5>
- Matus, P. J. Linares, V. C. (2016). La carrera docente y la profesionalización de la docencia. <https://n9.cl/xkccz>
- Méndez, T. (19 diciembre de 2012). Teoría de la Educación como Bien Posicional Blogger. <http://teresitamendez.blogspot.com/2012/12/teoria-de-la-educacion-como-bien.html>

- Rojas, B. O. (2019). La evaluación curricular en el proceso de formación inicial en la carrera lenguas extranjeras. Dialnet. <https://shre.ink/th3e>
- Rosales, R., Poveda, J., Jaber, J., Muniesa, A., Pallarés, F., Blas, I., Ramírez, A. (2018). El respeto en la relación profesor-estudiante de universidad: resultados preliminares. <https://shre.ink/th3i>
- Secretaría de Educación Pública. [SEP]. Acuerdo que contiene las reglas del Programa de promoción horizontal por niveles con incentivos en educación básica. <https://shre.ink/tpU3>
- Schultz, T. W. (1971). Investment in human capital: The role of education and of research. Free Press. <https://doi.org/10.7312/schu92950>
- Sandoval, R., Reyes, J., y Tapia, J. (2005). Análisis de la oferta educativa a nivel de maestría en México. *UPIICSA*, 13, Vol. 38. <https://shre.ink/thSX>
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *SciELO*. <https://n9.cl/81mgu>
- Secretaría de Salud. (2012). NOM-012-SSA3-2012, Que establece los criterios para la ejecución de proyectos de investigación para la salud en seres humanos. Diario Oficial de la Federación. <https://shre.ink/xUxk>
- Shettini, P. Cortazzo, I. (2016). Técnicas de Estrategias en la Investigación Cualitativa. <https://shre.ink/th3w>
- Simón, J. (s.f). *El técnico superior universitario en administración: origen, trayectoria estudiantil y desarrollo profesional*. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2011c/995/>
- Zegarra, H. R. Velázquez, T. M. (2016). *El coaching: una forma para fortalecer el profesionalismo del docente en el aula*. <https://shre.ink/th3R>



# **CAPÍTULO 3**

## **EMBAJADORES DE PAZ EN ACCIÓN: FORJANDO LÍDERES PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

**Raymundo Murrieta Ortega**

<http://orcid.org/0000-0003-4856-9573>

**José María Nava Preciado**

<https://orcid.org/0000-0003-2050-1251>

**Guadalupe Badillo Márquez**

<https://orcid.org/0000-0002-0364-9329>

**Mónica Gutiérrez Damián**

<http://orcid.org/0000-0003-3351-780X>



## Resumen

Esta investigación examina la problemática de la violencia en los contextos escolares, enfocándose en cómo ciertas prácticas educativas tradicionales pueden fomentar una competencia desmedida, generando rivalidades, discriminación y expresiones de violencia. Desde una perspectiva crítica, se cuestionan los modelos pedagógicos centrados en el rendimiento y la competencia como fines educativos. El estudio se sustenta en las teorías de la cooperación y la competición de Deutsch (1973), que permiten analizar cómo el diseño de experiencias formativas puede favorecer relaciones solidarias y ambientes pacíficos. En este marco, se destaca el papel de los estudiantes normalistas como agentes de paz, capaces de transformar su práctica docente desde la empatía, la inclusión y la colaboración. El objetivo de la investigación fue analizar las voces de 24 estudiantes de la Licenciatura en Educación Física del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, quienes participaron como embajadores de paz, narrando la integración del grupo, las principales actividades realizadas y las experiencias vividas durante este proceso. A través de un enfoque cualitativo, con diseño de estudio de caso y entrevistas en grupos focales, se identificó que los normalistas desarrollaron habilidades personales, sociales y profesionales orientadas a la construcción de una cultura de paz, fortaleciendo su compromiso con la convivencia escolar y el bienestar comunitario, en consonancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

## Palabras clave

Convivencia escolar, cooperación, cultura de paz, educación para la paz y violencia escolar.

## INTRODUCCIÓN

La violencia escolar es un fenómeno persistente que afecta a estudiantes de educación superior. Ésta se manifiesta en diversas formas, como acoso escolar, agresiones físicas y verbales, exclusión y conflictos entre los participantes en actividades escolares. En este contexto, las prácticas educativas han sido tradicionalmente vistas como un espacio que, al promover la competencia exacerbada, puede agravar estas situaciones de violencia, generando rivalidades y disputas entre los alumnos. Sin embargo, los enfoques actuales proponen transformar la educación, promoviendo acciones para la promoción de la paz y la convivencia armónica.

En este sentido, la violencia escolar constituye una de las manifestaciones más alarmantes de la crisis social y educativa contemporánea, afectando de manera significativa a niñas, niños, adolescentes y jóvenes en contextos escolares de todo el mundo. Esta violencia puede adoptar múltiples formas (física, psicológica, verbal, simbólica, cibernética o estructural) y se reproduce tanto entre pares como entre estudiantes y figuras de autoridad. Diversos informes internacionales, como los de la UNESCO (2019), advierten que la violencia en las escuelas impacta negativamente el desarrollo emocional, el aprendizaje, la permanencia escolar y la construcción de relaciones pacíficas desde la infancia.

En la adolescencia y juventud, estas experiencias violentas pueden consolidar dinámicas de exclusión, discriminación, desconfianza y ruptura del tejido social, dificultando la transición hacia una ciudadanía activa, empática y comprometida. La persistencia de estas prácticas normalizadas de agresión, competencia desmedida y falta de diálogo intergeneracional en los entornos escolares demanda una transformación urgente de las culturas escolares.

Frente a este panorama, los jóvenes, en especial aquellos en formación docente o con liderazgo comunitario, tienen un papel

fundamental como agentes de cambio. Su involucramiento puede orientarse a través de procesos de reflexión crítica, educación emocional, mediación de conflictos y promoción de valores como la empatía, la solidaridad y la justicia. Desde una pedagogía para la paz, es posible potenciar su protagonismo en la construcción de ambientes escolares seguros, incluyentes y restaurativos, capaces de contrarrestar la violencia desde la raíz y transformar los vínculos escolares en oportunidades para la reconciliación y la esperanza.

En la última década, la educación para la paz ha emergido como un eje transversal en diversas investigaciones desarrolladas en el ámbito de la educación superior. Estas investigaciones han buscado comprender cómo los jóvenes de educación superior perciben, interiorizan y reproducen valores asociados a la cultura de paz, así como el rol que asumen en la transformación de contextos marcados por la violencia, la desigualdad o la indiferencia social.

Por lo tanto, la cultura de paz ha sido reconocida como una estrategia educativa y social fundamental para prevenir la violencia y construir relaciones más justas, equitativas y empáticas. De acuerdo con Fisas (2020), la cultura de paz implica un proceso dinámico orientado a transformar los conflictos mediante el diálogo, la cooperación y la justicia social, lo que requiere no solo políticas públicas, sino también una apuesta formativa desde la educación formal. En este sentido, la escuela y los procesos de formación docente representan espacios privilegiados para sembrar valores pacíficos y desarrollar competencias para la gestión positiva de conflictos.

En el ámbito internacional, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2021) destaca en su Plan de Acción Mundial de la Juventud la importancia de incluir a los jóvenes como actores estratégicos en la promoción de la paz, la prevención de la violencia y el desarrollo sostenible. Este documento subraya que empoderar a los jóvenes mediante la educación en valores, el pensamiento crítico y la acción comunitaria es esencial para fortalecer la cohesión social y

responder a las desigualdades estructurales que generan exclusión, discriminación y violencia.

Desde una perspectiva pedagógica, Rentería (2021) argumenta que el aprendizaje experiencial representa una vía efectiva para construir la cultura de paz en el nivel de Educación Superior, al permitir que los estudiantes se involucren activamente en procesos reflexivos y vivenciales que promueven la empatía, el respeto y la solidaridad. Este enfoque metodológico no solo favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales, sino que también transforma las representaciones que los jóvenes tienen sobre el conflicto y la violencia.

Mejía-Rodríguez (2024) destaca la importancia de construir programas educativos que integren el pensamiento crítico, la autonomía, la solidaridad y el aprendizaje continuo, elementos fundamentales para generar ciudadanía activa y compromiso con la paz. Subraya también que estas acciones deben ser deliberadas y contextualizadas, adaptándose a los contextos socioculturales específicos, y movilizando tanto conocimientos como actitudes y símbolos que faciliten la transformación social.

A través del lente de las representaciones sociales, Calderón y Jiménez (2024) exploran cómo los estudiantes universitarios conceptualizan la paz. Sus hallazgos indican que la paz es vista no como una ausencia de conflicto, sino como una construcción activa que involucra valores, prácticas cotidianas y responsabilidades éticas. Esta visión resuena con la perspectiva de la presente investigación, al considerar que los futuros docentes pueden simbolizar y proyectar valores de paz hacia la infancia desde una comprensión crítica de su rol social.

Por su parte, Nava-Preciado (2022) documenta una experiencia formativa con jóvenes universitarios en el marco de un programa de cultura de paz. Su estudio enfatiza la relevancia de diseñar propuestas educativas que permitan a los estudiantes “montarse” en la cultura de paz desde sus vivencias, emociones y compromisos éticos. El

autor destaca cómo el trabajo con las juventudes en formación superior puede dar lugar a procesos de transformación personal y comunitaria, cuando se asume la paz como un valor activo y no como un discurso vacío.

En conjunto, estas investigaciones coinciden en que la formación inicial de los docentes y la participación juvenil son elementos clave para sembrar una cultura de paz sostenible. La presente investigación se articula con esta revisión del estado del arteal explorar cómo los estudiantes normalistas, desde su condición de futuros educadores, comprenden y simbolizan la paz, y cómo esta construcción simbólica se proyecta hacia la infancia vulnerable a través de mensajes cargados de empatía, justicia y compromiso social.

Ante este escenario, se observa la necesidad de articular estrategias innovadoras que no solo respondan desde lo normativo, sino que activen procesos formativos, participativos y transformadores que contribuyan a reducir la entropía social y relacional en la institución. En este sentido, surge la propuesta de incorporar a jóvenes estudiantes como “Embajadores de Paz” (replicando lo que se hace en la Universidad de Guadalajara), entendidos como agentes educativos en formación capaces de promover una cultura de paz desde un enfoque crítico, participativo y comunitario.

## **DIAGNÓSTICO E INTEGRACIÓN DEL GRUPO “EMBAJADORES DE PAZ”**

Desde esta mirada, en la Licenciatura en Educación Física del BINE, ubicada en la ciudad de Puebla, se llevó a cabo la conformación del grupo denominado “Embajadores de Paz”. A partir de la publicación de una convocatoria, 61 alumnos de diferentes semestres se registraron para participar en el curso semipresencial y de inducción denominado “Embajadores de paz en acción: forjando

líderes para la transformación social”. El evento se llevó a cabo durante los días 14, 15 (virtual por Google Meet) y 16 (presencial) de enero de 2025.

En la modalidad virtual se realizaron dos conferencias a contra turno con especialistas en cultura de paz del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara. El día 14 de enero se realizó la conferencia “La paz como motor de la educación” por la Dra. María Teresa Prieto Quezada, y el 15 de enero participó el maestro Alfredo Orozco Mendoza con la conferencia titulada “Características de un embajador de paz”. Ambas actividades dotaron de conocimientos y aprendizajes significativos a los participantes, quienes se mostraron entusiasmados por saber que existen instituciones educativas que le apuestan al esfuerzo e intervención de los jóvenes para contribuir con acciones hacia la cultura de paz.

La fecha más significativa fue el 16 de enero, día en donde se realizó la sesión presencial. De inicio se les pidió a los jóvenes que escribieran un breve texto describiendo las razones para ser un embajador o embajadora de paz, encontrándose afirmaciones como la siguiente: “A mí me gustaría pertenecer al grupo de embajadores de paz porque he vivido muchas situaciones en mi grupo que me han lastimado, sobre todo porque me gustaría que se fomente la paz en los grupos, hacer conciencia sobre todos esos temas expuestos en las conferencias virtuales, en donde la empatía sobresalga dentro de la escuela” María, estudiante de tercer semestre (los nombres reales de los informantes fueron modificados para cuidar la identidad de los mismos). En la tabla 1 se incorporan algunos fragmentos de lo registrado por otros alumnos.

**Tabla 1.**

**Respuesta a la pregunta ¿Por qué te gustaría ser un embajador de paz?**

No.	Fragmento de texto	Seudónimo
1	"Para saber cómo regular nuestras emociones y dar mis mejores clases"	Patricia, estudiante de quinto semestre
2	"Me llama mucho la atención pertenecer a un grupo donde promovamos valores"	Claudia, estudiante de quinto semestre
3	"Considero que los temas llegarán a ser importantes para mi vida"	Julio, estudiante de tercer semestre
4	"Me gusta estar en armonía con todos y todas, me agrada llevar la paz con todos"	Alberto, estudiante de tercer semestre
5	"Estoy muy emocionado por vivir las experiencias próximas y poder fomentar la paz, armonía, amistad, etc."	César, estudiante de tercer semestre
6	"Fomentar esta cultura de paz a mi vida, a mi persona y a mi trayecto formativo como docente"	Francisco, estudiante de tercer semestre
7	"Me gustaría, ya que conozco personas que se guardan sentimientos y no saben cómo actuar ante situaciones de bullying"	Lucero, estudiante de primer semestre.
8	"Al promover la paz se promueven el respeto, la tolerancia, la empatía; valores necesarios que como futuros docentes debemos enseñar"	Josefina, estudiante de quinto semestre.
9	"Me gustaría participar porque puedo ayudarme a canalizar mis emociones"	Joaquín, estudiante de tercer semestre

**Fuente: diseño propio**

Esta propuesta académica surge en agosto de 2024, con la conformación del Comité de Paz en la Licenciatura en Educación Física del BINE, una acción determinante que logró concretar el proyecto fue la asignación de horarios afines entre los miembros de dicho comité, lo que permitió realizar 9 reuniones presenciales de dos horas, llevadas a cabo de agosto de 2024 a enero de 2025.

Continuando con la descripción de la sesión presencial realizada el 16 de enero de 2025, ese día fue excepcional para los participantes debido a que tuvieron la oportunidad de estar en una conferencia dictada por la alumna de quinto semestre Ciara Estefanía Sánchez Barrales que llevó por título: “Experiencia de paz y movilidad académica” compartiendo lo vivido en un taller sobre círculos de paz, realizado en una Escuela Normal de Bacalar, Quintana Roo.

En la actividad presencial también se realizaron las siguientes acciones: “Paloma por la paz” y “bailando por la paz” de gran aceptación de los jóvenes estudiantes. Al cierre de la actividad se les comentó a los participantes, que quienes estuvieran decididos a pertenecer al grupo de embajadores de paz, deberían hacer entrega de una carta compromiso, la cual incluyó un decálogo de acciones hacia la paz.

Se recibieron 24 cartas compromiso y se diseñaron las constancias de aceptación para pertenecer al grupo de Embajadores de Paz, las cuales fueron presentadas de forma digital en el “Encuentro de cuerpos académicos BINE – U de G” realizado en modalidad virtual por Google Meet, el día 7 de febrero de 2025.

Ese día se intercambiaron experiencias sobre el tema “Rutas de atención al estudiantado en caso de violencia contextual”. Presentación de cápsulas en vídeo sobre la experiencia de los estudiantes del CUCEA como embajador de paz. Se proyectó un vídeo en donde intervienen al inicio Alfredo Orozco Mendoza y José María Nava Preciado por la Universidad de Guadalajara, y Raymundo Murrieta Ortega por el BINE. También se llevó a cabo un conversatorio con el tema “El Programa Integral de Cultura de Paz y la labor de los Embajadores de Paz en el CUCEA de la Universidad de Guadalajara” con la participación de José María Nava Preciado con una parte sustancial de preguntas y respuestas.

Posteriormente, al siguiente lunes 10 de febrero se entregaron las constancias en una ceremonia a los 24 Embajadores de Paz. Más

adelante se diseñó un plan de actividades como las siguientes acciones: foros virtuales, conferencias, conversatorios, cineclub, elaboración de rosas por la paz, entre otras. Dichas acciones bajo la premisa de promover una cultura de paz entre la comunidad educativa, además de sensibilizar y capacitar a los jóvenes estudiantes, en este proceso de mediador hacia la paz.

La primera acción que realizaron los “Embajadores de Paz” fue la organización de una función de cine, proyectado la película “Yo antes de ti”, con motivo del día del amor y la amistad el 14 de febrero de 2025. Posteriormente, se elaboran “Rosas por la paz”, las cuales fueron entregadas a las mujeres de la institución (docentes y personal de apoyo) con motivo de la conmemoración del día internacional de la mujer, el 8 de marzo de 2025.

Se realizaron otras acciones académicas, como reuniones de sensibilización virtuales y presenciales, participando en conversatorios, conferencias y más actividades académicas, que contribuyeron a la formación y actuación de un “Embajador de Paz”.

Por todo lo anterior, se plantea la pregunta de investigación: ¿Qué les representó a los 24 estudiantes de la Licenciatura en Educación Física del BINE, participar como embajadores de paz? Por tanto, el objetivo de la investigación fue analizar las respuestas acerca de la participación de 24 estudiantes de la Licenciatura en Educación Física del BINE en el proyecto “Embajadores de Paz”.

Al mismo tiempo, se plantean los siguientes supuestos:

- Las prácticas educativas tradicionales centradas en la competencia y en el rendimiento tienden a reproducir relaciones de rivalidad y exclusión entre los estudiantes, lo que contribuye a manifestaciones de distintas formas de violencia.
- Los modelos pedagógicos inspirados en la cooperación permiten crear ambientes educativos pacíficos los cuales

disminuyen la violencia simbólica y relacional en los contextos escolares.

- La participación de estudiantes de Educación Física en proyectos como “Embajadores de Paz” propicia la adquisición de competencias socioemocionales y profesionales orientadas a la convivencia pacífica.
- La voz de los estudiantes normalistas constituye una fuente esencial para comprender los procesos de transformación personal y profesional que ocurren durante su formación como embajadores de paz.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

La teoría de la cooperación y competición de Deutsch (1973) sustenta que las interacciones humanas pueden desarrollarse bajo dos esquemas principales: la competición, en la cual los individuos actúan de forma independiente o en contra de los demás para alcanzar sus objetivos, y la cooperación, donde las metas de los participantes son interdependientes y el éxito de uno contribuye al éxito del otro. Deutsch (1973) destaca que la cooperación es un factor central en la resolución pacífica de conflictos. En ambientes cooperativos, las personas tienden a ser más abiertas al diálogo, lo que facilita la resolución de disputas sin recurrir a la violencia.

Aunado a lo anterior, el estudio de la cultura de paz en el ámbito de la educación superior requiere de referentes teóricos que permitan comprender la paz como un proceso multidimensional, dinámico y situado. Entre los principales autores y organismos internacionales que han aportado a esta discusión, destacan Johan Galtung (1969), la UNESCO (2000), Elise Boulding (2000), Paulo Freire (1970), John Paul Lederach (2003), Vicent Martínez Guzmán (2005), Francisco Muñoz (2004) y Boaventura de Sousa Santos (2009). Sus perspectivas ofrecen un marco analítico y pedagógico que enriquece la comprensión

de la paz en los espacios de educación superior. A continuación, se presentan los aportes de dichos autores y organismos que ofrecen fundamentos conceptuales para comprender y promover la paz desde la educación superior.

Uno de los pioneros en los estudios de paz es Galtung (1969), quien propuso diferenciar entre violencia directa, estructural y cultural, así como entre paz negativa y paz positiva. Este enfoque resulta fundamental para analizar las universidades no solo como espacios libres de conflicto armado, sino también como escenarios donde pueden reproducirse desigualdades, exclusiones y violencias simbólicas. Desde esta perspectiva, la construcción de paz en la educación superior implica generar condiciones de equidad, justicia social y convivencia democrática.

En el plano institucional, la UNESCO (2000) consolidó el concepto de cultura de paz como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos orientados al respeto de los derechos humanos, la democracia, la equidad de género y el desarrollo sostenible. Esta visión ha servido como marco normativo internacional y guía para políticas educativas que promuevan la paz desde la formación universitaria.

Por su parte, Boulding (2000) concibió la paz como una práctica cultural cotidiana que se construye mediante aprendizajes interpersonales y comunitarios. Sus aportes destacan la importancia de la educación como espacio privilegiado para el desarrollo de capacidades de diálogo, empatía y cooperación, aspectos esenciales para la vida universitaria.

Desde la pedagogía crítica, Freire (1970) planteó que la paz solo es posible a partir de la educación liberadora, basada en el diálogo y la conciencia crítica. Para la universidad, ello significa formar estudiantes capaces de analizar su realidad, cuestionar las estructuras opresivas y promover transformaciones sociales hacia la justicia y la equidad.

Complementariamente, Lederach (2003) desarrolló la teoría de la transformación de conflictos, que enfatiza la construcción de relaciones sostenibles basadas en la reconciliación y la participación comunitaria. En la educación superior, este enfoque se traduce en fortalecer el liderazgo estudiantil y fomentar prácticas de mediación y resolución pacífica de conflictos.

En el ámbito filosófico, Martínez (2005) introdujo el concepto de “paces” en plural y la noción de paz imperfecta, entendida como un proceso en constante construcción. Este marco invita a concebir la universidad como espacio de experimentación y ensayo de diversas formas de paz, adaptadas a los contextos y necesidades de cada comunidad educativa.

Asimismo, Muñoz (2004) profundizó en la idea de la paz imperfecta, planteando que la paz no es un estado acabado, sino una práctica cotidiana que reconoce conflictos y tensiones como parte constitutiva de la vida social. Este enfoque es especialmente útil para comprender los retos de la convivencia universitaria.

Finalmente, Boaventura de Sousa Santos (2009), con su propuesta de las epistemologías del Sur, invita a repensar la paz desde una perspectiva decolonial, reconociendo los saberes locales y comunitarios. En el ámbito universitario, esto implica la necesidad de una educación para la paz que no reproduzca modelos eurocéntricos, sino que valore la diversidad cultural y los conocimientos situados.

Desde esta perspectiva, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), promovida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, establece como uno de sus principios fundamentales la formación integral de los estudiantes en un marco de convivencia armónica y pacífica, con el objetivo de formar ciudadanos responsables y comprometidos con la sociedad. En este sentido, la promoción de una cultura de paz es central, entendida como la construcción de entornos escolares libres de violencia, donde prevalezca el diálogo,

la resolución pacífica de conflictos y la colaboración entre los estudiantes (SEP, 2019).

El conflicto, la violencia y la paz son conceptos clave en los estudios para la transformación social. Johan Galtung (2003) define el conflicto como una situación en la que dos o más partes perciben metas incompatibles, subrayando que no es en sí mismo negativo, sino una oportunidad de cambio si se gestiona adecuadamente. El autor identifica tres formas: la directa, la estructural (derivada de desigualdades sociales) y la cultural (valores o discursos que justifican la violencia). Respecto a la paz, distingue entre una paz negativa, entendida como la simple ausencia de violencia directa, y una paz positiva, que implica justicia social, equidad, respeto a los derechos humanos y resolución pacífica de los conflictos.

Por otro lado, la Cultura de Paz se define como un conjunto de valores, actitudes, comportamientos y formas de vida que rechazan la violencia y previenen los conflictos, abordando sus causas desde el diálogo, la negociación y la cooperación entre personas, grupos y naciones. Según la UNESCO (1999), implica el respeto pleno a los derechos humanos, la igualdad entre mujeres y hombres, la democracia, la tolerancia, la solidaridad, la libertad de expresión y la sostenibilidad ambiental. Promueve una transformación profunda de las relaciones sociales mediante la educación, la participación ciudadana y la justicia social.

En este sentido, la propuesta de incorporar a jóvenes estudiantes como Embajadores de Paz en una Escuela Normal cobra sentido en tanto permite activar procesos formativos, colaborativos y restaurativos que responden de manera integral a las distintas formas de violencia que afectan la vida escolar. Esta estrategia no solo tiene valor simbólico, sino también estructural, al reconfigurar las relaciones de poder, comunicación y sentido dentro de la institución.

### REDUCCIÓN DE LA ENTROPÍA

La entropía, entendida como desorden, caos o pérdida de estructura en los sistemas sociales (Morin, 2006), se manifiesta en instituciones donde predominan la fragmentación relacional, la indiferencia, la polarización y la falta de sentido colectivo. La incorporación de Embajadores de Paz contribuye a reducir esta entropía al introducir nuevas estructuras simbólicas (rituales, narrativas, prácticas de mediación y reconocimiento), vínculos humanos restaurativos y formas organizadas de diálogo. Como afirma Fisas (2020), la cultura de paz no es ausencia de conflicto, sino capacidad para abordarlo de manera no violenta a través de redes de convivencia y mecanismos participativos que ordenan el vínculo social.

### FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTADO

Formar “Embajadores de Paz” desde el nivel superior fortalece la dimensión socioafectiva, ética y política de la formación inicial docente. Se promueve el desarrollo del pensamiento crítico, la conciencia de derechos humanos, la gestión emocional, la autonomía moral y la corresponsabilidad social. Estas competencias son indispensables para la práctica educativa en contextos diversos, desafiantes y, en ocasiones, violentos. En ese sentido, los Lineamientos para la Educación en y para los Derechos Humanos y la Paz en Escuelas Normales (SEP, 2020) destacan la necesidad de que el futuro magisterio adquiera herramientas teórico-prácticas para promover entornos escolares seguros, inclusivos y democráticos.

### PREVENCIÓN DE VIOLENCIAS

Uno de los aportes más valiosos de los Embajadores de Paz es su capacidad de actuar como agentes preventivos, detectores tempranos de

violencia, mediadores entre pares, facilitadores del diálogo y promotores del autocuidado y el respeto mutuo. Su intervención puede contribuir a desactivar dinámicas de acoso, exclusión o discriminación antes de que escalen. Esta línea de acción está alineada con el Protocolo para la Prevención, Atención y Erradicación de la Violencia en Escuelas Normales (CONAVIM & SEP, 2022), que propone el empoderamiento estudiantil como parte de una estrategia institucional integral para erradicar la violencia de género y otras violencias estructurales.

## **DE UNA CULTURA REACTIVA A UNA CULTURA DEL BIEN COMÚN**

Más allá de resolver conflictos puntuales, la presencia activa de los Embajadores de Paz contribuye a una transformación más profunda de la cultura organizacional, al promover valores como la empatía, el diálogo, la solidaridad y la participación. Se propicia el tránsito desde una cultura reactiva —basada en la queja, el señalamiento o la indiferencia— hacia una cultura del cuidado, la corresponsabilidad y el compromiso con el otro. Tal como plantea el Marco de Convivencia Escolar del Estado de Puebla (Secretaría de Educación Puebla, 2021), una escuela saludable es aquella que fomenta relaciones positivas, reconoce las diferencias y construye consensos en colectivo.

## **PROYECCIÓN COMUNITARIA**

La experiencia adquirida por los Embajadores de Paz durante su formación no se agota en el ámbito escolar. Estos jóvenes llevarán consigo aprendizajes clave a los espacios donde ejercerán como docentes, impactando en la convivencia escolar, la formación ciudadana y la gestión pacífica de conflictos en comunidades educativas vulnerables. De esta forma, el modelo contribuye a la materialización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 16 de la Agenda 2030 de la ONU,

que promueve “sociedades pacíficas, inclusivas y con instituciones eficaces y responsables” (ONU, 2015). Formar docentes comprometidos con la paz, los derechos humanos y la justicia social es una apuesta por la sostenibilidad ética y democrática de los sistemas educativos.

## INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR QUE INVOLUCRAN A LOS JÓVENES EN PROYECTOS POR LA PAZ

En México, las universidades han trabajado de manera activa en la promoción de una cultura de paz, como es el caso de la Universidad Juárez del Estado de Durango, institución que propone el Proyecto Nacional de Investigación e Incidencia (PRONAI) titulado “Intervención desde una cultura de paz para la edificación de comunidades saludables en el estado de Durango” el cual tiene como intenciones formar estudiantes, docentes, padres de familia y personal de salud como multiplicadores y promotores de la cultura de paz, con habilidades en resolución de conflictos, manejo emocional, perspectiva de género, equidad e inclusión educativa, y en el respeto a los derechos humanos. (CONAHCYT, 2024).

Esto al fomentar una intervención educativa que fortalezca las estrategias positivas de afrontamiento y su impacto en la construcción de entornos psico, socio educativos saludables, con armonía y paz social, al desarrollar estrategias de regulación emocional cognitiva que impulsen factores protectores. Por su parte, el colectivo de la Universidad Juárez del Estado de Durango trabaja en la generación de una base documental para la difusión de los resultados y los productos que sean replicables, mediante la publicación de artículos, capítulos de libro, libro, tesis de grado y otros materiales en redes y medios de comunicación. (CONAHCYT, 2024).

En el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara se ha implementado

desde el año 2020 el Programa Integral de Cultura de Paz (PICP) en donde la trayectoria estudiantil de las y los jóvenes se complementa con actividades de formación integral, a través de una serie de talleres en áreas como el deporte, el medio ambiente, la sexualidad, las artes y el emprendimiento, dando respuesta, de esta forma, a la pluralidad de sus intereses (Nava *et al.*, 2022).

El Programa Integral de Cultura de Paz (PICP), surge con el propósito de encontrar estrategias de colaboración con los/as estudiantes para erradicar las diferentes formas de violencias naturalizadas en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, México, éste surge con el objetivo de proponer acciones concretas, paulatinamente escalables, tendientes a sentar las premisas de una nueva cultura de convivencia que respete la dignidad de cada persona (Nava-Preciado, 2022).

El programa logró consolidarse con la realización de varias actividades impulsadas preferentemente por los denominados "embajadores de paz". Conceptualizamos a los/as embajadores/as de paz como un grupo de jóvenes interesados/as en aportar su tiempo para detectar posibles situaciones de conflicto entre sus pares y, en la medida de sus posibilidades, escucharlos y orientarlos. Cuando el desencuentro es fuerte, su intervención consiste en canalizar la problemática a las instancias correspondientes del Centro Universitario para encontrar una solución. Este momento inició el 1 de junio de 2020 con el lanzamiento de la convocatoria de embajadores/as de paz (Nava-Preciado, 2022).

Por otra parte, desde la Universidad Autónoma de Querétaro a través de la Coordinación de Gestión Educativa para una Cultura de Paz se establece la propuesta de crear comunidad para la paz. Una de las estrategias centrales son los lineamientos para registrar comités para el surgimiento de Comunidades Universitarias Agentes de Paz (CUAP). Desde esta perspectiva, los Comités de Paz de las CUAP son grupos conformados por integrantes de la comunidad de una

Institución de Educación Superior, que tienen la facultad de generar procesos de colaboración interinstitucional para promover actividades de formación, fortalecimiento, difusión y continuidad, a favor de la Cultura de Paz y el bienestar de las comunidades educativas que conforman la estrategia.

Desde la Coordinación de Gestión Educativa para una Cultura de Paz se desprende el Área de Formación Académica para una Cultura de Paz, espacio desde donde se promueven actividades académicas como un Diplomado y Foro sobre Cultura Paz, las cuales se llevaron a cabo durante 2024 y 2025. El Diplomado llevó por título "Construcción de la cultura y educación para la paz" el cual se realizó de forma virtual del 05 de octubre de 2024 al 15 de marzo de 2025, con el objetivo de que las y los participantes integren a sus conocimientos y experiencias, la propuesta de la Cultura y la Educación para la Paz, a través del estudio de los fundamentos teóricos para el análisis y comprensión de los conflictos, las violencias y las paces, así como el acercamiento con metodologías de intervención para el desarrollo de prácticas que promuevan la gestión y atención de las problemáticas que vulneran el bienestar de la sociedad, en la interrelación de sus distintas dimensiones: individual, comunitario y estructural. Por otra parte, el VI Foro Internacional de Cultura y Educación para la paz, se realizó el 22 de septiembre de 2025 en la Universidad Autónoma de Querétaro, con el objetivo de socializar los proyectos sobre cultura de paz elaborados en el diplomado mencionado.

## METODOLOGÍA

El enfoque de la investigación es cualitativo, con diseño de estudio de caso y alcance exploratorio. La técnica de recolección de datos fue la entrevista en cuatro grupos focales, se entrevistaron a veinticuatro alumnos participantes (17 mujeres y 7 hombres), favoreciendo la interacción y el intercambio de ideas entre ellos (Barbour, 2018). Se utili-

zó un guion con 20 preguntas para las entrevistas, las cuales fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

El proceso de validación del instrumento de recolección de datos se llevó a cabo para garantizar la calidad, pertinencia y confiabilidad. Este proceso se realizó en tres etapas: validez de contenido, validez de constructo y prueba piloto.

Con respecto a la validación de contenido, el objetivo fue asegurar que los ítems representen adecuadamente las dimensiones del fenómeno a estudiar (conocimiento, creencias, experiencias, actitudes y compromiso). Para ello, se elaboró una primera versión de la guía de entrevista en categorías temáticas. El instrumento fue sometido a revisión por dos especialistas. Los expertos evaluaron cada ítem en cuanto a claridad, relevancia, coherencia y pertinencia conceptual, utilizando una escala de valoración y observaciones cualitativas, como lo sugieren Escobar y Cuervo (2008).

Al mismo tiempo, se llevó a cabo la validación de constructo, cuyo objetivo fue comprobar que los ítems agrupan adecuadamente los factores conceptuales planteados (por ejemplo, creencias estereotipadas, conocimiento, compromiso). Finalmente, se aplicó una prueba piloto con tres estudiantes para evidenciar la adecuada redacción de las preguntas.

El análisis de los datos se realizó a través de la codificación temática (Braun y Clarke, 2006), lo que permitió identificar patrones y temas recurrentes en las respuestas de los estudiantes. La codificación de los datos se realizó utilizando un enfoque inductivo y axial, siguiendo las propuestas de Strauss y Corbin (2002). La codificación axial facilitó el agrupamiento de los datos en categorías que reflejan las dimensiones clave de su experiencia como embajadores de paz.

### RESULTADOS

Los resultados integrados en cuatro categorías de análisis se presentan a continuación:

- **Motivaciones y expectativas:** Los estudiantes expresaron que su principal motivación para participar en el proyecto era contribuir a la creación de un ambiente de paz en las escuelas. Estaban convencidos de que, con su presencia y acciones, podían influir positivamente en su entorno escolar y en la comunidad educativa. Según lo expresado en los grupos focales, la mayoría de los estudiantes veía esta oportunidad como una forma de poner en práctica sus valores personales y profesionales en un contexto significativo.
- **Impacto personal y profesional:** Los estudiantes relataron cómo su participación como embajadores de paz ha tenido un profundo impacto en sus vidas, tanto en el plano personal como profesional. A nivel personal, mencionaron haber desarrollado habilidades como la empatía, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos, las cuales también les han ayudado a mejorar sus relaciones interpersonales fuera del ámbito escolar. En el plano profesional, señalaron que esta experiencia les ha proporcionado herramientas útiles para su futura labor como docentes, especialmente en términos de manejo de grupos y promoción de la convivencia pacífica en las aulas.
- **Roles y contribuciones:** Los estudiantes identificaron diversas formas en las que han contribuido al proyecto. Estas incluyen la generación de ideas innovadoras para promover la paz, la realización de actividades deportivas orientadas a la cooperación y el cumplimiento de tareas encomendadas por sus profesores y coordinadores del proyecto. Su participación y

su sentido de responsabilidad fueron aspectos destacados durante las discusiones en los grupos focales.

- **Visión del proyecto a futuro:** En cuanto a su visión del proyecto, los embajadores de paz manifestaron su deseo de continuar contribuyendo en el futuro, ya sea desde el ámbito del servicio profesional docente o a través de otras iniciativas comunitarias. Muchos de ellos expresaron su intención de incorporar los principios de la cultura de paz en su práctica profesional como docentes de educación física, promoviendo la cooperación y el respeto mutuo entre sus futuros estudiantes.

## DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio son consistentes con investigaciones previas como en el estudio de Calderón y Jiménez (2024) al explorar la cultura de paz en estudiantes universitarios a través de la teoría de representaciones sociales, encontraron que los estudiantes universitarios están fuertemente influenciados por sus experiencias personales y educativas, lo que coincide con los resultados del presente estudio, donde los embajadores de paz señalaron que su participación en el proyecto influyó significativamente en su desarrollo personal y profesional.

El trabajo de Mejía-Rodríguez (2024) sitúa a la educación para la ciudadanía y la paz en el corazón de un proyecto educativo transformador, fundamentado en la resistencia y la pedagogía crítica. El terminado "transformador" se propone a la figura del educador física egresado desde la formación con los planes de estudio vinculados a la Nueva Escuela Mexicana, sustentada esta mirada en la pedagogía crítica. Esta perspectiva se contrapone a modelos tradicionales de educación bancaria, proponiendo en cambio una práctica que fomente la reflexión crítica, la participación democrática y la autonomía de los aprendices. Al reivindicar la necesidad de procesos educa-

tivos contextualizados, que integren no solo conocimientos, sino también actitudes y simbología relevantes para cada comunidad, el artículo muestra cómo la escuela puede convertirse en un espacio activo de transformación social (Mejía-Rodríguez, 2024).

Los resultados del presente estudio también coinciden con el trabajo de Nava-Preciado (2022), donde los estudiantes reconocieron un impacto personal significativo al involucrarse en actividades orientadas a la paz. Por tanto, se ratifica que las universidades deben desempeñar un papel central en la creación de espacios de diálogo, reflexión y acción que promuevan los valores de la paz, el respeto a los derechos humanos y la convivencia pacífica. (Bahajim, 2018). Finalmente, en cuanto a la visión del proyecto a futuro, los estudiantes expresaron su intención de continuar promoviendo la paz en sus carreras docentes.

Asimismo, Rentería (2021) resalta la importancia del aprendizaje experiencial y las narrativas simbólicas para movilizar una conciencia pacificadora en estudiantes universitarios. Por tanto, los textos recogidos en este estudio se convierten en vehículos de expresión auténtica de esta conciencia, cargadas de metáforas como “sembradores de paz”, “laboratorios de convivencia” y “vocación por el respeto”, que evidencian una apropiación significativa del enfoque.

En ese sentido, esta investigación aporta a la línea de estudios sobre juventud y cultura de paz al demostrar que la formación docente inicial puede ser un espacio fértil para gestar líderes educativos transformadores, capaces de enfrentar las múltiples formas de violencia (simbólica, estructural, emocional o verbal) desde una pedagogía crítica, inclusiva y afectiva.

## CONCLUSIONES

Los testimonios de los estudiantes participantes en la investigación reflejan un compromiso auténtico con la transformación de los entor-

nos escolares y la construcción de una identidad docente cimentada en los valores de la cultura de paz. A través de su participación activa, los jóvenes demostraron que es posible promover la cooperación, el respeto mutuo y la esperanza desde la formación inicial docente, asumiendo un rol protagónico como agentes de cambio social.

Al expresar su intención de llevar estos principios a su futura labor docente en educación física, los estudiantes proyectan un modelo pedagógico centrado en la convivencia y el diálogo. Por lo tanto, los resultados del estudio permiten vislumbrar un futuro alentador, donde nuevas generaciones de docentes sigan impulsando la paz con sensibilidad, compromiso y ética profesional. En este sentido, la Escuela Normal tiene la responsabilidad de consolidar espacios formativos que inspiren y acompañen a quienes apuestan por transformar la realidad desde el aula y la comunidad.

Desde esta mirada los estudiantes normalistas reconocen que la paz no puede reducirse a la ausencia de conflictos, sino que constituye una construcción activa y permanente que exige el respeto a la diversidad, la promoción de la equidad, la defensa de la justicia y el ejercicio cotidiano de la empatía. Desde esta visión, la paz se asume como un proceso dinámico que se manifiesta en las interacciones sociales, en la vida escolar y en las prácticas pedagógicas, lo cual representa un avance significativo respecto a concepciones más pasivas o abstractas del término.

Asimismo, se observa una coherencia entre el discurso y la acción proyectada, ya que los estudiantes no solo comprenden teóricamente la paz, sino que expresan su intención de incorporarla en sus prácticas docentes, especialmente a través de recursos pedagógicos como el juego, la inclusión y la resolución pacífica de conflictos en el ámbito de la Educación Física. Estas estrategias reflejan una comprensión profunda del potencial transformador de la educación corporal y del movimiento como espacios privilegiados para el encuentro, la cooperación y el respeto mutuo.

Los textos simbólicos analizados permiten identificar una identidad docente en formación caracterizada por un compromiso con la ética, la justicia social y el bienestar de la infancia, lo que evidencia una clara disposición para asumirse como agentes de cambio en contextos marcados por la vulnerabilidad y la desigualdad. Sin embargo, a pesar de este compromiso, aún se reconocen áreas de oportunidad que deben fortalecerse, particularmente en lo referente a la expresión pública de posturas pacíficas y al uso creativo de herramientas simbólicas (mensajes, cartas, manifiestos o intervenciones comunitarias). Estos aspectos sugieren la importancia de impulsar experiencias formativas que fortalezcan el empoderamiento comunicativo y la capacidad de incidir en espacios escolares y comunitarios con un lenguaje de paz.

Finalmente, se concluye que la formación en cultura de paz debe ser concebida como un eje transversal y experiencial dentro de la educación superior, articulando teoría y práctica, emoción y acción, con el fin de consolidar en los futuros docentes una vocación humanista orientada al bien común. La integración de metodologías activas, prácticas reflexivas y experiencias comunitarias permitirá que los estudiantes normalistas no solo desarrollen competencias técnicas, sino que fortalezcan también un sentido de responsabilidad ética y social que los habilite para enfrentar los desafíos contemporáneos de la educación y contribuir de manera significativa a la construcción de sociedades más justas, inclusivas y pacíficas.

## REFERENCIAS

- Bahajim, S. (2018). La educación como instrumento de una cultura de paz. *Revista Innovación Educativa*. Vol. 18, número 78. Pp., 92-112. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-)
- Barbour, R. (2018). *Doing focus groups*. SAGE.

- Boulding, E. (2000). *Cultures of peace: The hidden side of history*. Syracuse University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Calderón, R., y Jiménez, J. A. (2024). Cultura de paz en estudiantes universitarios: una mirada a través de la teoría de representaciones sociales. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1847>
- CONAHCYT. (2024). Programas Nacionales Estratégicos. Seguridad Humana. <https://conahcyt.mx/pronaces/pronaces-seguridad-humana/>
- CONAVIM & SEP. (2022). Protocolo para la prevención, atención y erradicación de la violencia en las Escuelas Normales. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. Yale University Press.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. <https://www.researchgate.net/publication/302438451>
- Fisas, V. (2020). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria Editorial
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Galtung, J. (2003). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación y resolución*. Gernika Gogoratzuz
- Lederach, J. P. (2003). *The little book of conflict transformation*. Good Books.
- Martínez Guzmán, V. (2005). *Podemos hacer las paces*. Desclée de Brouwer.

- Mejía-Rodríguez, D. L. (2024). Educación para la ciudadanía y para la paz: Reflexiones desde la sociología de la educación. *Perfiles Educativos*, 46(184), 162-175. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61156>
- Morin, E. (2006). *Introducción al pensamiento complejo* (4.ª ed.). Gedisa.
- Muñoz, F. (2004). *La paz imperfecta*. Universidad de Granada.
- Nava-Preciado, J. M. (2022). Montados en la cultura de paz: una experiencia con jóvenes universitarios. *Revista de Educación y Paz*, 14(1), 45-72. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/156697>
- Nava, J M, Gutiérrez, N. C. y Orozco, A. (2022). Cultura de paz: recuento de una estrategia de intervención en el ámbito universitario, en Rojas, R., y Nava, J. M. (Eds.) (2022). *Cultura de paz: equidad y democracia*. Universidad de Guadalajara. Rayuela.
- ONU. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Organización de las Naciones Unidas. <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>
- ONU. (2021). Plan de Acción Mundial de la Juventud. Naciones Unidas. <https://www.un.org/youthenvoy/wp-content/uploads/2021/09/WAY-2021-Spanish.pdf>
- Plan de Desarrollo Institucional. (2024). Plan de Desarrollo Institucional 2015-2030. BINE. [https://drive.google.com/drive/folders/1hDK6tac\\_SX52TfMfhmbOi-4Vi2v8G8ab](https://drive.google.com/drive/folders/1hDK6tac_SX52TfMfhmbOi-4Vi2v8G8ab)
- Rentería, E. (2021). Aprendizaje experiencial para construir la cultura de paz en Educación Superior. *Espergesia*, 8(2), 42-51. <https://doi.org/10.18050/rev.espergesia.v8i2.847>
- Secretaría de Educación Puebla. (2021). Marco de Convivencia Escolar del Estado de Puebla. Puebla: Secretaría de Educación Pública Estatal.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). Lineamientos para la educación en y para los derechos humanos y la paz en Escuelas Normales. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.

- Secretaría de Educación Pública. (2019). Principios y propósitos de la Nueva Escuela Mexicana. SEP.
- Sousa Santos, B. de (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE.
- UNESCO. (2000). Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia. UNESCO.
- UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- UNESCO. (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (Resolución A/RES/53/243). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127897>



# **CAPÍTULO 4**

## **NEUROEDUCACIÓN Y EDUCACIÓN FÍSICA: FORMACIÓN CONTINUA COMO ACTO DE MEJORA Y TRANSFORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE**

**Xitlali Torres Aguilar**

<https://orcid.org/0000-0002-0364-2530>

**Dulce Flores-Olvera**

<https://orcid.org/0000-0001-7570-7025>

**Griselda Jacqueline Morales-Alarcón**

<https://orcid.org/0000-0003-0142-0923>

## **DEDICATORIAS**

**Agradecimiento a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. Programa Estancias Postdoctorales por México; CVU: 504866. Así como al profesorado participante en el proceso de investigación.**

## Resumen

En la presente investigación se exploraron las motivaciones del profesorado en Educación Física en servicio en México ante un proceso de formación continua en Neuroeducación, enmarcado metodológicamente bajo un estudio de caso colectivo. El objetivo fue recuperar las voces y experiencias del profesorado para comprender los factores que impulsan su participación en estos procesos. Se implementaron talleres virtuales (n=8) entre septiembre y octubre de 2024, y los datos se recolectaron mediante videograbación y diario de campo, siendo sometidos a un riguroso análisis categorial por pares académicos.

Los hallazgos revelaron una motivación en varias líneas que trascienden la mera actualización, centrándose en una perspectiva de mejora profesional, social y pedagógica. De manera específica, las motivaciones se agruparon en tres categorías: 1) Búsqueda de fundamento teórico y evidencia, 2) Generar impacto positivo en alumnado y, finalmente, 3) Desarrollo profesional y mejora continua.

En este proceso, se concluye que la formación continua en Neuroeducación es un gestor de cambio de mentalidad y un propulsor del compromiso docente, afianzando un rol más protagónico y científico del profesorado en el ámbito escolar. Asimismo, los resultados sugieren un vínculo con la Teoría de la Auto-determinación y se hace un llamado a que los programas formativos refuercen la seguridad, competencia y valor del profesorado como figura educativa esencial.

## Palabras clave

Desarrollo profesional docente; Aprendizaje basado en evidencia; Didáctica de la educación física; Neuroeducación; Práctica reflexiva

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad nos encontramos en diversas investigaciones que buscan entender el porqué de las cosas desde diferentes perspectivas. El ser humano es un ser curioso por naturaleza y busca comprender cada una de las cosas que se suscitan a su alrededor. La necesidad de investigación acerca del cerebro o conocer sobre él data de 1970 y se continúa investigando hasta la actualidad, generando cada vez más importancia sobre su relevancia y el porqué es necesaria su comprensión, particularmente en la parte educativa. Algunos autores han señalado la importancia del conocimiento del cerebro o la disciplina de la neurociencia en la educación; por ejemplo, Valdés-Villalobos (2022), resalta que “a neurociencia y la práctica docente aportará la mejora de la alfabetización de los educadores sobre cómo el cerebro responde a los estímulos a que se enfrenta, junto con conocer las herramientas que puede proveer la ciencia con el finde mejorar el proceso de la enseñanza aprendizaje.

En relación con lo anterior, se desprende la neuroeducación, la cual teje puentes de comunicación entre la neurociencia y la educación; de alguna manera, busca una mejor comprensión del cerebro desde un lenguaje claro para el profesorado o actores educativos. Dúo Terrón en 2024 la menciona como la encargada de “entender cómo funciona el cerebro relacionando las habilidades cognitivas como la memoria, la resolución de problemas y la toma de decisiones, vinculadas con el aprendizaje” (p. 47). No obstante, a pesar de la importancia de la neuroeducación en la actualidad, Torres-Aguilar *et al.* (2025) enfatizan la necesidad de integrar contenidos referentes a la neuroeducación en la formación del profesorado y en la formación continua. Estos llamados no solo se visualizan en cuestiones teóricas, sino que se espera la integración de la neuroeducación que promueva una perspectiva científica y a su vez deje a un lado los neuromitos en el ejercicio docente.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

La neuroeducación en el aula logra facilitar la conexión entre los conceptos ya conocidos en el ámbito educativo y los hallazgos recientes en el ámbito de las neurociencias. En este sentido, proporciona una comprensión general y profunda sobre el funcionamiento del cerebro que va desde la infancia hasta la etapa adulta. Algunos autores como Takuhama-Espinosa y Nouri (2020) y Dehaene (2020) han señalado la importancia de conocer el funcionamiento del cerebro entre la comunidad docente como punto de partida para la mejora del aprendizaje. En relación con ello, Dweck (2015) sugiere que la neuroeducación refuerza la formación de los docentes y brinda conocimientos sobre el cerebro que impacta al diseño de los contextos de aprendizaje.

Por otro lado, es importante señalar que, si bien la neuroeducación aporta a la educación y al desarrollo del aprendizaje, no da pautas o directrices específicas para su aplicación dentro del quehacer educativo. Sin embargo, contiene información relevante, actualizada y pertinente para el conocimiento de los componentes fisiológicos y bioquímicos del cerebro que aportan al profesorado estrategias y herramientas que, en última instancia, facilitan su práctica. Este interés ha ido en crecimiento en los últimos años y genera un nuevo enfoque educativo donde confluyen diversas perspectivas en educación, algunos, se abordan desde miradas interdisciplinarias y en otros casos transdisciplinarias con el fin de reconocer “el qué, para qué y cómo se aprende” y a su vez, “el qué, para qué y cómo se enseña”, esto ha suscitado diversas miradas que van con estructuras y maneras de organizar la vida escolar y van acorde y en relación a lo que la sociedad demanda (Mora, 2013 y Cumpa Valencia, 2020). Algunos de los aportes más relevantes se encuentran en la comprensión que va desde la percepción, la atención, la memoria, la emoción y la conciencia (Kandel, 2019).

Sin embargo, aunque existe cada vez más evidencia de los aportes de las ciencias del cerebro hacia la parte educativa, aún persisten áreas de mejora hacia la formación profesional docente tanto en futuros docentes como en docentes en formación (Torres-Aguilar *et al.*, 2025 y Siqueiros-Quintana y Torres-Aguilar, 2025). Bajo esta mirada, Cumpa Valencia (2020) menciona la necesidad de una articulación entre los hallazgos de la neuroeducación y las necesidades del profesorado en la práctica pedagógica, todo esto con el fin de contar con conocimiento situado y producido a partir del quehacer activo y diversas miradas y perspectivas en el aula. Aunado a ello, el conocimiento de la neuroeducación puede potenciar las habilidades extrínsecas del alumnado y catalizar nuevos aprendizajes.

No obstante, aunque mucho se ha escrito sobre los aportes de la neuroeducación al proceso de aprendizaje, poco se sabe sobre las motivaciones del docente ante estos procesos de actualización y formación continua. Falquez y Ocampo (2018), en una investigación realizada en Ecuador, mencionan la importancia que da el profesorado a la formación en neuroeducación como hito importante para el quehacer educativo; sin embargo, aún sigue siendo escasa la capacitación que se recibe en torno al tema. Por otro lado, Pherez *et al.* (2018) señalan la necesidad de procesos de actualización en los programas formativos en futuros docentes que se alineen con contenidos relacionados con la neuroeducación. Esta última apreciación es secundada por Jiménez *et al.* (2019), donde se señala una deficiencia en los planes y programas de estudio en la formación inicial del profesorado. De igual manera, Garay Alemany *et al.* (2023) subrayan la importancia de los procesos reflexivos en la formación de profesorado, así como la integración teórico-práctica en ello.

Borges y Primalles (2024), en relación con la formación del profesorado en educación física, señalan que “el rol del profesor, su desempeño y desarrollo profesional, así como las condiciones de trabajo, la formación continua y la evaluación docente son cruciales” (p. 2). Y

sugieren que estos procesos dotan de conocimientos y habilidades que son esenciales para una educación de calidad. Algunos estudios como los de Suárez (2018), Castro García *et al.* (2020) y Ferrat Peláez *et al.* (2023) destacan la necesidad de la transformación docente, considerando que se conviertan en agentes transformadores de la realidad educativa y la construcción de la identidad a través de acciones colectivas y apoyo mutuo en el desarrollo de tareas. En este sentido, los procesos formativos donde se ponga en el centro la colectividad docente y la construcción del aprendizaje a través de comunidades de aprendizaje podrían ser una vía alternativa en la formación continua de profesorado de educación física. Torres-Aguilar en 2020 apuntaba a que esta integración ofrece al profesional una alternativa de formación continua que le permite comprender, desde una base biológica, cómo el cerebro aprende y procesa el movimiento, facilitando el diseño de estrategias didácticas más sólidas y efectivas para atender las problemáticas en un contexto situado desde la disciplina.

En la actualidad, la educación física y el cuidado físico se ponen cada vez en el centro del desarrollo personal y social. Pero con ello, las expectativas sociales y de los mismos miembros del gremio se acrecientan (Ibragimov, 2022). Y es que, en el ámbito de la educación física, es indispensable que el profesorado tenga presente en su práctica la motivación; Diloy-Peña *et al.* (2021) señalan que la educación física, tanto en su formación inicial como continua, debe tomar en cuenta estrategias que le permitan obtener objetivos claros. Con lo señalado por Diloy-Peña *et al.* (2021), se reconoce la formación continua como una necesidad; sin embargo, la mayoría de los esfuerzos se centran en las necesidades del estudiantado y se pierden las oportunidades de explorar las voces y/o actores educativos que también gestan la educación física: el profesorado. Por lo tanto, la necesidad de mejorar procesos de aprendizaje y la práctica pedagógica exige dirigir la mirada hacia las neurociencias y/o neuroeducación, considerándolas una herramienta científica esencial que apoya al docente.

Por lo anterior, este trabajo tiene como objetivo recuperar voces y experiencias del profesorado, a fin de dar cuenta de los procesos de motivación ante la formación continua en neuroeducación.

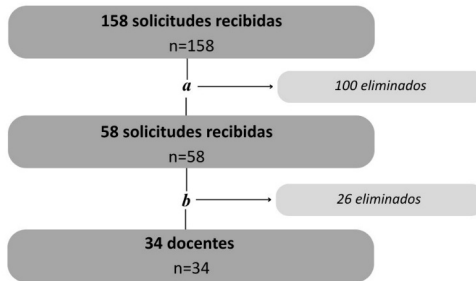
## METODOLOGÍA

El presente estudio es resultado de procesos de investigación hacia la formación educativa. La forma de trabajo se enmarca en la metodología de estudios de caso colectivo de acuerdo con Crotty (1988) y Stake (2005). El estudio de caso colectivo se enuncia cuando “el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general” (Jiménez Cháves, 2022, p. 2) para su estudio.

### Población

La población de estudio se estableció a conveniencia en México. Inicialmente, se emitió una convocatoria dirigida a docentes de educación física en servicio a través de redes sociales (Facebook e Instagram). El profesorado interesado completó un formulario en Google Forms en forma de pre-registro. Durante el pre-registro, se recibieron 158 solicitudes de manera inicial. Posteriormente, se hizo envío de un correo electrónico a las cuentas registradas para formalizar la inscripción, obteniendo la formalización de 58 personas. Finalmente, se enviaron por correo electrónico los enlaces y el acceso a la sesión informativa inicial. La sesión inicial se llevó a cabo el día 5 de septiembre de 2024 (n=34) (ver Gráfico 1).

**Gráfico 1. Flujo de participantes**



**Fuente: elaboración propia**

Nota:

a: eliminados por no responder los cuestionarios de confirmación de participación y no cumplían con los criterios de inclusión para el proceso de inscripción.

b: eliminados por no concluir el proceso de inscripción y/o no presentarse a la primera sesión inicial.

Los criterios de inclusión se definieron de manera previa: a) Ser docente de educación física de nivel primaria del sistema público educativo mexicano; b) Contar con al menos tres años como docente dentro del sistema público en México; c) No contar con formación previa en el campo de la neuroeducación.

### **Recogida de datos y análisis de información**

Las reuniones para el desarrollo de la investigación se realizaron de manera recurrente a través de talleres gratuitos en forma virtual a través de Zoom; las sesiones (n=8) se llevaron a cabo entre septiembre y octubre de 2024. Cano (2012) señala que los talleres integran la teoría y la práctica, teniendo un rol protagónico las personas que participan en ellos. Por su parte, Gisho (1999) concibe el taller como un “conjunto multilínea compuesto por elementos —líneas— de

diferente naturaleza, como son: sujetos, intenciones, lenguajes, reglas, visiones, ubicaciones, objetos de estudio y técnicas, entre otros, dispuestos para facilitar hacerse conjunto” (p. 143).

La herramienta principal para la recogida de información fue la videograbación de las sesiones (n=8). Las videograbaciones tienen la capacidad de registrar interacciones, discursos y dinámicas grupales para su posterior análisis. Para la sistematización de la información, lo registrado en las videograbaciones se transcribió en texto en Word (versión 16.96). Adicionalmente, se considera el rol de la persona investigadora como facilitadora del proceso, a fin de promover el papel activo del profesorado, así como el uso del diario de campo.

La información recabada fue sometida a un análisis riguroso categorial por pares académicos, a partir del cual se analizaron las principales motivaciones del profesorado en el desarrollo de cursos de formación continua (ver Tabla 1).

**Tabla 1. Categorías de análisis y descripción**

Categoría	Descripción
Búsqueda de fundamento teórico y evidencia	Motivación por parte del profesorado que impulsa la necesidad de adquirir y aplicar conocimiento científico para sustentar, defender y legitimar la práctica de la educación física.
Generar impacto positivo en alumnado	Motivación centrada en la influencia transformadora del profesorado para crear experiencias de aprendizaje significativas, afectivas e integrales.
Desarrollo profesional y mejora continua	Motivación enfocada en el compromiso del profesorado para su propia formación, crecimiento y auto-motivación.

**Fuente: elaboración propia.**

## RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de las intervenciones del profesorado, establecidas a través de las categorías determinadas en la Tabla 1. En la primera categoría, el profesora-

do expresa la motivación que los impulsa a la necesidad de adquirir y aplicar conocimiento científico para sustentar, defender y legitimar la práctica de la educación física. En segundo lugar, se establecen motivaciones centradas en la influencia transformadora del profesorado para crear experiencias de aprendizaje significativas, efectivas e integrales para el alumnado. Finalmente, se presentan motivaciones enfocadas en el compromiso del profesorado para su propia formación, crecimiento y automotivación. Estas motivaciones se establecieron a través de tres categorías que se describen a continuación.

### **Búsqueda de fundamento teórico y evidencia**

El profesorado de educación física se siente atraído por la formación continua y señala la importancia de esta para su quehacer. Señala la importancia de la información científica y basada en la evidencia para la impartición de clases como se puede leer a continuación:

“lo que debemos hacer es impartir una educación física sistematizada y basada en evidencia.” (JA, Comunicación personal, 6 de septiembre de 2024).

Asimismo, se reconoce la importancia de la disciplina no solo en la formación física motriz, sino en lo emocional y lo cognitivo. De igual manera, se retoma la investigación como una posibilidad de desarrollo en la educación física.

“La educación física nos brinda muchas oportunidades, no solo en lo físico, sino también en lo emocional y cognitivo. A partir de eso, podemos diseñar múltiples actividades e intervenciones. También creo firmemente que nosotros, como docentes, podemos ser investigadores.” (RC, Comunicación personal, 6 de septiembre de 2024).

Por otro lado, se reconocen algunas deficiencias en la construcción teórica a la hora de defender o reivindicar la educación física. Estas deficiencias se señalan más como un tema argumentativo que de conocimientos prácticos.

“algo que nos ha costado trabajo en general, que nos ha costado trabajo en educación física, es poder defender nuestro trabajo: cuando nos preguntan algún tema relacionado al aprendizaje de los niños o de sus habilidades, no sabemos, o a veces no sabemos cómo explicar cómo se da el proceso, cómo aprenden.” (OM, Comunicación personal, 13 de septiembre de 2024).

En la comunicación de MR que se presenta a continuación, hace un llamado a adoptar conceptos y términos que posicionen a la educación física en otro nivel. Es decir, hace una valoración positiva de la profesionalización como modo de colocar la disciplina en el centro del diálogo.

“No debemos permitir que se nos ningunee en el área de educación física. Hemos adoptado muchos conceptos y términos, y eso es justamente lo que debemos hacer como educadores físicos: defender nuestra área.” (MR, Comunicación personal, 14 de septiembre de 2024).

No obstante, la defensa de la educación física, como se ha señalado, se concibe como una manera de demostrar lo que la disciplina promueve, enseña y aporta en la construcción integral en la formación del estudiantado.

“Si ya de por sí yo defendía la educación física, ahora tengo aún más argumentos para seguir haciéndolo y demostrar que no soy simplemente la maestra que llega a poner juegos, sino una profe-

sional con muchas estrategias y fundamentos.” (RC, Comunicación personal, 14 de septiembre de 2024).

Con lo anterior, se manifiesta una necesidad en la profesionalización de la disciplina, a su vez, se reconoce el valor de la práctica basada en la evidencia. Dentro de estos señalamientos si bien se valora el impacto de la educación física en lo físico, emocional y cognitivo, se detecta la preocupación por el profesorado por defender teóricamente su práctica, lo que motiva el llamado a la adopción de un lenguaje conceptual robusto y a la investigación docente como una herramienta esencial para la generación de argumentos sólidos que permitan posicionar y reivindicar su rol profesional en la formación integral del estudiantado.

### **Generar impacto positivo en alumnado**

“Yo lo llamo enamorar a los estudiantes, como plantea María Caso con su teoría del amor: lograr que el estudiante quiera aprender porque percibe emociones, empatía, confianza y seguridad.” (JA, Comunicación personal, 6 de septiembre de 2024).

Dentro de esta afirmación se estipula la importancia del papel del profesorado hacia la aceptación y adherencia en la educación física del alumnado. En tanto que se señala que, con la existencia de las emociones, empatía, confianza y seguridad, el alumnado se “enamora” de la clase.

“Yo creo que educación física tiene mucho, mucho de dónde cortar y de dónde aportar, porque tenemos que hacerlo; no podemos limitarnos... Hay que conocer a fondo a nuestros alumnos: cómo piensa, cómo siente, qué le gusta.” (AB, Comunicación personal, 13 de septiembre de 2024).

Además, se establece que la educación física puede aportar mucho más a la educación y formación integral del alumnado; pero que para lograrlo es importante no generar límites dentro de la misma práctica docente, sino reconocer el quehacer educativo y asimismo tomar en cuenta las necesidades y características del alumnado con el que se trabaja.

“Procuro, como dice la compañera, no dejar a los niños con esa sensación de abandono; quiero que salgan con ganas de verme en la próxima sesión.” (JL, Comunicación personal, 13 de septiembre de 2024).

Dentro de esta comunicación, se suscribe el compromiso del profesorado sobre las emociones del alumnado, confirmando el compromiso profesional hacia la disciplina sin olvidar las necesidades individuales y colectivas de la población estudiantil.

“Nosotros tenemos que hacer la diferencia, y yo espero que mis alumnos, y cada día creo que me esfuerzo, no se vayan con la misma carita de decepción que puse yo hace no voy a decir cuántos” (RC, Comunicación personal, 14 de septiembre de 2024).

Además, se reafirma el compromiso profesional relacionado con el interés del alumnado; en este sentido, en esta última comunicación se señala que las experiencias previas del profesorado como persona estudiante juegan un papel relevante en la generación de empatía con sus alumnos en sus clases.

En este sentido, el profesorado de educación física considera que su rol primordial es generar un impacto positivo en el alumnado, mediante la creación de entornos basados en la empatía, confianza, seguridad y emociones positivas que fomenten el deseo de aprender; por lo tanto, este compromiso implica ir más allá de una instruc-

ción técnica, sino conocer a fondo las características y necesidades de cada alumno, y esforzarse activamente por evitar la decepción o el abandono de la clase, reconociendo que esta atención impacta al bienestar afectivo para la adherencia continua y la contribución integral de la disciplina a la formación.

### **Desarrollo profesional y mejora continua**

En la siguiente comunicación personal (JA) habla sobre la importancia de reconocer que otras ciencias o disciplinas puedan aportar información necesaria y valiosa para fortalecer la disciplina de la educación física. Asimismo, reconoce la falta de iniciativa ante propuestas desconocidas o a realizar “cosas diferentes”.

“A los educadores físicos a veces nos falta atrevernos a hacer cosas diferentes, aprovechando los aportes de todas las ciencias, incluida la neurociencia y la neuroeducación.” (JA, Comunicación personal, 6 de septiembre de 2024).

De la misma manera, en la comunicación personal de RC, se reconoce que al estar en constante actualización da paso a conocer nuevas formas de realizar o concebir la educación física. En este sentido, se llama a la capacitación constante una manera de transformar la educación física desde el profesorado.

“Un docente que se capacita adquiere una visión diferente y transforma su forma de concebir la clase de educación física.” (RC, Comunicación personal, 13 de septiembre de 2024).

Por otro lado, en la siguiente comunicación personal (MR) se menciona la profesionalización como un acto de mejora profesional, no solo en el patio de clases, sino como parte de la transformación profesional del mismo.

## EDUCACIÓN FÍSICA EN DEBATE:

Aportes pedagógicos desde la investigación y la práctica

“Yo sí quiero una formación de posgrado donde se note la diferencia... me interesa más el valor agregado: cómo me expreso, cómo me desempeño en el patio.” (MR, Comunicación personal, 14 de septiembre de 2024).

Asimismo, se refuerza la idea colectiva de la profesionalización y formación continua. En este caso, se señala no solo como una posibilidad, se suscribe como una responsabilidad del profesorado ante el acto educativo.

“...yo soy de la idea de que nosotros, como docentes de educación física, tenemos la posibilidad y la responsabilidad de prepararnos constantemente.” (RC, Comunicación personal, 14 de septiembre de 2024).

Además, se hace un llamado a la apropiación del papel central del educador físico dentro del ámbito escolar. En consecuencia, se busca un reconocimiento dentro del sector educativo que se gesta desde el autorreconocimiento según lo señala OV en su comunicación personal.

“Considero que, antes de motivar a los niños, el docente tiene que llegar muy motivado primero como individuo, para poder compartir esa motivación. Y uno tiene que creerse el papel que desempeña...” (OV, Comunicación personal, 27 de septiembre de 2024).

Finalmente, la reflexión de B en su comunicación personal apunta al cambio de mentalidad del profesorado de educación física. Este cambio de pensamiento se relaciona con la comunicación anterior, donde se pone en manifiesto el autorreconocimiento profesional como primer paso al cambio actitudinal como actores educativos dentro de las escuelas.

“Creo que debemos cambiar esa mentalidad. Está en cada uno de nosotros, como docentes, como profesionales, comenzar a dar ese paso.” (B, Comunicación personal, 27 de septiembre de 2024).

Bajo estos señalamientos, el profesorado asume el desarrollo profesional y la mejora continua como una responsabilidad necesaria, manifestando la necesidad de atreverse a incorporar apreciaciones y aportes de otras disciplinas como la neuroeducación para transformar la clase y obtener ese diferenciado visible en su desempeño práctico; sin embargo, este proceso demanda un cambio de mentalidad y a su vez el autorreconocimiento por parte del mismo, quien debe “crearse el papel que desempeña” e intrínsecamente llegar con la motivación para liderar la transformación de la disciplina.

## DISCUSIÓN

Desde el punto de vista de la teoría de la autodeterminación, autores como Deci y Ryan han señalado los marcos teóricos que dan la explicación sobre la conducta humana, reconociendo tres postulados desde la psicología que son: autonomía, competencia y relación social (Deci y Ryan, 1985). Estos postulados tienen como fin la mejor motivación; en este sentido, la motivación que señalan los participantes de este estudio está enmarcada entre varios factores como el reconocimiento de la disciplina, el autorreconocimiento como profesional y las percepciones del alumno. Lo anterior se relaciona con lo descrito por Diloy-Peña *et al.* (2021), donde se menciona la importancia de la actualización y las formas de proceder a la hora de la enseñanza por parte del profesorado y cómo estas afectan de manera directa e indirecta al comportamiento del alumnado en la clase.

Por otro lado, varias de las apreciaciones del profesorado han señalado la importancia de reconocer y empatizar con las necesidades del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En

relación con ello, la neuroeducación parece ser una buena vía en la profesionalización docente, donde se busca la optimización de este proceso con base en mecanismos que subyacen al conocimiento del cerebro y los procesos sociales, mismos que retoman aportes de diferentes ciencias y disciplinas para la alfabetización de personal docente (Díaz-Cabrales, 2021; Mora, 2013; Koizumi, 2004). Asimismo, se ha demostrado que un ambiente positivo y con validación emocional dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje estimula la participación activa del alumnado y esto se relaciona con un papel facilitador del profesorado (Chacón Cuberos *et al.*, 2018). De esta manera, los resultados presentados dentro de las comunicaciones del profesorado cuentan con una relación dual entre formación continua y transformación de su práctica a través de conocimientos centrados en la motivación y participación activa que enmarca la neuroeducación hacia la educación física.

Por otro lado, en un estudio realizado por Mayo-Rota *et al.* (2025), se señala la importancia no solo de la formación continua, sino de herramientas necesarias en la formación inicial que conlleven al conocimiento de los procesos motivacionales con los que cuenta el futuro profesional del área a fin de evitar implementación de conductas docentes que amenacen la propia autonomía y la competencia; es decir, facilitar estrategias con afiancen la seguridad y el valor que aporta de forma profesional el profesorado de educación física como figura profesional dentro de una sociedad. Esta afirmación se relaciona con lo encontrado en el estudio, donde se ha señalado la necesidad del autorreconocimiento, pero también el reconocimiento dentro del campo educativo.

## CONCLUSIONES

La investigación realizada recuperó las voces y experiencias del profesorado de educación física en servicio en México a través del proyec-

to NEUROEF, exploró sus motivaciones ante un proceso de formación continua centrado en la neuroeducación y educación física. Los hallazgos confirman una relación intrínseca entre la formación continua y la transformación en la práctica docente, revelan motivaciones que van más allá de un proceso de actualización, enmarcándose en una perspectiva de mejora profesional, social y pedagógica.

Por lo tanto, la investigación revela que la motivación del profesorado hacia la formación continua en neuroeducación puede ser multifacética y arraigada en la búsqueda de la profesionalización y la transformación pedagógica. El profesorado busca adquirir fundamentos teóricos y evidencia científica para la legitimización y defensa de su disciplina, elevando la visión de la educación física como una mera actividad motriz y posicionarla como un campo que tiene inferencia en lo emocional y lo cognitivo en la formación integral del alumno. Asimismo, esta perspectiva se vincula con la necesidad del autorreconocimiento y el posterior reconocimiento social y educativo en su rol profesional. Y es que, se resalta la Neuroeducación como una vía que optimiza la práctica al facilitar la empatía y la conexión afectiva con el alumnado, permitiendo así crear experiencias de aprendizaje significativas.

Aunado a ello, los hallazgos demuestran que la formación continua en Neuroeducación es un gestor de cambio de mentalidad en el profesorado, asimismo, impulsa un compromiso de mejora continua y genera un rol más protagónico y científico del profesorado en cara al ámbito escolar. Sin embargo, una limitación dentro del estudio se enmarca en la selección por conveniencia y auto-selección, lo que puede representar a docentes intrínsecamente motivados y generar algún tipo de sesgo dentro del estudio.

En tanto, los principales hallazgos reflejan un vínculo fuerte con la teoría de la autodeterminación en comunidades de aprendizaje como la presentada en esta investigación, y que, de alguna manera hace un llamado a los programas de formación inicial y continua

centrar no solo contenidos de neuroeducación, sino también en proveer a los futuros profesionales herramientas que afiancen su seguridad, competencia y valor como figura educativa esencial en el sistema. En este sentido, es importante generar más investigaciones y/o procesos formativos que promuevan la figura del profesorado como agente transformador y que construya activamente sus procesos de aprendizaje y autorreconocimiento dentro de espacios formativos.

## REFERENCIAS

- Borges Primelles, L. y Primalles Justino, I. (2024). La importancia de la superación docente en la enseñanza del Béisbol Five: *Retos y oportunidades*. *Educación Física y Ciencia* 26(3), Artículo e308. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.18526/pr.18526.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.18526/pr.18526.pdf)
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* 2(2), 22-51. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf)
- Castro García, J. L., Guzmán Ramírez, A. y García Murillo, G. (2020). Competencias profesionales de los docentes que imparten *Educación Física*. *Revista Cognosis*, 5, Edición especial, 1-17.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. Sage.
- Chacón Cuberos, R., Zurita Ortega, F., Cachón Zagalaz, J., Espejo Garcés, T., Castro Sánchez, M. y Pérez Cortés, A. J. (2018). Perceived Motivational Climate Toward Sport in University Physical Education Students. *Apunts Educación Física y Deportes*, 131, 49-59. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/1\).131.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/1).131.04)
- Cumpa Valencia, M. (2020). Usos y abusos del término "neurociencias": una revisión sistemática en revistas indexadas Scielo.

- Revista conciencia*, epg, 4;4(1):30-67.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Dehaene, S. (2020). *How we learn: The new science of education and the brain*. Penguin.
- Díaz-Cabriales A. (2021). La neuroeducación en los programas de formación y profesionalización docente en México. *Ciencia y Educación*. 5;5(2):63-78.
- Diloy-Peña, S., García-González, L., Sevil-Serrano, J., Sanz-Remacha, M. y Abós, A. (2021). Motivational Teaching Style in Physical Education: How does it affect students' experiences? *Apunts. Educación Física y Deportes*, 144, 44-51. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/2\).144.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/2).144.06)
- Dúo Terrón P. La neurociencia en el ámbito educativo. Análisis de la producción científica y copalabras del término neuroeducación. *JONED. Journal of Neuroeducation*. 2024; 4(2): 46- 65. <https://doi.org/10.1344/joned.v4i1.42417>
- Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset, *Education Week*, 35 (5) (2015), pp. 20-24.
- Falquez Torres, J. F. y Ocampo Alvarado, J. C. (2018). Del conocimiento científico al malentendido. Prevalencia de neuromitos en estudiantes ecuatorianos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 78(1), 87-106. <https://doi.org/10.35362/rie7813241>
- Ferrat Peláez, J., Maestre Cabrales, D., y Ortiz Guerra, J. G. (2023). Argumentos epistémicos de la superación profesional del jefe de cátedra de educación física. *Revista Educación Física, Deporte y Salud*, 6(11), 82-93. <https://doi.org/10.15648/redfids.11.2023.3754>
- Garay Alemany, V., San Martín Lagos, N., Díaz Suazo, P. y Morales Mejías, P. (2023). Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22, (49), 12-31. <https://doi.org/10.21703/>

[rexe.v22i49.1429](#)

- Gisho, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. V (9), 141-153. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>
- Ibragimov, A. T. (2022). Formation of professional training of future physical education teachers based on a competency-based approach. *Web of Scientist: International Scientific Research Journal*, 3(12), 584-589. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/NB7QZ>
- Jiménez Chávez, V. (2022). El estudio de caso y sus etapas en las investigaciones. *Revista sobre estudios e investigación del saber*, 16(16), 1-7. <https://doi.org/10.70833/rseisa16item317>
- Jiménez, I. H., López, M. M., y Herrera, D. (2019). La neurociencia en la formación inicial de docentes. *Revista Conrado*, 15(67), 241-249. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Perez, G., Vargas, S., Jerez, J. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa:herramientas para mejorar la praxis del docente. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 149-166. <https://doi.org/10.22518/usuarioa/jour/ccsh/2018.1/a10>
- Kandel, E.R. (2019). *La nueva biología de la mente: Qué nos dicen los trastornos cerebrales sobre nosotros mismos*. Ediciones Paidós.
- Koizumi, H. (2004). The concept of “developing the brain”: A new natural science for learning and education. *Brain & Development*, 26 (7), 434-441. <https://doi.org/10.1016/j.braindev.2003.09.011>
- Mayo-Rota, C., García-González, L., Diloy-Peña, S., García-Cazorla, J. y Abós, Á. (2024). ¿Qué mueve a profesores y profesoras de Educación Física en formación a impartir clase con distintos estilos (des) motivadores? Un estudio basado en el modelo circular. *Journal of Teaching in Physical Education*, 44(1), 182-195.
- Mora F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Editorial Alianza
- Siqueiros-Quintana, M. G. y Torres-Aguilar, X. (2025). Prevalencia de neuromitos en futuros/as docentes del norte de México. *Peda-*

- gogía Y Saberes*, (63), 114–127. <https://doi.org/10.17227/pys.num63-21945>
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Suárez, O. (2018). Estrategia de superación para profesores de Educación Física, que imparten baloncesto en la Educación Primaria. [Tesis doctoral, Facultad “Nancy Uranga Romagoza”].
- Tokuhama-Espinosa, T. y Nouri, A. (2020). Evaluating what mind, brain, and education has taught us about teaching and learning. *Contemporary Issues in Education*, 40 (1) (2020), pp. 63-71. <https://doi.org/10.46786/ac20.1386>
- Torres Aguilar, X. C. (2020). Las neurociencias, una oportunidad de formación para el docente de educación física. *VIREF Revista De Educación Física*, 9(3), 116–121. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/341084>
- Torres-Aguilar, X., Siqueiros Quintana, M. G., Flores Olvera, D. y Marín Piñeiro, C. (2025). Neuromitos: prevalencia y factores asociados en docentes mexicanos en servicio. (2025). *EDUCA. Revista Internacional Para La Calidad Educativa*, 5(2), 1-25. <https://doi.org/10.55040/9frac152>
- Valdés-Villalobos, B. (2022). La neuroeducación y sus alcances socioafectivos en el quehacer docente. Neuroeducar socioafectivamente. *Journal of Neuroeducation*, 2 (2), 170-173. <https://doi.org/10.1344/joned.v2i2>



# **CAPÍTULO 5**

## **EDUCACIÓN FÍSICA DIGITAL: POWERPOINT COMO RECURSO DIDÁCTICO**

**Jared Said González García**

<https://orcid.org/0000-0002-1890-1419>

**Diego Alfonso Salazar Valdez**

<https://orcid.org/0009-0000-9386-5940>

**Iram Rafael Contreras Bañuelos**

<https://orcid.org/0000-0002-3959-2379>

**Luciano Vázquez Villa**

<https://orcid.org/0000-0003-2159-578X>



## Resumen

La finalidad de la investigación fue analizar la incorporación de recursos digitales elaborados en PowerPoint con juegos de motricidad para fortalecer los procesos de enseñanza en la clase de Educación Física de la educación básica. Teóricamente se sustenta en la praxiología motriz de Otero y Lavega (2003), que valora el juego como formador, de socialización y aprendizaje. Asimismo, en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2002), que establece la relación que existe entre los saberes previos y nuevos saberes. A partir de un enfoque cualitativo, de tipo exploratorio, se aplicó una entrevista semiestructurada a quince docentes de Educación Física en servicio del estado de Zacatecas, mediante muestreo por conveniencia. Las respuestas fueron codificadas y analizadas a través del programa MAXQDA con triangulación de investigadores para la validación interpretativa. Los votos hicieron que se descubriera que los recursos digitales (PowerPoint) es un recurso innovador, motivador e inclusivo que ayudara a mejorar la participación del alumnado y enriquece la intervención docente. Sin embargo, salieron a relucir limitaciones en cuanto a la infraestructura tecnológica y eléctrica, así como la falta de capacitación continua en la utilización pedagógica de los recursos digitales. Se llegó a la conclusión que la combinación entre juego motriz y digitalización es un camino que transforma la Educación Física, convirtiéndola en un espacio reflexivo, autónomo, inclusivo y contextualizado.

## Palabras clave

Educación Física digital, innovación pedagógica, juego, motriz, recursos didácticos digitales, tecnología educativa.

### INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, la Educación Física se encuentra en un proceso de transformación, debido a las demandas del programa actual llamado Nueva Escuela Mexicana y los desafíos que plantea la era digital. La concepción tradicional de esta disciplina, centrada en el desarrollo físico-motriz, ha cedido paso a una visión más amplia y reflexiva que reconoce al cuerpo como un medio de conocimiento, comunicación y desarrollo integral. La presente investigación adquiere relevancia al explorar cómo la incorporación de recursos digitales, particularmente las actividades diseñadas en PowerPoint pueden convertirse en un medio didáctico innovador para fortalecer el aprendizaje significativo, la inclusión y la motivación del alumnado en las clases de Educación Física en la educación básica.

La clase de Educación Física que se realiza en muchas instituciones educativas es vista por muchos docentes de educación física como una práctica de actividades físicas en la que queda excluido el proceso cognitivo, social y emocional del alumnado. Esto es así porque los modelos tradicionales que han predominado en el pasado de la clase de Educación Física, continúan vigentes en la actualidad. En otras palabras, se limpian todas las actividades y se pone la lupa en la actividad física. El punto de partida de este estudio surge de esta problemática que atraviesa el hacer de muchos docentes. Esta visión tan limitada ha hecho que esa disciplina pierda valor pedagógico y que queden sin aprovecharse las posibilidades de desarrollo de diversas habilidades. En este sentido, esta investigación propone repensar la intervención docente desde un enfoque innovador, donde el uso de recursos digitales favorezca la transformación de la enseñanza del movimiento en una práctica de aprendizaje significativa.

En este contexto, el estudio se orientó a conocer de qué manera la inclusión de recursos digitales (tipo PowerPoint) puede aportar al

desarrollo del aprendizaje significativo, la mejora del interés, la motivación y la inclusión en las clases de Educación Física en la educación básica. Esta pregunta llevó a investigar en que forma la tecnología, la motricidad y el aprendizaje se relacionan entre sí. Además, pasó la posibilidad de resignificar la práctica docente utilizando estrategias lúdicas que conecten lo digital y lo físico-motriz.

La importancia de esta investigación es que está en una línea de innovación pedagógica que articula la gamificación, la praxiología motriz y la educación digital. Esta innovación se debe a que PowerPoint se utiliza normalmente en exposiciones teóricas y aquí se hará uso de esta herramienta en la clase de Educación Física. La aplicación no solo representa una respuesta tecnológicamente viable frente a la infraestructura deficiente de muchos colegios, sino también una propuesta accesible que democratiza el uso de la tecnología y amplía las oportunidades de participación de todo el alumnado.

El objetivo general de la investigación fue analizar las percepciones de docentes de Educación Física en servicio sobre la incorporación de juegos digitales en PowerPoint como recurso didáctico para favorecer la motivación, el interés, la inclusión y el aprendizaje significativo del alumnado a su cargo. A partir de este objetivo, se formuló la hipótesis de que la integración de recursos digitales gamificados en la intervención docente favorece la participación activa y el compromiso del alumnado, al mismo tiempo que fortalece la comprensión de contenidos académicos básicos y promueve entornos de aprendizaje inclusivos, autónomos y colaborativos

Entre los principales logros alcanzados se destaca la observación de un cambio significativo en la concepción de la enseñanza de la Educación Física, por el cual los docentes participantes reconocen que los recursos digitales pueden funcionar como mediadores del aprendizaje y promotores de inclusión educativa. De esta forma, el uso consciente y pedagógico de la tecnología y los recursos digitales puede potenciar la creatividad, motivación, interés y compromiso

del profesorado y del alumnado, así como implicar una renovación metodológica en los procesos de enseñanza.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

Según la Secretaría de Educación Pública (2024), en particular, en el documento, Orientaciones para la Octava Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes, la Educación Física puede ser analizada desde diferentes miradas que se entrelazan en la práctica docente y tiene que ver con la escuela como espacio social, los desafíos metodológicos y los procesos administrativos que inciden en la enseñanza.

Se comprende que la Educación Física es una intervención pedagógica que propicia el desarrollo integral en Niñas, Niños y Adolescentes, a partir de la construcción de la competencia motriz, entendida como la capacidad de dar sentido a los movimientos que realizan y de saber cómo se hacen. En la educación para la vida destacan sobre todo la percepción, interpretación, análisis y evaluación de las acciones vinculadas a la diversidad de saberes adquiridos en otros contextos, así como de procedimientos, actitudes y valores integrados a la personalidad. Esta disciplina genera una movilización corporal de los NNA en la escuela y les facilita el placer por la práctica de actividad física.

En el marco educativo mexicano, las exigencias sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM) implica un viraje de 180 grados en la educación del profesor de Educación Física, donde se exige una pedagogía inclusiva y reflexiva que, de respuesta a la diversidad, así como la equidad. La sesión de Educación Física debe concebirse como un espacio que promueva la inclusión, la diversidad y la innovación, en el que se trasciende lo corporal y se integren también las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales, para favorecer el pleno desarrollo de todos los alumnos.

Es necesario que se motive la realización de diversas acciones motrices, en un proceso dinámico y reflexivo. Garzón-Sichac *et al.* (2023), sostiene que el juego motriz es una estrategia didáctica esencial en la Educación Física, porque propicia situaciones lúdicas que conllevan aprendizajes, diversión y formación integral del alumnado.

Según lo expresa Otero (1989), en López Abril *et al.* (2022), la Educación Física es un proceso que se desarrolla en un contexto determinado, de forma organizada y funcional que responde a los intereses, motivaciones, necesidades y expectativas de NNA. A partir de lo cual, el desarrollo corporal y motor, y la adquisición de hábitos saludables, se comparten y vivencian en colectivo e impacta en el aprendizaje de todas y todos. Esto se materializa en la construcción y vivencia diaria y permanente de su corporeidad. Se considera Integral, porque las acciones motrices responden a procesos de crecimiento y maduración, en los cuales exploran sus capacidades, habilidades y destrezas. Es global, ya que en las sesiones no se estimulan de forma aislada.

Dentro de los retos conceptuales en el contexto escolar actual de la NEM, prevalecen en algunos docentes define las sesiones de Educación Física a la práctica físico-motriz o recreativa, dejando de lado su dimensión formativa, reflexiva y social. No considera las características del desarrollo corporal y motor, así como del crecimiento de NNA. Deja a un lado la orientación a la intervención pedagógica en cada fase y nivel educativo. Por ello, se delimitan sus fines didácticos.

Los desafíos pedagógicos y didácticos en la escuela actual dentro del marco de esta Reforma Educativa Nacional se derivan, ante todo, de que las intervenciones docentes deben descolonizarse de lo tradicional, atendiendo a los ritmos de aprendizaje, a los contextos sociales y culturales, así como a la diversidad en el alumnado, a tener disposición pedagógica inclusiva, a fomentar el trabajo colaborativo

y a ser capaz de valorar las diferencias, entre otros. En el ámbito de la planificación y evaluación formativa, precisamente, hay que incorporar dentro de la estructura didáctica las metodologías activas y cómo fortalecer la planificación y evaluación formativa, en especial, en la sistematización del diagnóstico inicial, a la que no haya habido un instrumento único o adaptable a todos los contextos.

Por esta razón, se proponen fortalecer a los docentes activos la formación continua y actualización, preferentemente, en tecnologías, didáctica, inclusión, equidad, proyectos; pero, sobre todo, en metodologías activas, así como en la promoción del pensamiento reflexivo, crítico y analítico, mediante comunidades de aprendizaje que compartan buenas prácticas y construyan propuestas originales. Con el fin de mejorar la Educación Física en el contexto escolar actual de la NEM.

Por lo anterior, se puede señalar que uno de los retos que tenemos es el de poder transitar de una intervención repetitiva y tradicional a una experiencia significativa, del manejo de la clase al pensamiento del cuerpo reflexivo, y sobre todo del aislamiento disciplinar a una integración de los demás campos formativos. De esta forma, se garantizará que la Educación Física colabore en la formación integral de los NNA, en consonancia con los principios humanistas, inclusivos y comunitarios de la NEM.

### Aprendizaje significativo

Cabe mencionar que la presente investigación está basada en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1976), tal como lo citan Ortiz *et al* (2019), quien establece que el aprendizaje es más significativo cuando se relaciona con lo que el alumno ya conoce. El juego motriz y las dinámicas digitales crean conexiones que permiten vincular la experiencia corporal y lúdica con la apropiación de los conocimientos escolares.

Se analiza la lógica interna de las situaciones motrices y se contrasta el valor formativo del juego como medio social de coope-

ración y construcción de aprendizajes. Esta mirada nos da una base sólida para entender como los juegos motrices van más allá de lo recreativo y se constituyen como un recurso didáctico con impacto cognitivo social.

Por tanto, Reyes (2021), citando a Ausubel (1983), señala que el aprendizaje significativo se configura como una forma pedagógica que puede atender la cuestión de la innovación en la actualidad. La aplicación de la praxiología motriz permitirá que el estudiante se apropie de un conocimiento construido a partir de la interacción y la reflexión sobre su propio movimiento, uniendo experiencias corporales con saberes conceptuales. Así, fue favorecida la articulación de los saberes entre teoría y práctica, dotando de sentido al acto educativo desde la vivencia motriz.

Como resultado, se puede indicar que alguien puede aprender a jugar ajedrez o fútbol, esto ocurre cuando una persona interactúa con su entorno buscando darle sentido al mundo que percibe. Es distinto al aprendizaje mecánico o memorístico, que consiste en acumular información que no está relacionada con algo que se conocía previamente. Entonces, el aprendizaje es más eficaz cuando se parte de algo que ya se sabe, porque permite transferir y aplicar lo aprendido a otro contexto. Sin embargo, el aprendizaje significativo posibilita la comprensión, la creatividad y la permanencia de los saberes.

### **Aprendizaje basado en juegos y gamificación.**

En el ámbito de las metodologías activas, Cañadas y Hidalgo (2023), nos señala que el Aprendizaje Basado en Juegos, conocido por las siglas ABJ y su traducción al inglés Game Based Learning (GBL) es una metodología que utiliza el juego para ofrecer aprendizajes significativos al alumnado. La metodología que se sugiere como alternativa ante los desafíos que presenta la actualidad en el ámbito educativo promueve que el alumnado asuma protagonismo en la construcción de su diseño de aprendizaje, al situarlo en escenario de interacción

en el cual los intercambios de ideas y experiencias surgen de modo natural a partir del juego. Desde este punto de vista, el ABJ no es sólo la inclusión de actividades lúdicas en la enseñanza, sino también la creación de espacios de aprendizaje participativos y significativos.

Más allá de las ganancias en sentido general, conviene precisar que la metodología, en función de actividades lúdicas-recreativas, también favorece el interés y la motivación del alumnado, una condición clave, para que los educandos participen en juegos y actividades físico-deportivas respectivos de la clase de Educación Física. Al sentir atracción por los recursos lúdico-digital, los alumnos ponen en práctica, de una forma más dispuesta, hábitos de movimiento, cooperación y disfrute por la práctica físico-motriz. Consiguiendo, de este modo, aprendizajes significativos que favorecen el desarrollo integral desde la escuela.

Forma de juego que permite desarrollar las habilidades sociales y el aprendizaje autónomo. Posteriormente, se refiere a sacar mayor rendimiento en el trabajo. Como ya hemos mencionado, el "ABJ" ha cobrado bastante relevancia en las instituciones educativas en los últimos años. Son estos mismos autores los que puntualizan que el ABJ se basa en el uso de juegos diseñados o adaptados para cumplir algún propósito educativo. A caso contrario de la gamificación esta última pasa las mecánicas y dinámicas del juego: puntos, retos, recompensas, niveles; a contextos no lúdicos, con el objetivo de incentivar la participación y la persistencia en tareas académicas.

La gamificación, según lo que plantea Gaviria (2021), se refiere a la inclusión de elementos propios del juego en las clases para aumentar la motivación, el interés y la participación del alumnado. A diferencia de las dinámicas lúdicas que tratan de armonizar el ambiente de aprendizaje mediante actividades recreativas que no son específicamente el aprendizaje, la gamificación se orienta a la generación de inmersión y de compromiso sostenido. Para ello, la misma recurre a recursos emocionales que son de tipo intrínsecos

(como un sentido de logro o de superación personal) o extrínsecos (puntos, badges, rewards, etc.) que permiten estimular de manera permanente al alumnado.

La gamificación, como nos dice Cornellà *et al.* (2020), consiste en diseñar experiencias de aprendizaje que podrían realizarse, aunque no se tengan en cuenta las características de la gamificación. La diferencia es que, si se diseñan siguiendo el tipo de diseño de la gamificación, se convierte en una propuesta interesante y atractiva para el alumnado.

La gamificación es una metodología didáctica que, de acuerdo con Gavira (2021), no sustituye ni sustituirá ni al currículo ni a los modelos educativos, sino que logra dinamizar las intervenciones docentes. Las herramientas para diseñar experiencias inmersivas, motivadoras, que involucren al alumnado y que lleven a este a convertirse en el protagonista del proceso formativo son lo que realmente importa de la gamificación.

La gamificación a estas alturas es mucho más que una metodología de moda o una estrategia complementaria, se trata de un cambio de paradigma pedagógico que responde a la educación de nuestros días. Ante la creciente falta de interés de los alumnos a nivel escolar y el sedentarismo infantil, apostar por metodologías que motiven al alumno y lo coloquen en el centro de la escena se vuelve algo lamentable.

Dadas las condiciones previamente mencionadas y como lo advierte Álvarez-Herrero (2022), se ha creado una evidente confusión entre docentes, quienes tienden a mezclar dichas metodologías Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) y gamificación, debido a que presentan similitudes una y otra. Lo evidente de esta situación es que la narración de los profesores sobre sus experiencias o prácticas pedagógicas a través de dichas situaciones cuenta con el juego como recurso didáctico. Por ello, es conveniente hacer una clara diferenciación entre los dos y reconocer los fundamentos de cada método.

## EDUCACIÓN FÍSICA EN DEBATE:

Aportes pedagógicos desde la investigación y la práctica

La Tabla 1 es un cuadro comparativo entre ambas metodologías, de su definición, los roles del juego y ejemplos para clase de Educación Física.

**Tabla 1. Comparación entre Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) y Gamificación.**

Aspecto	Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ)	Gamificación
Definición	Metodología donde el aprendizaje ocurre directamente dentro de un juego diseñado o adaptado con fines educativos.	Metodología que utiliza elementos propios de los juegos en actividades educativas que no son juegos en sí mismas.
Rol del juego	El juego es el recurso central; sin él no se logra el aprendizaje.	El juego no es central; se incorporan mecánicas y/o elementos (puntos, niveles, recompensas) a actividades existentes.
Ejemplo en Educación Física	La o el docente propone un juego motriz inspirado en Mario Bros (correr, saltar, superar obstáculos como personajes), aprendiendo reglas, estrategias y contenidos dentro del juego mismo.	La o el docente organiza una clase tradicional (circuitos, rally, plaza de desafíos, etc.) inspirada en Mario Bros, con niveles, vidas y poderes como elementos motivadores, pero la clase no es un juego completo.

Fuente. Elaboración propia (2025)

El ABJ consiste en aprender directamente a través de un juego que ha sido creado o adaptado con un fin educativo. Es decir, el juego en sí mismo es el medio de enseñanza. Sus principios básicos son: aprender haciendo, fomentar la participación activa, promover la interacción entre compañeros y lograr que los contenidos se comprendan de manera más significativa.

Como ejemplo para la clase, Educación Física, el o la docente puede diseñar una actividad inspirada en el videojuego de Mario Bros, donde el alumnado, al igual que el personaje (Mario Bros), deben superar diferentes obstáculos físicos simulando el recorrido real. Para ello, a los participantes se les puede dotar como prenda la imitación de la gorra que el personaje porta en el videojuego, posteriormente, se

pueden colocar aros en el piso que representen “tuberías” por las que deben saltar, conos o platos que funjan como “bloques” que deben esquivar, y colchonetas o cuerdas que simulen “plataformas” que el alumnado debe atravesar o trepar.

Por otro lado, la gamificación no siempre utiliza un juego completo, sino que toma elementos propios de los juegos (como puntos, insignias, niveles o retos) y los aplica en actividades que no son necesariamente lúdicas. Por ejemplo, se puede gamificar una clase de matemáticas asignando puntajes por cada operación correcta o creando niveles de dificultad. Sus principios básicos son: mantener la motivación de los estudiantes, despertar su interés, reconocer sus logros y hacer que las tareas se sientan más atractivas.

Para la clase de Educación Física, empleando nuevamente el videojuego de Mario Bros la o el docente puede gamificar una clase utilizando la narrativa y mecánicas de este. En este caso, las y los alumnos asumen el rol de personajes que deben superar distintos “niveles” (circuito, plaza de desafíos, rally, etc.), cada una con un reto físico distinto: saltos, relevos, coordinación o resistencia. Al superar cada nivel, los estudiantes acumulan “monedas” o puntos que representan sus logros.

El docente puede entregar “vidas extra” (oportunidades adicionales) cuando un estudiante comete un error, o “Powers-ups” (ventajas temporales, como avanzar más rápido en el turno) para mantener la motivación. Al finalizar, quienes completen todos los niveles reciben una insignia digital o simbólica que reconoce su esfuerzo, independientemente del resultado final.

### **Innovación educativa y recursos digitales en Educación Física**

La innovación educativa es fundamental en la transformación de las prácticas pedagógicas, especialmente en disciplinas como la Educación Física, donde el cuerpo y el movimiento adquieren un rol central. En un mundo digitalizado, las Tecnologías de la Información y la

Comunicación (TIC) son esenciales para cualquier curso, para cualquier actividad para la vida cotidiana, la innovación no solo implica la adopción de nuevas herramientas, sino una readaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En esta investigación se enfatiza el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) mismo que justifica que tanto las herramientas tecnológicas y recursos digitales mejoran cualquier intervención educativa hoy en día, al transformar métodos tradicionales de enseñanza. De acuerdo con Salazar *et al.* (2024), debería ser prioritario en la actualidad involucrar a los estudiantes normalistas en el uso de recursos interactivos y digitales si es que realmente se busca elevar el nivel y la calidad educativa en todos los contextos del país, pero, sobre todo, para que el profesorado tenga el dominio de utilizar cualquier recurso digital o herramienta tecnológica.

La innovación educativa en la Educación Física se define como la implementación intencional de estrategias que rompen con paradigmas, promoviendo la inclusión, la motivación y el desarrollo integral del alumnado. Autores como Bennasar (2020), destacan que esta innovación representa una “posibilidad pedagógica trascendente” en el ámbito universitario, al integrar enfoques activos y colaborativos que responden a las demandas de una sociedad hiperconectada. De manera similar, Franco *et al.* (2025), describen prácticas innovadoras en Educación Infantil y Primaria, donde la Educación Física se enriquece con recursos que estimulan la creatividad motriz y la conciencia corporal, alejándose de modelos conductistas hacia enfoques constructivistas.

En este sentido, la innovación es un medio para alinear la Educación Física con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 4 sobre educación de calidad. Estudios transversales, como el de Ruiz (2011), revelan que hábitos lúdicos y deportivos en escolares se potencian mediante intervenciones innovadoras, reduciendo el sedentarismo juvenil. Así, la Educación Física innova-

dora trasciende el gimnasio físico para convertirse en un espacio de formación holística, donde el movimiento se entrelaza con competencias digitales del siglo XXI.

Los recursos digitales, abarcando desde plataformas colaborativas hasta herramientas multimedia, actúan como iniciadores de la innovación al permitir el acceso al conocimiento y fomentar la interactividad. En el marco del modelo TPACK, propuesto por Mishra y Koehler (2006), Este enfoque revela que un 70% de los docentes universitarios poseen competencias tecnológicas básicas, pero solo un 40% las aplican en la Educación Física, lo que subraya la necesidad de formación continua.

Merino (2023), menciona que el uso de videojuegos como recursos educativos, pues no solo desarrollan competencias digitales, sino también factores psicológicos como la autoeficacia en actividades físicas. Por su parte, Oltolina Giordano (2022), reflexiona sobre la “e-Educación Física”, vinculando las TIC con la escuela para crear entornos virtuales que simulan experiencias motrices, como entrenamientos inmersivos o análisis biomecánicos. Estos recursos transforman la Educación Física en un “laboratorio digital”, donde el alumnado pasa de receptor pasivo a co-creador de contenidos, y extendiéndose a herramientas emergentes como la inteligencia artificial, que “facilita intervenciones atractivas y eficaces, evalúa el desempeño motor y diseña programas adaptados en la formación de educadores físicos” (González *et al.* 2025).

En contextos universitarios, Rosado (2023), enfatiza las TIC en la Educación Física durante coyunturas como la postpandemia, destacando herramientas como apps de tracking de actividad física que miden el progreso en tiempo real, incrementando la motivación en un 25% según encuestas a estudiantes.

La incorporación de TIC en la Educación Física plantea retos como la brecha digital y la resistencia al cambio, pero ofrece oportunidades para una pedagogía inclusiva. Barahona *et al.* (2020),

examinan el conocimiento didáctico de los profesores al usar TIC, concluyendo que su finalidad no radica en la herramienta, sino en su alineación con objetivos motrices y socioemocionales. Por ejemplo, el aprendizaje cooperativo en entornos virtuales, como propone Ruiz (2022), permite evaluar la expresión corporal mediante plataformas como Moodle, fomentando la retroalimentación formativa.

En síntesis, las TIC no sustituyen el componente corporal de la Educación Física, sino que lo amplifican, promoviendo una Educación Física "híbrida" que equilibra lo virtual y el movimiento, y que como menciona González *et al.* (2025), en la formación docente, incorpora la IA para optimizar la planificación y evaluación del desarrollo físico-motriz, reconociendo desafíos como el acceso equitativo en contextos mexicanos, lo cual nos evidencia que la tecnología no solo está en los dispositivos, si no desde el abordar o evaluar un contenido podemos utilizar algunos implementos digitales, tanto para el desarrollo del aprendizaje como para la evaluación.

En este sentido, las propuestas de juegos implementadas en esta investigación desde el software PowerPoint como recurso didáctico para la clase de Educación Física se sitúan principalmente en la *gamificación*, aunque con conexiones al ABJ. La razón es que, si bien la presentación digital no constituye en sí misma un juego completo, permite incorporar elementos propios de la lógica lúdica (puntos, retos, recompensas, retroalimentación, niveles) que transforman la dinámica de la clase en una experiencia más motivadora e interactiva.

De tal manera que, el uso de juegos diseñados en PowerPoint dentro de la clase de Educación Física representa una alternativa innovadora con múltiples impactos positivos en el proceso de enseñanza. Esta fusión de elementos permite captar y mantener la atención del alumnado, ya que combinan movimientos, estímulos visuales y retroalimentación inmediata, elementos que resultan atractivos para las generaciones actuales habituadas a los entornos digitales.

Esto, sustentado por Prieto-Andreu *et al.* (2022), quienes señalan que la gamificación mejora significativamente la atención y la participación activa de los alumnos en cualquier nivel educativo.

Una ventaja adicional que posee PowerPoint es que, a diferencia de muchas plataformas o aplicaciones digitales, no requiere conexión a internet para su funcionamiento, lo cual resulta especialmente atractivo en aquellas escuelas que carecen de este recurso o cuentan con un acceso limitado. Para su implementación basta con disponer de una computadora, un proyector o en su defecto, una pantalla inteligente (Smart TV), lo que lo convierte en una herramienta accesible y viable para contextos educativos diversos.

Cabe señalar que, aunque el uso de PowerPoint como recurso didáctico en la escuela no es un hecho novedoso, su implementación en la clase de Educación Física sí representa una innovación pedagógica, pues abre la posibilidad de integrar la tecnología en un espacio orientado únicamente al juego motor y los recursos o materiales tradicionales. Esta incorporación se alinea con lo planteado por Loor Molina *et al.* (2024), donde analizan cómo gamificar elementos de enseñanza logra renovar la intervención docente incluso en asignaturas meramente prácticas.

## **METODOLOGÍA**

Suponiendo que la inclusión de los juegos digitales en la asignatura Educación Física favorece no solo la motivación y participación activa del alumnado, sino también a una mejor comprensión de las materias académicas consideradas básicas (matemáticas y lectoescritura) constituyéndose en una estrategia didáctica pertinente para atender la diversidad en contextos escolares.

Se piensa también que las y los docentes de Educación Física en servicio, al experimentar y reflexionar sobre lo que se propone, reconocen su potencial inclusivo, motivacional y formativo, así como

las ventajas pedagógicas y las limitaciones prácticas que éstas ofrecen y las posibilidades de mejora que identifican y que ayudarán a fortalecer su práctica profesional.

Como resultado, la investigación supuso que la aplicación de estas dinámicas vinculara el desarrollo físico-motriz con el aprendizaje autónomo y significativo, aportando elementos innovadores al diseño curricular y la formación docente en el campo de la Educación Física.

La investigación tuvo lugar el primer semestre de 2019 y se desarrolló en una muestra de 15 docentes de Educación Física. Este artículo se basa en la información que se tuvo en diferentes documentos acerca del tema de investigación. De ellos, 7 son mujeres y 8 hombres, todos trabajadores de la supervisión de Educación Física 01 federal, que da atención a los municipios de Calera, Enrique Estrada, Morelos, Pánuco, Villa de Cos y Zacatecas capital.

La muestra fue cualitativa por conveniencia, porque los seleccionados no se eligieron aleatoriamente, sino que se optaron por su cercanía y prestaciones a colaborar con el estudio. Se consideró pertinente esta estrategia metodológica, dada la naturaleza exploratoria de la investigación, que permitió acceder a docentes de Educación Física escolar que cuentan con la experiencia en la temática y que, en función de ello, podrían acercar sus percepciones sobre el uso de estas propuestas de juegos digitales como recurso didáctico en sus contextos.

Del mismo modo y con el objetivo de asegurar la validez de contenido se utilizó el juicio de expertos, el instrumento fue validado por tres docentes con grado de doctor quienes se encuentran adscritos a la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho y forman parte del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores indica nivel candidatos. Este procedimiento se basa en lo planteado por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008).

Con el fin de asegurar el rigor y confianza de los hallazgos obtenidos, la investigación tuvo recubrimiento con triangulación de

investigadores, las cual permitió interpretar los datos por el propio equipo de autores de la presente, quienes independientemente codificaron en el software MAXQDA las respuestas y luego consensuaron las categorías. Dicho procedimiento, redujo, sesgos individuales y fortaleció la objetividad en el análisis cualitativo.

En cuanto a la elaboración y ejecución de las propuestas didácticas con PowerPoint, se recogieron en base a los siguientes tres criterios pedagógicos: en primer lugar, la pertinencia curricular, en segundo lugar, la viabilidad técnica y en tercer lugar, la inclusión. Las seis propuestas que se presentan a continuación son las que fueron aplicadas durante estas sesiones de intervención con el grupo de docentes de Educación Física, quienes las vivenciaron, analizaron y evaluaron su pertinencia pedagógica para sus contextos. Todos los proyectos ofrecen una descripción concreta de cómo se lleva a cabo, los objetivos de aprendizaje, los materiales que requiere y el procedimiento de aplicación, además de contar con códigos QR que enlazan a las plantillas digitales editables en Powerpoint para su réplica por otro docente interesado.

### **Angry Birds:**

Las propuestas de este juego en PowerPoint fueron inspiradas en el popular videojuego, "Angry Birds" y consiste en responder correctamente una pregunta o acertijo para obtener la oportunidad de lanzar el "pájaro" y derribar a uno de los "cerdos" en la pantalla (véase en figura 1). Antes de realizar el lanzamiento, el alumno o alumna debe cumplir una acción motriz individual indicada por el docente, como una carrera corta, saltos dentro de aros o zigzaguear entre conos. Una vez completada la acción física, el participante puede responder la pregunta y, si acierta, efectuar el lanzamiento virtual o físico. Gana la o el alumno y/o equipo que logre derribar el mayor número de "cerdos" en las diapositivas.



**Figura 1. Código QR de plantilla del juego “Angry Birds”.**

**Nota. QR de elaboración propia.**

### **Mario Bros:**

Esta propuesta de juego al igual que la anterior fue inspirada en el videojuego de “Super Mario Word” y es simulado en PowerPoint (véase en figura 2) en un recorrido por dos mundos distintos según el videojuego original. Cada equipo es representado por un alumno/a a la vez, quien debe realizar una acción motriz individual antes de avanzar, como brincar dentro de aros, mantener el equilibrio sobre una línea o correr zigzagueando entre conos. Al completar la acción físico-motriz, el participante debe responder correctamente una pregunta o acertijo proyectado en la diapositiva proyectada igual en un muro cercano a la cancha, patio o bien dentro del aula de usos múltiples para que el Mario Bros pueda avanzar en el recorrido del juego, acumulando “poderes” o “monedas”, de responder incorrectamente el personaje, no avanza. Gana el equipo que logre llegar al final de recorrido de cada mundo.



**Figura 2. Código QR de plantilla del juego “Mario Bros”.**

**Nota. QR de elaboración propia.**

**100 estudiantes dijeron:**

Basado en el formato del programa "100 mexicanos dijeron". Dos equipos con el mismo número de integrantes y representados en cada turno por un integrante de cada equipo, compiten respondiendo preguntas tipo encuesta en el PowerPoint (véase en figura 3) proyectado en una pared cerca del patio escolar o bien dentro del salón de usos múltiples, sobre temas de Educación Física, salud o valores. Antes de contestar, los representantes (individuales) de cada equipo realizarán una acción motriz breve (por ejemplo, una carrera corta, salto de cuerda o relevos) para ganar el turno de respuesta. Las respuestas más populares otorgan mayor puntaje. Al final, gana el equipo con más puntos acumulados.



**Figura 3. Código QR de plantilla del juego "100 estudiantes dijeron".**

**Nota. QR de elaboración propia.**

**Escape perfecto:**

Basado en el programa de concursos televisivo "escape perfecto", cada equipo es representado por un integrante a la vez, quien deberá resolver un acertijo o pregunta proyectada en PowerPoint (véase en figura 4) dentro del tiempo límite que cada diapositiva señala. Si responde correctamente, el participante realizará una acción motriz que consiste en recoger materiales distribuidos por el docente en la cancha o el aula de usos múltiples (balones, conos, aros, pañuelos, etc.). Una vez finalizada su participación, otro integrante del equipo toma su lugar para continuar el reto. Cada acierto permite reunir más materiales y gana el equipo que logre recolectar la mayor cantidad al finalizar el juego.

**Figura 4. Código QR de plantilla del juego “Escape perfecto”.**



**Nota. QR de elaboración propia.**

### **Minuto para ganar:**

Inspirado en el programa de juegos con el mismo nombre. Cada equipo de alumnos representado por una o uno a la vez enfrentará un reto físico o de precisión que deberá completar en 60 segundos (éstos son sugeridos dependiendo del contenido abordado por el o la docente).

Antes de iniciar el reto, el PowerPoint (véase en figura 5) deberá estar precargado para mostrar la actividad físico-motriz que el alumnado deberá entender para ser resuelto correctamente y pasar al siguiente reto. La o el alumno que no cumpla con el reto en los 60 segundos, quedará fuera del juego.

**Figura 5. Código QR de plantilla del juego “Minuto para ganar”.**



**Nota. QR de elaboración propia.**

**Penaltis:**

Este juego en PowerPoint (véase en figura 6) consiste en simular una serie de tiros a gol entre equipos. Cada equipo es representado por un alumno a la vez, quien antes de realizar el tiro debe cumplir una acción físico-motriz individual indicada por el docente, como carrera de obstáculos, salto de cuerda o desplazarse botando un balón de básquetbol en zigzag.

Al terminar la acción físico-motriz, el participante deberá responder correctamente una pregunta proyectada en la diapositiva (la pregunta la genera el o la docente, principalmente de los contenidos a desarrollar). Si responde correctamente, anota el gol en la portería; pero si se equivoca, el portero ataja el balón. El turno pasa al siguiente jugador o al equipo contrario, y gana el equipo que logre anotar más goles (acertar en respuestas correctas) al finalizar la ronda.

**Figura 6. Código QR de plantilla del juego "Penaltis".**



**Nota. QR de elaboración propia.**

**Resultados obtenidos**

En cuanto a las entrevistas aplicadas a los educadores físicos participantes, quienes brindaron sus apreciaciones sobre la inclusión de los juegos motrices y digitales elaborados en PowerPoint como recurso didáctico para la educación básica. El programa MAXQDA se utilizó en el tratamiento de los datos. El software permitió generar una

codificación abierta y axial, a partir de la que se generaron categorías, patrones y tendencias emergentes.

El análisis se organizó en torno a cinco categorías: percepción sobre la innovación, beneficios pedagógicos, limitaciones y desafíos, impacto en aprendizaje e inclusión, y recomendaciones y mejoras. Estas dimensiones fueron consensuadas por los investigadores a partir de la triangulación teórica y metodológica, asegurando la validez interpretativa del estudio.

En seguida, se lleva a cabo una interpretación cualitativa de los resultados, usando fragmentos textuales de las respuestas de los y las participantes que ejemplifican las ideas más representativas que se fueron detectando en dicho análisis.

1. Percepción sobre la innovación: la mayoría de las y los docentes participantes valoraron positivamente la incorporación de los juegos digitales en PowerPoint como una estrategia innovadora dentro de la clase de Educación Física. Consideran que estas herramientas representan una forma atractiva y actual de involucrar al alumnado, tanto en el patio o cancha escolar como en el aula de usos múltiples. Las respuestas reflejan una apertura hacia la integración de recursos tecnológicos, destacando su utilidad para motivar y dinamizar los procesos de enseñanza.

“Es una excelente estrategia para implementarse en el aula y en el patio escolar, permite captar la atención del grupo.”

“Me parece una herramienta innovadora que motiva a los alumnos y complementa la clase.”

Frecuencia en MAXQDA: Innovación, motivación, tecnología

2. Ventajas pedagógicas: las y los docentes resaltaron como ventajas el apoyo audiovisual, la simplificación de consignas y la posibilidad de favorecer la atención y la comprensión a través del

juego. Consideran que el uso de presentaciones digitales (Power-Point) contribuye a que el alumnado se involucre más activamente y aprendan de manera lúdica.

“La simplificación de consignas, apoyo audiovisual y motivación para los alumnos es evidente.”

“Se facilita la enseñanza porque las y los niños se divierten mientras aprenden.”

Frecuencia en MAXQDA: Beneficios, participación, dinamismo

3. Limitaciones y retos: entre las principales limitaciones mencionadas, se encuentran la falta de infraestructura tecnológica, la escasez de recursos materiales y las dificultades de conectividad. Algunos docentes también mencionaron que no todas las instituciones cuentan con espacios adaptados para el uso de tecnologías durante las clases de Educación Física.

“Que no todas las escuelas cuentan con aula de medios o con los recursos para trabajar con dispositivos digitales.”

“A veces no hay proyector y la red eléctrica es inestable para realizar las actividades.”

Frecuencia en MAXQDA: Infraestructura, accesibilidad, desigualdad

4. Impacto en el aprendizaje e inclusión: las y los participantes manifestaron que estos recursos digitales (PowerPoint) sin duda promoverán la participación de todas y todos los alumnos, ayudarán a fortalecer el trabajo colaborativo y estimularán la convivencia en la clase de Educación Física. Asimismo, destacan que los recursos presentados permitirán integrar a alumnos con diferentes niveles

de habilidad o ritmo de aprendizaje, lo que contribuye a un entorno educativo más inclusivo.

“Ofrecerles a los alumnos la experiencia de aprender jugando con estos recursos digitales, sin excluir a nadie.”

“Se fomenta la participación de todos los niños, incluso de los que normalmente son más tímidos.”

Frecuencia en MAXQDA: Inclusión, convivencia, colaborativo

5. Sugerencias y mejoras: las y los docentes expresaron interés en recibir capacitaciones específicas para aprender a diseñar y adaptar este tipo de recursos digitales. Además, sugirieron que dichos juegos digitales presentados coadyuvan a integrar mayor participación grupal y que pueden ser adaptados a distintos niveles educativos, incluso el abordaje interdisciplinar de contenidos de otros cursos.

“Que nos brinden otros cursos donde se lleve del diseño a la práctica, para que todos aprendamos a aplicarlos.”

“Podrían incluir más juegos colectivos o actividades adaptadas a secundaria o media superior.”

Frecuencia en MAXQDA: Colaboración, mejora, participación

## DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación muestran la utilidad de los juegos motrices y digitales como recursos didácticos para la enseñanza de Educación Física en educación básica. Las opiniones de los docentes que participaron se han manifestado en una aceptación positiva a la introducción de estos recursos, ya que consideran que contribuye a activar la práctica pedagógica y el aprendizaje de los estudiantes. La

gamificación brinda un efecto positivo en el aula. Esto concuerda con Camacho-Sánchez (2023), que a través de su investigación expone que el Game-Based Learning y la gamificación en el aula tienen un efecto significativo sobre la motivación, rendimiento académico y participación del alumnado.

La elaboración de los juegos digitales en PowerPoint, por parte de los docentes del área de contabilidad y administración, responde a la necesidad de tener un recurso adicional que mantenga la atención y el interés del estudiantado ante el trabajo que demanda la comprensión de los modelos contables. Esta percepción coincide con los hallazgos de Licona *et al.* (2025), donde se destaca que la integración de recursos tecnológicos contribuye a mejorar la motivación y las habilidades motrices, generando experiencias de aprendizaje más significativas. En estas dos experiencias, el componente visual, interactivo y dinámico de las propuestas se sostiene como un criterio determinante para la producción de ambientes educativos más estimulantes.

Las respuestas de los docentes reflejan, paralelamente, su preocupación por las limitaciones estructurales que la cotidianeidad les impone en su práctica. La falta de infraestructura tecnológica, recursos materiales e insuficiente formación docente se constituyen como barreras para la implementación de estas propuestas. Este asunto también ha sido señalado por Jastrow *et al.* (2022), que el éxito en la inclusión de tecnologías en Educación Física es, en parte, resultado de las condiciones institucionales y el acompañamiento pedagógico que los docentes reciben.

Por otro lado, los participantes destacan el potencial inclusivo de los juegos de motricidad y digitales. Sus testimonios confirman que estas dinámicas favorecen la integración, la cohabitación y la participación de todos los estudiantes. Esto se logra sin importar sus habilidades o condiciones físicas. De acuerdo con lo que plantea Vásquez y Rojas (2024), los Juegos recreativos adaptados permiten

que los niños se sientan más incluidos socialmente, puedan disfrutar de un bienestar emocional, además de contribuir a la igualdad dentro de los espacios de clase de Educación Física. Como Restrepo *et al.* (2015), añaden que la implementación de actividades lúdicas contribuye al fortalecimiento de la empatía, la comunicación y la cohesión grupal, así como también a la formación para la educación inclusiva.

La conclusión nos da a conocer que el profesorado tiene necesidad de formación específica para poder diseñar e implementar recursos digitales. También, espacios de colaboración profesional donde se puedan compartir experiencias. Esta necesidad formativa genera un interesante campo para futuras investigaciones que aborden la creación de programas de formación docente sobre diseño didáctico, uso de tecnologías y praxiología motriz, ejes de innovación educativa. El uso de las herramientas digitales debe ser permanente a lo largo del proceso formativo del docente, para que la tecnología no sea sólo un recurso más, sino que devenga un agente transformador del proceso educativo (Panqueva *et al.*, 2021).

Según los autores González *et al.* (2025), el uso de herramientas digitales es un rasgo distintivo en el replanteamiento de la formación docente, que también promueve una nueva mirada a la intervención pedagógica, donde el proceso de digitalización es designado como un proceso reflexivo, ético, humanizado, entre otros aspectos cómo la inteligencia artificial. Esta visión refuerza que la formación actual del profesorado contemple la dimensión técnica y crítica y creativa a usar los recursos tecnológicos, a fin de que su uso en la enseñanza sea, en verdad, el que responde a inclusión, innovación y aprendizaje significativo.

## CONCLUSIONES

La investigación que se realizó permitió comprender la importancia pedagógica de introducir los recursos digitales en los juegos motri-

ces dentro de las posibilidades de enseñar en la clase de Educación Física en la educación básica. Los docentes participantes de este análisis cualitativo consideran a estos recursos innovadores y atractivos, que sin duda fomentarán la motivación, la inclusión y la participación activa del alumnado en la cancha y/o patio escolar, y en el aula de usos múltiples, según se desprende de sus observaciones. Esta manera de concebir la intervención del docente significa que la utilización de herramientas de tecnología deja de ser un elemento complementario para convertirse en un componente esencial de la clase de Educación Física.

Los hallazgos establecieron que el uso de recursos digitales elaborados a través de Power Point no solo vuelven dinámicas las clases, también promueve la creatividad, autonomía del docente en la realización de actividades de mediación. La aplicación de estos recursos favorece el desarrollo de contextos de enseñanza inclusivos y significativos, donde toda la clase puede participar, colaborar y aprender desde sus posibilidades. En este sentido, los resultados de la pesquisa certifican que la sinergia de juego motor y recursos digitales son una adecuada vía para atender la diversidad y promover aprendizajes que integren lo físico-motriz, lo cognitivo y lo emocional.

Por otro lado, los resultados también muestran que existen limitantes estructurales y materiales que condicionan la aplicación de estos recursos. La aplicación en el aula de las tecnologías y recursos digitales la escasez de recursos tecnológicos que se encuentran en las escuelas. Así como la inestabilidad de la red eléctrica en las escuelas y la urgente necesidad de actualización. Estas limitaciones no afectan los resultados alcanzados. Sin embargo, enfatizan en la importancia de establecer políticas educativas. Así se asegurará la equidad en el acceso a la tecnología y su constante actualización y capacitación.

Así, el balance final de este trabajo confirma que la combinación entre juego motriz y los recursos digitales abre un horizonte

promisorio para la transformación de la Educación Física. La integración de recursos lúdicos y digitales, por parte de los docentes, no tan sólo promueven el desarrollo físico-motriz y cognitivo, sino que favorecen una práctica pedagógica más ... Este trabajo no cierra con una respuesta final, sino que abre un campo de reflexión y acción que invita a reconsiderar la Educación Física como un espacio de sinergia entre cuerpo, juego, tecnología y la formación integral de los sujetos.

## REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Una perspectiva cognitiva*. Trillas. México, 37.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. 2ª edición, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Barahona, J. D., García, J. M., & Pañego, M. M. (2020). El conocimiento y la intencionalidad didáctica en el uso de TIC del profesorado de educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 497-504.
- Bennasar-García, M. I. (2020). La innovación educativa en educación física, una posibilidad pedagógica trascendente en el ámbito universitario. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(3), 265-289.
- Camacho-Sánchez, R., Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, JM, Serna, J., & Lavega-Burgués, P. (2023). Aprendizaje basado en juegos y gamificación en educación física: una revisión sistemática. *Ciencias de la Educación*, 13 (2), 183.
- Cañadas, L., & Hidalgo, N. (2023). Materiales docentes para el empleo de metodologías y procesos de evaluación formativa en la formación inicial de profesorado.

- Cornellà, P., Estebanell, M., & Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos.: Consideraciones generales y algunos ejemplos para la Enseñanza de la Geología. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Franco López, J. P., Santiso Casal, M. D., Carretero García, M., Varela Garrote, L., Fraguera Vale, R., Gillanders, C., ... & da Cunha, M. A. (2024). *La educación física en la escuela: recursos, experiencias y prácticas innovadoras en Educación Infantil y Primaria*. Dykinson.
- Garduño-Durán, J. (2025). La sesión de Educación Física en México: Reflexiones necesarias para su mejora y relevancia en el sistema educativo. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i3.4623>
- Garzón-Sichaca, A. D., Osorio-Hortua, D. J., Pachón-Meneses, J. J., & Morales-Eraso, N. S. (2023). Juegos, ludicidad y armonía integral en la motricidad escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 49(ESPECIAL), 307-320.
- Gaviria Millán, D. (2021). Pedagogía de la Gamificación.
- González, J., Salazar, D., Vazquez, L., Maldonado, H., & Carreón, V. (2025). Inteligencia artificial en la formación de educadores físicos: Artificial intelligence in the training of physical educators. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 1536-1545.
- Guzmán, F., Rosales, R., Cantero, J., Gámiz, A., & Barrera, M. E. (2021). *Manual de Aprendizaje Basado en Juegos. Jóvenes por la transformación social a través de procesos de gamificación y aprendizaje basado en juegos*. Bosco Global ONGD Salesiana.
- Herrero, J. F. Á. (2022). Gamificación frente al aprendizaje basado en el juego: estudio bibliométrico. In *Filosofía, tecnopolítica y otras*

*ciencias sociales: nuevas formas de revisión y análisis del humanismo* (pp. 865-879). Dykinson.

- Jastrow, F., Greve, S., Thumel, M., Diekhoff, H., & Süßenbach, J. (2022). Digital technology in physical education: a systematic review of research from 2009 to 2020. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 52(4), 504-528.
- Licona, K. J., Guzmán, M. P., & Campillo, É. G. (2025). Las TIC como herramientas pedagógicas para el desarrollo de la motricidad en estudiantes de transición. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(1), 19-29.
- Loor Molina, T. K., Loor Molina, M. K., Vaca Apolo, V. F., Gómez Rodríguez, N. J., & Manangón RRamos, M. P. (2025). Gamificación y Aprendizaje una Estrategia Efectiva para la Motivación Estudiantil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 3058-3072. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i1.16062](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16062)
- López Abril, S., Calderon Moreno, N., Ramirez Chaguala, O., & Rincón Diaz, S. C. (2022). Motivando la necesidad de constituir hábitos de vida saludable.
- Merino Campos, C. (2023). El videojuego como recurso educativo para el desarrollo de factores psicológicos y competencias digitales en el ámbito de la Educación Física (Doctoral dissertation, Universidad de Alcalá).
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
- Oltolina Giordano, M. T. (2022). e-Educación Física: reflexiones en torno a la vinculación de la Educación Física escolar con las tecnologías de la información y las comunicaciones.
- Ortiz, F. A. A., Cadavid, M. E. S., Herrera, Y. L., & Muñiz, M. D. S. (2019). Didáctica y aprendizaje (significativo), un proceso centrado en el estudiante y su contexto. *Kénosis*, 7(12), 156-187.
- Otero Lagardera, F., & Lavega i Burgués, P. (2003). *Introducción a la*

- praxiología motriz* (No. 19650). Editorial Paidotribo.
- Otero, F. L. (1989). Educación Física sistémica: hacia una enseñanza contextualizada. *Apunts. Educació Física i Esports*, 2(16-17), 29-36.
- Panqueva, Á. H. G., Montoliu, J. M. D., Gómez, L. A. O., Vargas, M. F. A., García, D. H. B., Zapata, D. D. S. Z., ... & Córdoba, G. I. T. (2021). *Uso transformador de tecnologías digitales en educación superior*. Fondo Editorial-Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. D., & Said-Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 251-273.
- Restrepo, P. P., Gutiérrez, M. S., Caro, N. N., & Moreno, C. E. L. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Lúdica pedagógica*, (21).
- Reyes, G. R. B. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 6(5), 75-86.
- Rosado, L. F. G. (2023). Las TIC en educación física a nivel universitario en la coyuntura actual. Polo del Conocimiento, 8(1), 543-566.
- Ruiz Tendero, Germán (2011): "Hábitos de práctica lúdica y deportiva en niños y niñas en
- Ruiz, F. J. M. (2022). Aprendizaje cooperativo y evaluación formativa de la expresión corporal en entornos virtuales. *EmásF: revista digital de educación física*, (75), 179-192
- Salazar Valdez, D. A., González García, J. S., Vazquez Villa, L., Inguanzo, R. F., & Castruita Hernández, O. (2024). Tecnología en la educación: impacto de las herramientas multimedia en la planeación de la educación física. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(5), 691-700. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2639>

## EDUCACIÓN FÍSICA EN DEBATE:

Aportes pedagógicos desde la investigación y la práctica

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Educación física en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/09/Educacion-Fisica-en-el-marco-de-la-Nueva-Escuela-Mexicana.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Educación física en el marco de la Nueva Escuela Mexicana* [PDF]. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/09/Educacion-Fisica-en-el-marco-de-la-Nueva-Escuela-Mexicana.pdf>

# **CAPÍTULO 6**

## **EL RALLY COMO RECURSO DIDÁCTICO POTENCIADOR DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNADO**

**Kesvan Edwing Aviles Salgado**

<https://orcid.org/0009-0000-0095-7169>

## **DEDICATORIAS**

**Para todas/os aquellos docentes de Educación Física que en la cotidianidad ponen en alto la disciplina con vocación y sed de reivindicación curricular y social.**

## Resumen

La presente investigación tiene por objetivo dar cuenta de los beneficios y áreas de mejora del rally como experiencia educativa innovadora en el marco de interpretación y acción de los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en la percepción del alumnado y docentes de secundaria en el contexto mexicano. Un estudio cualitativo, que utiliza la investigación narrativa y el relato pedagógico escrito como metodología de 209 alumnas/os y 9 docentes participantes en el proyecto educativo. El rally es una estrategia didáctica de la Educación Física (EF) que con el giro pedagógico adecuado se vuelve una actividad inclusiva, colaborativa, cooperativa, crítica, interdisciplinaria, que favorece el desarrollo integral, la cultura de paz y que vincula a la escuela con la comunidad. Se concluye que el rally es congruente con los principios de la NEM, siendo indispensable la apropiación del planteamiento curricular, así como el diseño, implementación y difusión de experiencias educativas de éxito para la reflexión y mejora continua de la práctica docente y del currículum, y reposicionar a la EF en el contexto mexicano.

## Palabras clave

Cultura colaborativa, Interdisciplinarietà, Nueva Escuela Mexicana, Pertinencia pedagógica, Rally.

### INTRODUCCIÓN

En la era posmoderna se ha construido un sujeto social que se ha desvinculado de sí mismo, de las/os otros y de todo lo que le rodea, como resultado de la imposición del proyecto civilizatorio de occidente que se ha fundado en los principios de individualidad, competitividad, fragmentación y homogeneidad, lo que ha devenido en múltiples manifestaciones de exclusión, racismo, discriminación, desigualdad, violencia y destrucción. Una cosmovisión capitalista/moderna/colonial que al creerse poseedora absoluta de la verdad y en la autodefinición como cultura “modelo”, se negaron a relacionarse y dialogar con la diversidad existente en el mundo.

En el siglo XX y XXI se han gestado críticas populares y movimientos sociales (campesinos, obreros, indígenas, mujeres, afrodescendientes, comunidad LGTBIQ+, entre otros) que han luchado por retirarse la capa de invisibilidad que la cultura hegemónica les ha impuesto, exigiendo una visión más inclusiva y/o integradora tal y como lo sugiere la ideología zapatista en la que invitan a crear “un mundo donde quepan muchos mundos” (Escobar, 2019, p. 53) . Lo cual refiere a la conformación de un sujeto social reflexivo, crítico, solidario y participativo que dialogue y coexista con y para la diversidad.

La NEM como paradigma educativo actual, con perspectiva crítica y decolonial, impulsa una mirada distinta del proyecto civilizatorio de occidente. En sus planteamientos pedagógicos y curriculares pretende aprendizajes que tengan impacto y sentido en la vida de las/os alumnos y en su conformación como ciudadanas/os con las condiciones antes mencionadas. Para esto, la integración curricular, la autonomía profesional de las/os docentes y el vínculo con la comunidad han significado los puntos nodales que potencian lo antes mencionado.

Con respecto a la integración curricular, la NEM pretende un diálogo entre los contenidos curriculares de las disciplinas y otorgar

un sentido vivencial con temas de relevancia social, que atraviesen las disciplinas y campos formativos a partir de los ejes articuladores, con ello se procura un tratamiento del conocimiento y comprensión de la realidad desde una perspectiva integral y no parcelaria (como lo ha promovido la ciencia moderna en el trabajo por disciplinas o áreas de conocimiento). Mientras que, con la lectura de realidad, la contextualización y el codiseño del currículo y las comunidades de aprendizaje, pretende que las/os docentes ejerzan a plenitud su autonomía profesional, pasando del rol reproductor-aplicador al de cocreador del currículum.

Para el caso del vínculo con la comunidad, Torres (2004) lo explica de la siguiente manera: "La escuela es por definición, parte de la comunidad, se debe a ella, está en función de ella; docentes y alumnos son al mismo tiempo agentes escolares y agentes comunitarios" (p. 3). La escuela, no es el único espacio, medio y experiencia educativa-formativa con las que cuentan las comunidades, es una de tantas otras que existen: la calle, la biblioteca, los centros deportivos o recreativos, la familia, la iglesia, el trabajo, etc. (Torres, 2004; SEP, 2024). De modo que, la escuela no puede mantenerse aislada o ajena a lo que sucede en la comunidad, necesita mantener una relación más estrecha con las familias y agentes/agencias sociales para satisfacer además de las necesidades académicas y escolares, las de la comunidad. Es decir, que en los procesos de enseñanza y aprendizaje emerja la articulación de los saberes disciplinares con los saberes-experiencias de la realidad cotidiana.

Por otro lado, la NEM pretende que la/os docentes aprendan a trabajar colaborativamente, dado que los esfuerzos conjuntos generen un mayor impacto escolar y social. Dejar atrás las individualidades, egocentrismos y puertas cerradas de las aulas de la escuela tradicional y apostar por cultivar la cultura de la colaboración y el trabajo interdisciplinario. El desarrollo de proyectos integradores o trabajo interdisciplinario impulsa la participación colaborativa y la creativi-

dad pedagógica de todas/os los actores educativos. La escuela es y debe ser un reflejo de la sociedad según plantean López de Sosoaga, Ugalde, Rodríguez y Rico (2015), "Los niños aprenden de las vivencias cotidianas, por lo cual, si observan a los adultos compartir y cooperar, esto ejercerá importantes influencias en los modos de hacerlo ellos mismos" (Petrucci, Pitluk y Velaz, 2017, pp. 28-29), esto es, ser docentes que actúan congruentemente predicando con el ejemplo.

Desde esta perspectiva, una variedad de metodologías (activas y/o sociocríticas) se han impulsado, que corresponden con los principios educativos de la NEM y la necesidad de sinergia social en cada contexto (Aprendizaje Servicio, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Proyectos, STEM, entre otras). Esto no significa abandonar el saber y recursos didácticos de los que han dispuesto las/os docentes en su trayecto profesional, sino su diversificación y/o ajuste a las exigencias pedagógicas actuales.

En el caso de la EF, de la variedad de metodologías, estrategias didácticas y estilos de enseñanza existentes, es indispensable seguir las pensando y repensando, diseñando y rediseñando, aplicando y ajustando, y darles el sentido adecuado para conseguir la pertinencia pedagógica y curricular. El "rally" del que se quiere dar cuenta en esta investigación, como experiencia educativa innovadora, formó parte de la organización de un proyecto didáctico interdisciplinario como estrategia didáctica de la que se valió la comunidad escolar para responder a las problemáticas educativas y sociales identificadas.

Cabe enfatizar que, de la revisión de la literatura realizada, ningún estudio ha centrado su análisis en el trabajo interdisciplinario entre la EF y las Matemáticas a partir de la implementación del rally como estrategia didáctica. En cuanto a estudios que analicen el trabajo interdisciplinario entre la EF y las Matemáticas, Valentini & Sbarbati (2024) realizaron una revisión sistemática de investigaciones del efecto del ejercicio físico para mejorar el rendimiento académico en alumnas/os de primaria en Matemáticas. Resultando 11 estudios que

cumplieron los criterios de inclusión, concluyendo que las actividades lúdicas tienen un efecto positivo en el aprendizaje y rendimiento académico de las Matemáticas y, se logra impactar, en los niveles de actividad física recomendados por la Organización Mundial para la Salud (OMS) (60 minutos diarios de actividad física de moderada a vigorosa para las personas de 5 a 17 años).

Por su parte, Tonetti & Lentillon-Kaestner (2023) estimaron el efecto de la enseñanza interdisciplinaria sobre el alumnado del nivel de secundaria en el contexto suizo, teniendo a la EF como disciplina base en los tres proyectos implementados (EF y Artes; EF y Ciencias; y EF y Anatomía) con 90 alumnas/os y 6 docentes voluntarios de dos escuelas secundarias. Llegando a la conclusión, que la enseñanza interdisciplinaria genera una mayor motivación en el aprendizaje, en comparación a la enseñanza disciplinaria, cuando el programa de enseñanza integra efectivamente a las disciplinas.

Después de todo lo expuesto, se llega al objetivo y supuesto de esta investigación: dar cuenta de los beneficios y áreas de mejora del rally como experiencia educativa innovadora en el marco de interpretación y acción de los principios de la NEM, en la percepción del alumnado y docentes de secundaria en el contexto mexicano. Supuesto: El rally como estrategia didáctica de la EF desarrollada como proyecto didáctico interdisciplinario, desde la significatividad de las/os alumnos y docentes implicados tendrá cabida con los planteamientos de la NEM como fuente didáctica poderosa para el logro de los principios de colaboración/cooperación, inclusión, igualdad/equidad, pensamiento crítico, autonomía, diálogo intercultural, integración de saberes, formación integral, cultura de paz y aprendizaje comunitario.

Como toda práctica educativa tiene el potencial de seguirse mejorando, por lo que sus participantes harán referencia al trabajo de organización previa con padres de familia para mejorar en las instrucciones, comunicación y valoración del desempeño del alumnado en

los desafíos o estaciones. Un estudio que pretende demostrar que la EF en la Educación Básica (EB) debe ser considerada como disciplina nuclear para alcanzar los fines de la educación bajo los principios de la NEM, lo cual exige una reivindicación del rol de las/os educadores físicos en México en el desarrollo integral de las NNA y la búsqueda de justicia curricular y social para la EF.

El presente escrito se estructura en varios apartados. En primer lugar, se desarrolla una revisión de la literatura que ofrece un análisis teórico sobre la definición y las características organizativas del rally, así como las condiciones necesarias para promover un trabajo interdisciplinar en el ámbito educativo. En segundo lugar, se presenta el apartado metodológico, donde se describen los procedimientos de recolección, análisis e interpretación de la información, junto con los criterios de selección y las características de las/os participantes. Posteriormente, se exponen los resultados derivados del proceso analítico propuesto y, en el apartado de discusión, se contrastan los hallazgos con la revisión teórica. Finalmente, las conclusiones abren un espacio de reflexión sobre la responsabilidad de las/os docentes de Educación Física.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

Existe escasa investigación y fundamentación teórica sobre el rally, en mayor cantidad se encuentran blogs que desarrollan las orientaciones didácticas para su ejecución, algo coincidente con lo que expresan Romero-Barquero (2013) y Morera y Serrano (2007). Con la aportación de Morera y Serrano (2007), se enuncia que el rally es una actividad recreativa que reúne a un grupo de personas y éstas conforman equipos y recorren “un territorio determinado, buscando o realizando acciones (pistas, acertijos o desafíos) que les permitan avanzar hasta lograr el cumplimiento del objetivo planteado” (p. 3).

Siguiendo con las autoras, el rally se puede organizar en orden lineal lo que implica que del puesto de control o estación 1 se tendrá que pasar al 2, luego al 3 y así sucesivamente. Y, de manera alterna, que conlleva a recorrer las estaciones en el orden que los equipos decidan, pero al final de cuentas, tendrán que pasar por todas; no se puede acceder a una siguiente estación si no se ha resuelto la anterior. O, por otra parte, existirá una boleta evaluativa en la que se registrará el nivel de consecución del desafío y se asignará un puntaje. Al final ganará el rally el equipo que haya completado primero todas las pistas, acertijos o desafíos, o más puntos haya acumulado.

La conformación de equipos tendrá que seguir los principios de equidad, equilibrio e inclusión, es decir, equipos mixtos que estén proporcionados en número y en la integración de alumnas/os con diversidad de capacidades, habilidades y ritmos de aprendizaje. Además, los equipos a formar dependerán de la cantidad de alumnas/os participantes (se sugiere que no rebasen los 12 integrantes). Cada equipo elige el nombre, porra, color de vestimenta y diseña el banderín que los representará o distinguirá de los demás; para el caso en que exista una temática general, se sugiere que elijan un nombre, porra y banderín que vaya en sintonía con la misma (p. ej. piratas, animales salvajes, superhéroes, culturas mesoamericanas, entre otros).

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje se deben diseñar y llevar a cabo situaciones de aprendizaje que contemplen la participación de los equipos ya conformados en desafíos, retos o actividades cooperativas, para adquirir un aprendizaje colaborativo/cooperativo y resolver problemas en colectivo. Aprendiendo del ensayo y error, a solucionar sus conflictos internos como equipo, a jugar con los roles y reconocer y valorar las habilidades que poseen cada una/o.

De acuerdo con Morera y Serrano, (2007), los objetivos del rally deben ser claros y precisos, ya que serán la pauta a seguir en su diseño, implementación y evaluación, permitirán la construcción

de las pistas, acertijos o desafíos. Así mismo, tendrá que determinarse el lugar donde se llevará a cabo, explorar el espacio para asignar estratégicamente las estaciones y garantizar la seguridad de todas/os los participantes. Para los materiales, pueden usarse los que estén disponibles en la escuela, realizar la gestión oportuna para su adquisición o construir material didáctico alternativo con apoyo de los padres/madres y el alumnado (con la cual se genera una conciencia ambiental en la promoción del reciclaje).

Las pistas, acertijos o desafíos son el alma de esta actividad recreativa, su diseño es esencial para conseguir el objetivo pretendido y el escenario de fantasía y suspenso (Morera y Serrano, 2007). Pueden ser de corte intelectual o cognitivo (pasivas) y de demostración de capacidades físicas y habilidades motrices (activas); es importante diversificar a lo largo del rally las pistas, acertijos o desafíos para evitar cansancio excesivo, aburrimiento, estrés, desesperación o abandono de la actividad. Hay que considerar para su diseño, las características y condiciones del alumnado para otorgar la complejidad adecuada garantizando que todos los equipos los puedan cumplir en los tiempos establecidos (tiempo sugerido de 6 a 8 min.).

Para el caso de los puestos de control o estaciones, hay una clasificación que contemplan Morera y Serrano (2007) y González-Méndez (2022): a) lineal, cada equipo recibe una pista o acertijo para llegar a un lugar determinado y de ahí recibirá otro que lo llevará a un nuevo sitio y así sucesivamente; b) centralizado, cada que completan un desafío en una estación tendrán que regresar a un punto central para tomar otra pista o acertijo que los llevará a otra estación; c) mapas por reconocer, a cada equipo se le entrega un mapa donde se muestran los sitios o estaciones a donde tendrán que dirigirse y; d) mixto, una combinación de las anteriores.

Para el nivel de preescolar y primeros grados del nivel de primaria (1° y 2°) se recomienda que los equipos sean acompañados por un monitor/a que puede ser un padre/madre/tutor o alumna/o

más grande con apoyo de un mapa. Para el caso de los siguientes grados de primaria (3°, 4° 5° y 6°) y en el nivel de secundaria la/el capitán de cada equipo será quien los conduzca. Ahora bien, las estaciones pueden ser dirigidas por unas/os encargados o monitores fijos quienes explicarán y evaluarán el cumplimiento del desafío apoyados de algún instrumento de evaluación (padres/madres de familia o docentes); o, por otra parte, la/el monitor de cada equipo o capitán será el encargado de explicar y evaluar junto a los miembros del equipo su propio desempeño.

Cuando se trabaja con pistas, considerando las ideas de González-Méndez (2022), una manera de controlarlas es que la/el monitor o capitán las vaya resguardando en una mochilita o bolsa. Para el caso de los acertijos, de igual manera la/el monitor o capitán registrarán las respuestas en una tarjeta de control; y, con respecto a los desafíos, se pueden entregar letras, palabras, banderas, piezas de un rompecabezas, insignias, calcomanías, firmas o sellos que se colocan en una boleta evaluativa de las/os monitores. Para el cierre, al concluir con todos los desafíos, los equipos tendrán que completar un rompecabezas, una frase u oración, tener todas las banderas, calcomanías, sellos y firmas para asignar al equipo ganador y el orden de finalización de los equipos.

Como se dijo antes, el rally no es una metodología activa o sociocrítica, ni un proyecto didáctico, es una estrategia didáctica de la EF que forma parte de su organización o, mejor dicho, que para su diseño e implementación toma el formato de proyecto didáctico. Ahora bien, según la Coordinación Estatal de Servicio Profesional Docente (CESPD, 2024) cuando un colectivo docente identifica una o varias problemáticas educativas y sociales, éstas pueden ser abordadas o estudiadas desde varios ángulos disciplinares para una comprensión global, lo que lleva a una lectura de la realidad en su complejidad y no de forma fragmentada. En la búsqueda colectiva de atención a tales situaciones problema,

la contextualización y el codiseño en la elaboración del Programa Analítico juega un papel relevante en tanto permiten adaptar los contenidos del currículo a las necesidades de aprendizaje de las/os alumnas/os y características de sus contextos, es ahí cuando se establecen vínculos entre las disciplinas curriculares, ya sea de un mismo campo formativo o de distintos, con los ejes articuladores y contenidos locales que las/os docentes consideran en el ejercicio de la autonomía profesional.

Este trabajo interdisciplinario, desde un enfoque curricular integrador, según Ander-Egg (1999) es para “dar respuesta a problemas complejos” (p. 34) y consiste en “una interacción y cruzamiento de disciplinas” (p. 32). Mientras que, Tonetti & Lentillon-Kaestner (2023), considerando la definición de Lenoir y Hasni (2016), agregan que la interdisciplinariedad “busca una integración e interacción más profunda entre las disciplinas. Ya sea a nivel de objetivos, métodos, conceptos, conocimientos, etc., (...) busca trascender los límites disciplinarios para dar respuesta a un problema común complejo” (p. 2). La interdisciplinariedad se implementa para atender a situaciones o problemas complejos, potenciando la suma de esfuerzos o el trabajo colaborativo, algo que desde el enfoque disciplinar no se podría conseguir (Tonetti & Lentillon-Kaestner, 2023).

Respecto a esto último, Ander-Egg (1999) aclara una confusión que ha existido y existe en el ámbito educativo sobre la práctica interdisciplinar, por un lado, explica que cuando un grupo de profesionales trabajan desde su disciplina para un problema común se refiere más a un trabajo “interprofesional” (Ander-Egg, 1999, p. 27). Así mismo, el hecho de que cada profesional trabaje desde su disciplina atendiendo un problema y al final se genere un producto final “que aparece como mezcla sin ton ni son” (Ander-Egg, 1999, p. 72) no puede considerarse como trabajo interdisciplinario y tiene, además, poco valor pedagógico. Para evitar “la pseudointerdisciplinariedad”, mencionan Tonetti & Lentillon-Kaestner (2023) utilizando el térmi-

no que acuñaron Lenoir y Hasni (2016), es necesario crear vínculos sólidos entre los objetivos, métodos, conceptos y conocimientos de las disciplinas antes del diseño e implementación del programa de enseñanza y aprendizaje o trabajo interdisciplinario.

Continuando con los autores referidos, comparten los principios fundamentales para la interdisciplinariedad escolar: 1) no puede haber interdisciplinariedad sin disciplinariedad, tienen que existir disciplinas que se vinculen; 2) la interdisciplinariedad no es una simple suma de perspectivas, debe existir lenguaje y enfoque comunes; 3) la interdisciplinariedad es un medio para un fin y no un fin en sí mismo, por lo que debe aplicarse a situaciones reales o proyectos concretos; 4) ninguna disciplina domina a las demás, todas deben tratarse por igual; 5) todo trabajo interdisciplinario debe combinar los siguientes elementos: significado, funcionalidad y efectividad, lo que conlleva una valoración final de los alcances conseguidos; 6) suma de esfuerzos para generar un proyecto común (Tonetti & Lentiillon-Kaestner, 2023).

Por su parte, Rengifo-Avadez (2021) quien sigue de cerca las aportaciones de Ander-Egg en materia de interdisciplinariedad, explica que “la educación está siendo estudiada desde lo interdisciplinario para favorecer cambios desde su funcionamiento que implica ver más allá de lo disciplinario, cónsono con las demandas sociales” (p. 342) y dado que “la realidad es multidimensional... la comprensión de cualquier suceso humano está siempre entrecruzada por diversas dimensiones” agrega Torres-Santomé (2012, p. 48). Se debe pensar y actuar más allá de las disciplinas y el aula, impulsando actividades de enseñanza interdisciplinaria que tengan aplicación en el mundo real o que preparen a las/os alumnos para los desafíos de la realidad. Y, para que la escuela conecte con la realidad comunitaria y su territorio, necesita lograr el vínculo entre el currículo y el contexto, participando en la comunidad y dejar que la comunidad participe en ella, sólo así el aprendizaje adquirirá sentido y significado (Contreras y Gutiérrez, 2017).

Las/os alumnos con una educación interdisciplinar tienen mayor oportunidad para enfrentarse a los problemas de la vida cotidiana y a los que están por venir (Torres-Santomé, 2012). Llano-Arana *et al.* (2016), quienes retoman a Fiallo (2001), explican las ventajas del trabajo interdisciplinar en los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto en docentes como en el alumnado:

- Posibilita la comprensión compleja de los fenómenos naturales y sociales, tal como ocurren en la realidad.
- Favorece el desarrollo de habilidades y valores al aplicarlos a la par en las diferentes disciplinas.
- Promueve el trabajo colaborativo.
- Estimula la creatividad al enfrentarse a nuevas maneras de relacionarse con los contenidos.
- Propicia la valoración de nuevos problemas que desde el análisis disciplinar no se consigue.

Así mismo, Llano-Arana *et al.* (2016) comparten los obstáculos que frenan el trabajo interdisciplinario:

- La formación disciplinar de los docentes, que implica romper con esquemas de pensamiento parametrales y el egocentrismo característico de los especialistas, para transitar a saberes y metodologías integrales.
- Falta de experiencia en el trabajo interdisciplinario.

Para que exista un trabajo educativo interdisciplinar, Rengifo-Avadez (2021) propone las siguientes condiciones o sugerencias metodológicas:

- a) Que cada docente participante tenga competencia en su respectiva disciplina y ciertos conocimientos conceptuales y metodo-

- lógicos de las otras;
- b) Que tengan la convicción y la comprensión para llevar a cabo un trabajo de esta naturaleza;
  - c) Que su alumnado esté motivado, para ello el tema y el producto final deben ser atractivos, interesantes, divertidos y retadores (aquí es donde el rally juega un papel crucial), con lo que se conseguirá un desempeño activo y participativo durante el proceso-producto;
  - d) Elaboración de un marco referencial entre los docentes de las distintas disciplinas implicadas, como esquema que muestra los aspectos y problemas que forman parte del trabajo conjunto “modelo global de análisis” (Ander-Egg, 1999, p. p. 74). Una vez identificada la/s problemática/s la/os docentes implicados en el trabajo interdisciplinar, definen los contenidos curriculares, ejes articuladores y contenidos locales de sus disciplinas y cómo estos se articulan, así como las actividades y orientaciones didácticas generales entre las disciplinas;
  - e) Diseñar e implementar la estrategia pedagógica que buscará dar respuesta al ¿qué pasa? (actividades para comprender el problema, conocer para actuar) y ¿qué hacer? (propuestas de solución al problema), no sin antes definir los objetivos que respondan a las preguntas ¿qué vamos a estudiar? y ¿para qué estudiarlo? Aquí se especifican las actividades y orientaciones didácticas específicas por disciplina, sin olvidar la correlación entre los contenidos curriculares de las disciplinas;
  - f) Elaboración y presentación del trabajo final, la cual resumirá la tarea pedagógica realizada y será comunicada a la comunidad “un modo de hacer un puente entre la escuela y la comunidad” (Ander-Egg, 1999, p. 78). Es aquí donde se planifica, implementa, evalúa y divulga el producto final. Desde nuestra propuesta, aquí es donde el rally cumple su finalidad peda-

gógica. El rally tiene que ser diseñado en formato de proyecto didáctico puesto que así se contemplarán las especificaciones necesarias para definir las intencionalidades educativas, gestión, organización, acciones, evaluación y divulgación de este; siendo parte del momento final del proceso de enseñanza y aprendizaje o trabajo educativo interdisciplinar.

Importante resaltar que el valor formativo está en el proceso de enseñanza y aprendizaje más que en el producto final, “el aprendizaje está en el camino..., más que en la consecución final de la meta o producto final” (León-Díaz, Martínez-Muñoz y Santos-Pastor, 2018, p. 399), el aprendizaje profundo y verdadero ocurre en el proceso, algo con lo que coinciden Contreras y Gutiérrez (2017), al desarrollar un estudio sobre el trabajo por proyectos, “la importancia no estriba tanto en el producto final sino en el proceso permanente de reflexión” (p. 10). Sin embargo, el producto final representa un estímulo motivador poderoso a lo largo del proceso que mantendrá viva la llama del esfuerzo cotidiano, por lo que tanto proceso como producto son interdependientes.

## METODOLOGÍA

Esta investigación se encuentra inscrita en el paradigma cualitativo que pretende la comprensión e interpretación de los significados que las/os sujetos atribuyen a sus experiencias. Se valió de la narrativa como metodología investigativa y el relato de vida como modalidad de la narrativa. Sobre la narrativa Bolívar (2002) explica, refiriendo a Ricoeur (1995), “es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido” (p. 5), de igual manera el autor refiere que la narración “media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias vividas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en rela-

ción con los proyectos futuros” (Bolívar, 2016, p. 2), cuando se narra se rescatan los recuerdos y se resignifican con las vivencias del presente y en proyección a futuro.

Sobre el relato de vida, explica Chase (2015) “se refiere a una narrativa acerca de un aspecto importante en la vida de una persona” (p. 61), relatos de vida que se reinterpretan y reconstruyen a la vez que se cuentan, algo similar expresa Desatnik (2010) “implica compartir las propias historias y reformularlas a medida en que se van expresando y construyendo” (p. 177). Para el caso de este estudio, relatos pedagógicos escritos donde las/os alumnos y docentes narraron en papel sus experiencias, pensamientos y sentimientos sobre lo que vivieron en la experiencia educativa del rally. Estos escritos narrativos cumplieron con una doble finalidad: como estrategia de evaluación formativa y como instrumento de investigación, para la concreción de un objeto de estudio.

Una de las ventajas que brinda el relato pedagógico escrito de acuerdo con Suárez (2007) es que las/os docentes analizan y reflexionan ya distanciados su praxis docente redireccionando su intervención pedagógica y didáctica. En el caso del alumnado, al escribir reflexionan las experiencias vividas para encontrarle el sentido educativo, un ejercicio metacognitivo y autoevaluativo de su proceso de aprendizaje. La NEM ha impulsado la narrativa pedagógica como medio de profesionalización docente, con la finalidad de que las/os docentes se retroalimenten, reediten su labor, fortalezcan su identidad docente y transformen sus prácticas (SEP, 2025, p. 8). De igual manera, la NEM pretende una evaluación formativa distinta, la SEP (2023) refiere a la narración como medio de “recuperación reflexiva de la experiencia..., recrean las experiencias de formación que pueden ir más allá de lo escolar..., se vuelve un recurso que facilita la obtención de información metacognitiva” (p. 152), lo que permite tanto a docentes como alumnas/os reconocer qué y cómo están enseñando y aprendiendo.

Durante los meses de junio-julio del 2025, se solicitó la colaboración en el estudio a 12 docentes pertenecientes a una escuela secundaria ubicada en la zona céntrica del municipio de Toluca de Lerdo, Estado de México, turno vespertino. Dichos docentes participaron en el proyecto de rally “Las islas de los desafíos” durante los ciclos escolares 2023–2024 y 2024–2025 (ambas versiones realizadas en el mes de mayo), ya sea de manera directa (como titulares de las asignaturas de EF y Matemáticas) o indirecta (como docentes de otras disciplinas que fungieron como observadores). A los participantes se les pidió elaborar un relato pedagógico escrito en el que expresaran sus percepciones respecto a la experiencia educativa vivida en el proyecto. Para ello, se les proporcionó el formato de trabajo tanto en versión digital (archivo Word, enviado por WhatsApp) como en versión impresa, de modo que pudieran entregar el documento en cualquiera de las dos modalidades.

Se obtuvo respuesta de 9 docentes, de los cuales cinco participaron directamente en el proyecto y cuatro de manera indirecta. Asimismo, de un total de 353 alumnas/os participantes en el rally (184 de segundo grado y 169 de tercero), se recibieron 209 relatos pedagógicos escritos (114 de segundo grado y 95 de tercer grado). Cabe precisar que el alumnado de tercer grado del ciclo escolar actual participó en el proyecto también cuando cursaba segundo grado. En el relato se sugirió abordar los siguientes ejes temáticos: inclusión e igualdad de género; trabajo colaborativo y cooperativo; convivencia; trabajo conjunto entre Educación Física y Matemáticas; aprendizajes adquiridos; participación de madres y padres de familia; y propuestas de mejora al proyecto. Estos ejes se retomaron posteriormente como categorías analíticas para el proceso de análisis e interpretación de los datos.

Para el análisis de la información empírica, Schettini y Cortazzo (2015) explican “no hay recetas rígidas ni totalmente eficaces. Es nuestra experiencia la que nos permitirá desarrollar las formas propias de analizar los datos y ponerlos en papel” (p. 72). Se utilizó el

proceso general para la investigación cualitativa que sugieren Taylor y Bogdán (2000), el cual implica ciertas etapas o fases diferenciadas: descubrimiento, codificación y relativización de los datos. En la primera fase, de descubrimiento, se realiza una lectura reiterada de los datos con el propósito de familiarizarse con la realidad estudiada, se registran ideas y reflexiones iniciales (todo lo que llame la atención para la investigación), se identifican y establecen relaciones entre los temas relevantes y conceptos clave de acuerdo al objetivo de investigación. Durante esta etapa se realizó un subrayado sistemático (a colores) de todos los relatos pedagógicos escritos, se registraron anotaciones al margen sobre cuestionamientos, interpretaciones iniciales o conceptos clave (palabras o frases), y se establecieron conexiones entre los mismos (como proceso de precategorización), las semejanzas y diferencias que presentaron.

La segunda fase, de codificación, se refina la tarea analítica de acuerdo al objetivo de investigación. La codificación consiste en la agrupación de la información en categorías analíticas preliminares a partir del conjunto de temas y conceptos clave semejantes identificados en la etapa anterior. Se generan códigos para ordenar y/o ubicar la información agrupada (palabras, letras, números o su combinación). En esta etapa se crearon carpetas electrónicas en el ordenador por categorías analíticas establecidas previamente a partir del marco teórico y que orientó el trabajo de campo; en cada carpeta se generaron archivos, cada uno contenía categorías de codificación según (las semejanzas encontradas en los temas y conceptos clave) y los fragmentos ilustrativos transcritos como evidencia de acuerdo a cada categoría. A cada fragmento se le asignó un código de identificación ("A" si se trató del relato de una o un alumno y "D" si se trató de una o un docente y el número de ordenamiento de los relatos). Por último, se definieron las categorías analíticas y cada una se subdividió en tres categorías de codificación según la frecuencia en las semejanzas identificadas (mayoría, menor cantidad y minoría).

Finalmente, la tercera fase, de relativización de los datos, implicó la interpretación de los hallazgos en función del contexto en el que fueron obtenidos. En esta etapa se incorporó una autorreflexión crítica respecto a los supuestos teóricos y a la implicación del investigador en el proceso de construcción de sentido a partir de los datos analizados, para que la interpretación contemplara la triangulación de las voces participantes en la investigación: los referentes empíricos (alumnado y docentes), teóricos y la del propio investigador apuntando hacia los resultados del estudio.

Para dar fuerza retórica al proceso de interpretación de los hallazgos se incluyeron las voces de las/os alumnos y docentes participantes del proyecto didáctico interdisciplinario del rally. Cuidando el asunto ético de la confidencialidad se identificaron los fragmentos de los relatos con el código "CA#" que hace referencia al "Colaboradora/or Alumna/o" y el "#" que indica el número asignado al relato pedagógico escrito. Mientras tanto, para el código "CD#" significa "Colaboradora/or Docente" y "#" al número asignado. En lo que sigue, se presentan los resultados obtenidos del análisis e interpretación de las/os relatos pedagógicos escritos de las/os docentes y el alumnado participante en el rally y en el estudio.

## RESULTADOS

Enseguida, se muestran los resultados obtenidos en el estudio, los cuales reflejan la percepción de las/os alumnos y docentes de secundaria sobre los beneficios y áreas de mejora del rally como experiencia educativa de éxito en el marco de interpretación y acción de los principios de la NEM.

Inclusión e igualdad de género. En la mayoría de los relatos el alumnado menciona que el rally es un recurso que ayuda a la inclusión e igualdad de género, puesto que permite que todas/os en igualdad de condiciones participen en el proceso de preparación, imple-

mentación y evaluación: “todos participan y se apoyan en los distintos desafíos sin juzgar sus habilidades” (CA14), “todos trabajamos en equipo sin importar nuestras diferencias” (CA164). En menor cantidad, abordan que el rally no excluye a nadie ya que todas/os tienen algo que aportar. En casos mínimos, se da cuenta de que las mujeres y hombres tienen las mismas capacidades y, por lo tanto, todas/os pueden llevar a cabo las actividades de manera conjunta.

Las/os docentes expresaron que el rally es un espacio que potencia la participación e integración de todas/os los alumnos en igualdad de condiciones, independientemente de su género, capacidades y habilidades, condición social y económica. Cada alumna/o valora positivamente las características y capacidades propias y las de sus compañeras/os: “promueve la participación activa de todos los estudiantes, sin distinción por su sexo, habilidades físicas, académicas o condiciones sociales” (CD3).

Trabajo colaborativo, cooperativo y convivencia pacífica. En la mayoría de los relatos las/os alumnos revelan que el rally favorece al trabajo colaborativo y cooperativo, ya que su diseño y organización promueve las actividades cooperativas y el trabajo en equipo que conlleva a un apoyo mutuo entre las/os integrantes de los equipos: “entre todos nos ayudamos y se vuelve más fácil conseguir las actividades” (CA33), “para lograr la victoria se necesita de un apoyo mutuo en la que todos pongan de su parte, cada uno es bueno en algo” (CA12). En menor cantidad, dejaron ver que las actividades que se proponen fomentan la comunicación, convivencia sana y la suma de esfuerzos para la consecución de objetivos comunes. En casos mínimos, plantean el sentido de obligación ante las exigencias intencionales de las actividades.

Las/os docentes relataron que las actividades al ser en esencia trabajo en equipo favorecen las habilidades socioemocionales y la comunicación efectiva, así como los valores/actitudes indispensables para el trabajo con las/os otros, como: solidaridad, respeto

mutuo, responsabilidad, tolerancia, empatía, compañerismo, sentido de pertenencia, entre otras: “trabajan juntos para resolver problemas o completar tareas, promoviendo la comunicación entre ellos, la cooperación y el respeto mutuo” (CD7).

Trabajo interdisciplinario entre la EF y las Matemáticas. La mayoría de los relatos del alumnado expresa que cuando se utiliza el juego como recurso didáctico impulsado por la EF para el desarrollo de las habilidades y actividades matemáticas, resulta ser una experiencia de aprendizaje divertida, fácil y rápida: “salimos un poco de la rutina, nos interesan más las matemáticas y se entienden más” (CA92), “es una combinación maravillosa pues hace que el aprendizaje de las matemáticas no se sienta tan pesado, pues la actividad física contrarresta perfectamente el estrés de las operaciones” (CA55). En menor cantidad, narran que los ejercicios matemáticos se desarrollan con más calma, concentración y menor estrés. En casos mínimos, mencionan que se vuelven las clases más dinámicas y fuera de lo común.

Las/os docentes señalaron que el rally es un evento en el que se aplican e integran conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes/valores de diferentes áreas disciplinares de manera directa (planificada) e indirecta, al favorecer los diferentes ámbitos del desarrollo del alumnado (cognitivo, psicológico, físico, motriz, social y emocional) en actividades dinámicas, significativas, lúdicas y situadas a la realidad lo que lo vuelve atractivo, interesante y motivante: “permite que los estudiante apliquen sus conocimientos de diversas áreas de una manera más práctica y colaborativa” (CD1).

Aprendizajes adquiridos. La mayoría de los relatos del alumnado señalan que antes, durante y posterior al rally dejaron en ellas/os aprendizajes que forjan el trabajo en equipo al llevarlos a una mejor comunicación y convivencia con sus compañeras/os: “aprendí a no gritarles tanto a mis compañeros de equipo y a no estresarme con facilidad (CA96)”, “logré ponerme de acuerdo con mi equipo y arreglé

las diferencias que tenía con algunos” (CA9). En menor cantidad, dan cuenta del manejo del estrés y tolerancia en el trabajo en equipo. En casos mínimos, narraron que mejoraron sus habilidades y capacidades para la resolución de problemas, así como identificar y valorar las habilidades y talentos de las/os demás.

Las/os docentes contaron que durante el proceso de preparación e implementación del rally el alumnado mejoró sus habilidades matemáticas, habilidades motrices, condición física, habilidades socioemocionales y comunicativas, pensamiento crítico, valores, trabajo en equipo, sentido de pertenencia, convivencia pacífica y en la optimización de su rendimiento académico: “el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, el respeto, la autorregulación emocional y la perseverancia, ya que al momento de enfrentarse a desafíos o cometer errores, entre ellos se animaban para salir abantes, estas acciones reflejaron una solidaridad, inclusión, respeto y tolerancia” (CD4).

El involucramiento de los padres de familia. La mayoría de las/os alumnos narraron que la participación de los padres y madres durante la implementación del rally fue necesaria, que sin su participación sería complicado el desarrollo del evento, al igual que pudieron percatarse de los aprendizajes adquiridos por sus hijas/os y el alumnado en general: “ayudan a los profesores a dirigir los desafíos, ellos solos no podrían” (CA178), “los padres se pueden dar cuenta de las capacidades de sus hijos y lo que nos enseñan los maestros en la escuela” (CA67). En menor cantidad, abordan que este tipo de proyectos unen más a los padres/madres e hijas/os y motivaron a los equipos durante los desafíos. En casos mínimos, mencionan que también aprenden y se divierten junto a ellas/os.

Las/os docentes hicieron énfasis en que este tipo de proyectos fomentan el trabajo colaborativo entre docentes, padres/madres de familia y el alumnado, lo que mejora el vínculo entre la escuela y la comunidad (familias). Al igual que la participación de los padres/

madres de familia son una fuente de ayuda y motivación para las/os alumnos: “los padres de familia se involucraron en ellos y los alumnos se sienten más comprometidos con sus padres” (CD8).

Mejoras al proyecto. La mayoría de las significatividades del alumnado sugiere una mayor cantidad de desafíos, así como la mejora organizativa con padres/madres de familia para una mejor explicación de lo que se tiene que hacer en los desafíos y mayores indicadores para la ubicación de las estaciones: “que los papás expliquen bien los juegos porque a veces no se le entendía” (CA61), “yo pondría unas flechitas para ver donde está cada desafío y así no perder tiempo buscándolos” (CA105). En menor cantidad, mencionan que están conformes con lo vivido. En casos mínimos, relataron la necesidad de modificar algunos desafíos para agregarle mayor complejidad y resulte ser más interesante, así como acrecentar el tiempo que se ofrece a las estaciones para completar el objetivo de los desafíos.

Las/os docentes narraron que para este tipo de proyectos educativos es indispensable la participación activa de toda la comunidad escolar, para ello será necesario trabajar en su convencimiento y concientización. Además, de que se tiene que explotar al máximo la creatividad para diseñar actividades variadas, retadoras, atractivas y adecuadas a las características del alumnado. Por último, mencionan que debe existir un espacio de reflexión/evaluación entre docentes y alumnas/os, para compartir experiencias, sentimientos, aprendizajes y áreas de mejora: “no perder de vista la importancia de elaborar actividades retadoras y atractivas para los estudiantes y apropiadas para su edad” (CD9).

## DISCUSIÓN

La NEM pretende fomentar en el alumnado, docentes y sociedad los principios de colaboración/cooperación, inclusión, igualdad/ equidad, pensamiento crítico, diálogo intercultural, autonomía, inte-

gración de saberes, cultura de paz y aprendizaje comunitario, para la construcción de sociedades más reflexivas, críticas, solidarias y participativas, por lo que cualquier metodología didáctica que sea congruente con tales principios, es digna de difundirse y aterrizar en los diversos centros escolares del país, para lograr la excelencia educativa y la transformación social que se pretende. Por lo que se buscó en esta investigación dar cuenta de la pertinencia pedagógica del rally con los principios de la NEM desde la significatividad de sus participantes.

Se cree relevante para la investigación y difusión de la experiencia educativa innovadora, presentar una narrativa que reseña la organización y experiencias vividas en el Rally matemático-motriz “Las Islas de los desafíos” del ciclo escolar 2025, solicitada y compartida por una docente participante en el diseño y organización del proyecto, para después dar paso a la discusión de los hallazgos:

Las docentes de matemáticas y el de educación física planificamos juntos una unidad didáctica que utilizaría el juego o actividades lúdicas para fomentar el trabajo colaborativo y cooperativo en los alumnos, integrando cada uno aspectos específicos de su disciplina (por ejemplo, en Matemáticas se utilizaron en su mayoría juegos de mesa adaptados, juegos de estrategia y lógica, juegos de construcción y manipulación, entre otros, y en educación física juegos cooperativos, juegos de relevos, entre otros); y, posteriormente, juntos de nueva cuenta el proyecto del rally.

En el mes de mayo se conformaron los equipos para el rally a partir de la elección de 3 capitanes por grupo, según las sugerencias de sus compañeros por considerar cubrían el principal requisito: ¿Quién consideran tiene el don de liderazgo y puede llevarlos a un buen desempeño en el rally? Entre capitanes buscaron la mejor estrategia para la conformación de sus equipos pretendiendo que

existiera equilibrio en todos los sentidos (género, habilidad, características físicas, etc.). Cada equipo trabajó en comunión durante tres semanas en las distintas actividades de aprendizaje de las disciplinas de matemáticas y educación física, para generar una identidad, afianzar relaciones interpersonales e identificar fortalezas, debilidades y estrategias de acción, para mejorar su rendimiento y resolver sus conflictos a través de la comunicación asertiva y mediación.

En total se logró conformar 15 equipos entre los 5 grupos por grado, llevándose a cabo una competencia entre los grupos de 2° y una para 3° como pilotaje para en futuras intervenciones se aplique para los 3 grados. Comenzamos a introducirlos en la dinámica organizacional del evento principal y de la temática "Las islas de los desafíos": la creación de un banderín, la elección del animal salvaje y la porra. Así mismo, se hizo mención del nombre de cada estación, contenido e intención pedagógica.

Los orientadores de grupo apoyaron con la solicitud de asistencia y participación de los padres de familia que serían "los jefes de isla". Llegadas las fechas para el rally (28 y 29 de mayo de 2025), durante la primera hora de la jornada escolar se hicieron los arreglos para la conformación de las estaciones y cada uno de los docentes involucrados nos repartimos tareas según lo planeado. Tuvimos una participación aproximada por día de entre 55-62 padres de familia, los cuales fueron repartidos en las distintas estaciones: uno encargado de explicar el desafío, otro de valorar el desempeño y asignar puntaje y otro motivando a los alumnos.

Se inició con un desfile de equipos participantes quienes mostraron su banderín y porra, este momento fue sublime porque cada equipo demostró su comunión e ímpetu ante los demás ¡Con

ustedes tenemos al equipo de las águilas, halcones, cuervos, tiburones, delfines, cocodrilos, leones, tigres, jaguares, osos, lobos, serpientes, escorpiones, gorilas y leopardos! Fue un deleite observar como todo el espacio se volvió una danza de aprendizajes y emociones dentro de un ambiente pacífico.

En la isla del jenga, del freesbee, del pulpo, del gokart, de la bola gigante, de la alfombra mágica, del ciempiés y de los cocos, se hizo gala de las habilidades y destrezas motrices. Por otra parte, en la isla de las gráficas, de las figuras geométricas, del dominó de polígonos, de la pirámide numérica, de las fracciones, del rompecabezas geométrico y del pensamiento, se demostraron sus habilidades lógico-matemáticas, y en todas, el denominador común fue el trabajo colaborativo, cooperativo y recreativo.

El capitán de cada equipo custodiaba su boleta de evaluación del desempeño, donde los padres de familia asignaban el puntaje merecido de acuerdo a una rúbrica y los docentes plasmábamos una firma, dando fe de que habían conseguido librar el desafío de la isla. El reloj avanzaba y pudo notarse el cansancio y ansiedad por conocer qué equipo llevaría la mayor cantidad de puntos, no obstante, la entrega no cesó en ningún instante.

Se llegó el final del tiempo establecido para la travesía por las 15 islas, padres de familia y docentes de matemáticas apoyaron con la suma de puntos de cada equipo. Mientras tanto, desde el micrófono se animó a los equipos para que al unísono expresaran qué equipo sería el ganador y fue ahí donde las porras se impusieron. Antes de hacer mención de los ganadores, las autoridades escolares saludaron a la audiencia, agradeciendo su participación al igual por la organización de la actividad que forjó el vínculo de la escuela con la comunidad y las relaciones interpersonales entre el alumnado.

Finalmente, ante los gritos, saltos, banderines ondeantes, humo de colores, porras exaltantes, y papelitos de colores zigzagueantes en el aire, fue que se conoció a los ganadores y fueron galardonados con una medalla que representó su perseverancia y comunión como equipo. El espacio de premiación fue vaciándose entre algunos rostros felices y otros no tanto, pero desde el sonido se enaltecó su entrega, pasión y la convivencia sana y pacífica demostrada. Padres de familia ayudaron con la recogida de materiales, se les ofreció un sencillo refrigerio, se agradeció su apoyo y se les invitó para continuar participando en los distintos proyectos venideros.

Los docentes utilizamos las mismas boletas de evaluación de cada equipo para evaluar el desempeño mostrado en los desafíos. En los próximos días también se les solicitó un escrito al alumnado para que pudieran autoevaluar y coevaluar su trabajo en el rally y nos permitiera obtener información relevante sobre su aprendizaje y para mejorar el proyecto para posteriores intervenciones. (CD1)

Como se puede ver, el rally implementado utilizó una organización lineal de las estaciones o desafíos, esto quiere decir, según Morera y Serrano (2007) que el paso de las estaciones se dio en orden progresivo. En un contexto escolar de EB y con una cantidad considerable de alumnas/os reunidos en un espacio, permite tener mayor control y cuidado de su integridad física, mental y emocional. Se siguieron algunas de las sugerencias propuestas por las autoras referidas, como la búsqueda de equidad, equilibrio e inclusión en la conformación de los equipos. A pesar de que las autoras recomiendan un máximo de 12 integrantes por equipo, se pudo mostrar que con 15 integrantes aún existe un buen desempeño de los equipos.

Se hizo uso tanto de capitanas/es que dirigieran a sus equipos y de monitores (padres/madres de familia) que condujeran el desafío y se encargaran de su valoración, a partir de una rúbrica asignada por

las/os docentes organizadores. Además, como parte de las sugerencias de González-Méndez (2022), utilizaron una boleta de evaluación de la que estaba a cargo la o el capitán y era ahí donde las/os monitores, asignaron una firma sobre el nivel de desempeño mostrado en el desafío (puntaje). Las/os docentes organizadores revisaron que no existieran equivocaciones y asignaron su firma, ratificando que los equipos fueran evaluados correctamente y resolviendo inquietudes en el transcurso del evento. Al final, ganó el equipo que más puntos sumó a lo largo de los 15 desafíos (matemáticos y motrices).

Ahora bien, los hallazgos del estudio evidencian que el proyecto del rally es una actividad que favorece la inclusión e igualdad de género ya que permite que todas/os en igualdad de condiciones participen independientemente de sus condiciones particulares o diferencias. Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2019), retomado por Robalino, Villota, Tello, Chiguano y Morocho (2025), la EF “debe ser accesible para todos, independientemente de su origen o condición social promoviendo la igualdad de oportunidades” (p. 45), el rally como estrategia de la EF hace parte a toda la comunidad escolar, al reconocer y valorar la diversidad existente en la escuela.

Asimismo, los relatos pedagógicos del alumnado y docentes muestran que el rally, al constituirse esencialmente como una actividad de trabajo en equipo, promueve el apoyo mutuo entre las/os compañeros, fortaleciendo el trabajo colaborativo y cooperativo. A su vez, favorece las habilidades socioemocionales, comunicativas y estratégicas lo que facilita la resolución conjunta de los desafíos planteados. Robalino *et al.* (2025) señalan que la EF “favorece significativamente el trabajo en equipo y la cooperación entre los estudiantes” (p. 47) al proponer actividades o dinámicas grupales, sin duda el rally es un recurso potencial para el trabajo colaborativo y cooperativo tanto en EF, como en el trabajo interdisciplinario con otras disciplinas curriculares.

Esto va moldeando un ambiente escolar libre de violencia en el que se pueden resolver conflictos de forma pacífica desde el respeto y el apoyo mutuo, “para la Nueva Escuela Mexicana es un imperativo ético y pedagógico..., que las escuelas de todo el país construyan relaciones para el bienestar y buen trato” (SEP, 2024, p. 26). El Consejo para la Convivencia Escolar (CONVIVE, 2024), considerando las ideas de Cascón (2001), expone que el conflicto es parte de la naturaleza del ser humano y es algo inevitable, sin embargo, requiere de una gestión pertinente para evitar efectos adversos, desde el diálogo, mediación y concientización.

Para el trabajo interdisciplinario, los resultados revelan que el rally es una experiencia que impacta en los aprendizajes matemáticos de forma divertida, fácil y rápida con el uso didáctico del juego, permite la articulación de contenidos de diversas disciplinas de forma directa y formal, por lo tanto, beneficia la integración de saberes y la formación integral del alumnado. En este sentido, la SEP (2024) menciona que el trabajo con campos formativos propicia que “1) entre docentes se diseñen las múltiples articulaciones entre los contenidos de un campo, así como entre éstos y los ejes articuladores..., 2) NNA se enfrenten a nuevos saberes a través de distintas acciones relacionadas con su vida cotidiana” (p. 137).

Las/os docentes que participan en la organización de un proyecto interdisciplinario, ya sea dentro del mismo campo formativo o entre distintos, analizan los vínculos posibles entre sus disciplinas con el propósito de atender problemáticas escolares o sociales, tomando como referencia los ejes articuladores como puntos de conexión. Al respecto, Tonetti y Lentillon-Kaesner (2023) sostienen que, para alcanzar un verdadero trabajo interdisciplinario, es necesario establecer vínculos sólidos entre los objetivos, métodos, conceptos y saberes de las diferentes disciplinas, de lo contrario se podría considerar un trabajo “interprofesional”

(Ander-Egg, 1999). En este sentido, el desarrollo del rally permite que las/os docentes de dos o más áreas disciplinarias se reúnan para planificar, desarrollar y evaluar tanto una unidad didáctica como un proyecto didáctico interdisciplinario, manteniendo una comunicación y colaboración constante antes, durante y después del evento.

Por otra parte, el rally considera los 6 principios fundamentales para la interdisciplinariedad escolar que comparten Tonetti & Lentiillon-Kaesner (2023):

1. No puede haber interdisciplinariedad sin disciplinariedad. Se vinculan formalmente la EF con otras disciplinas curriculares;
2. La interdisciplinariedad no es una simple suma de perspectivas. Existe un trabajo previo de enseñanza-aprendizaje que conecta ciertos objetivos, metodologías y contenidos entre la EF y otras disciplinas desde la especificidad educativa de cada una;
3. La interdisciplinariedad es un medio para un fin y no un fin en sí mismo. Se consideran situaciones de aprendizaje situadas a la realidad del alumnado;
4. Ninguna disciplina domina a las demás. Aunque el rally es una estrategia didáctica de la EF y los juegos son un recurso didáctico protagónico en dicha disciplina pedagógica, los contenidos y habilidades de las otras disciplinas tienen una participación equitativa;
5. Combinar significado, funcionalidad y efectividad. Se realiza una valoración final (tanto del logro de los aprendizajes como de las áreas de mejora del proyecto);
6. Suma de esfuerzos para generar un proyecto común. Se procura la participación del alumnado, docentes, directivos, intendentes, padres/madres de familia y otros actores/agencias sociales.

Sobre los aprendizajes adquiridos, los hallazgos ponen de manifiesto el favorecimiento de las habilidades socioemocionales y comunicativas del alumnado lo que mejora en gran medida la convivencia escolar, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. De igual manera, aumenta el interés por el aprendizaje de las Matemáticas y, con ello, su rendimiento académico. La posibilidad que brinda la EF al alumnado para resolver problemas de manera individual y colectiva en los contextos de juego, de acuerdo con Dupri, Risma y Nazirun (2019) encamina al alumnado a estimular habilidades de pensamiento, como el pensamiento crítico el cual “es importante para todos los estudiantes, de modo que siempre puedan resolver problemas de forma eficaz y eficiente” (p. 31), se puede decir, entonces, que proponer actividades de resolución de problemas en EF y otras disciplinas ayuda a las/os alumnos a resolver de manera más eficiente los problemas académicos y de su vida cotidiana.

En lo que refiere al aumento del interés y rendimiento académico de las Matemáticas por medio del rally, Muñiz-Rodríguez, Alonso-Velázquez y Rodríguez-Muñiz (2014) realizaron un estudio en el que dan cuenta del aumento de la motivación, concentración e interés por aprender de las/os alumnos de secundaria y, en consecuencia, la mejora de su rendimiento académico utilizando didácticamente al juego para la enseñanza de las Matemáticas. No obstante, el estudio referido no se realizó desde un un trabajo interdisciplinario, sino de un enfoque disciplinar.

Por otra parte, sobre la formación integral que se mencionó antes, Romero-Barquero (2013) expresan que el rally “involucra el desarrollo de dinámicas tanto físicas como pasivas, con el propósito de que la persona participante estimule el área físico-motora, socioemocional y cognitiva” (p. 25). Es necesario recalcar que la perspectiva actual de la EF en México, de acuerdo al Documento Anexo “La Educación Física en el Marco de la Nueva Escuela Mexicana” (SEP, 2023) “se sustenta en la orientación sistémica e integral de la motri-

cidad para consolidar el cúmulo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que favorece como parte de la formación integral” (p. 13), de ahí, entonces, el rally moviliza integralmente conocimientos, habilidades, actitudes y valores en un entorno lúdico, auténtico, colaborativo/cooperativo y creativo.

Respecto a la participación de los padres/madres de familia, los resultados muestran que son una fuente de ayuda y motivación para las/os docentes y alumnas/os durante la realización del evento. El rally permite que la escuela abra sus puertas a la comunidad e involucre a las familias en el aprendizaje de sus hijas/os, al mismo tiempo puedan identificar lo que la escuela hace formativamente por sus hijas/os y se divierten junto a ellas/os. La SEP (2024) analiza que “la escuela y la comunidad local han de entenderse como ámbitos de interdependencia y de influencia recíproca” (p. 83), todas/os necesitan y aprenden las/os unos a las/os otros creándose un sentido de corresponsabilidad y vínculo.

Desde una perspectiva crítica y decolonial en que se forja el planteamiento curricular de la NEM, se coloca a “la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (SEP, 2024, p. 77) en tanto se pretende trascender del aprendizaje exclusivo para las/os alumnos al aprendizaje comunitario, con la intención de crear el entorno en el que todas/os puedan aprender y gozar del aprendizaje. Igualmente participar activamente en la construcción de la sociedad y realidad que más convenga al bienestar colectivo.

Todo proyecto educativo y/o actividad de enseñanza tienen que acarrear un espacio reflexivo y evaluativo, para recabar información y evidencias de los aprendizajes alcanzados y las áreas de mejora. En los relatos pedagógicos escritos las/os alumnos y docentes participantes en el rally, retroalimentan el trabajo realizado en este proyecto educativo, en los que destacan ciertos detalles del diseño y organización como llevar a cabo un trabajo previo con los padres/madres de familia y la comunidad escolar para trabajar en su conven-

cimiento y concientización, así mismo integrar desafíos que demanden mayor complejidad, capten aún más el interés y se adapten a las características del alumnado. Además, aperturar espacios posterior al rally para compartir opiniones, sentires, experiencias y aprendizajes.

Mientras tanto, Blázquez (2025) menciona que las/os educadores físicos tienen un compromiso con la EF lo que implica “compartir nuestras buenas prácticas, a construir una comunidad profesional sólida y a ser proactivos en la búsqueda de la excelencia educativa” (p. 4), por lo que, siguiendo con el autor, es necesaria la profesionalización de la EF que conlleva la reflexión crítica, actitud innovadora, actualización permanente y fundamentar la práctica docente con conocimiento científico. Por lo tanto, compartir experiencias educativas innovadoras con un enfoque basado en la investigación y la práctica, permite robustecer la fundamentación teórica y metodológica de las estrategias didácticas y metodologías actuales de la EF y permite dar pasos firmes en su aplicación en los distintos contextos y escenarios educativos.

Sumando a lo anterior, Aviles-Salgado (2025) añade que “Las/os educadores físicos no pueden esperar que se realicen cambios sustanciales desde la política educativa, tienen que ponerse por delante y aportar su granito de arena” (p. 16), la EF de calidad no la construyen sólo los especialistas o los tomadores de decisiones, la construyen también todas/os los educadores físicos con su labor docente cotidiana y en la posibilidad que tienen de compartir con las/os colegas para la conformación de comunidades de aprendizaje, lo que favorecerá significativamente la formación continua y la profesionalización docente en el área de la EF.

## CONCLUSIONES

El rally como estrategia didáctica de la EF y que formó parte de un proyecto didáctico como producto final de un trabajo interdiscipli-

nario entre las disciplinas de EF y Matemáticas, es congruente con los principios de la NEM en tanto promueve un mayor vínculo entre el alumnado, docentes y la comunidad desde la colaboración/cooperación para el bien común, la integración de saberes disciplinares, la valoración de la diversidad y la formación integral. Lo que conllevó a cultivar una visión más integral en la escuela, que contrarresta el individualismo y fragmentación como herencia del pensamiento occidental que ha llevado a la actual crisis social y planetaria.

Con el rally se impulsa la movilidad pedagógica, la colaboración y la autonomía profesional de las/os docentes concedida por la NEM para hacer consciente y visible su creatividad pedagógica y, como dice Freire (2005, p. 73) la “vocación de ser más”, ser más que sólo depositarios de conocimientos, que sujetos reproductores del currículum, que sujetos aislados en las aulas y patios escolares. Y, definirse como sujetos reflexivos, críticos, solidarios y participativos, que, con autonomía, colaboración y espíritu proactivo impulsan transformaciones escolares y sociales.

Es responsabilidad y necesidad de todas/os los docentes mexicanos apropiarse del nuevo paradigma educativo, atreverse a salir de la zona de confort, diseñar e implementar en colaboración experiencias educativas que impacten en la escuela y la comunidad, difundirlas y reflexionarlas para la mejora continua de la práctica docente y cocreación del currículum. Esto implicará en un principio, tal vez, andar por caminos nada sencillos, pero con la práctica y reflexión colectiva resultarán menos sinuoso el trayecto. Finalmente, diseñar, implementar, evaluar y difundir estas experiencias educativas innovadoras permitirá repositionar la EF como disciplina pedagógica, ante el bajo estatus que sigue persistiendo en México y otras partes del mundo, desconociéndose o no tomándose en cuenta sus alcances formativos integrales. Por lo que se apuesta por considerar a la EF como disciplina nuclear para la interdisciplinariedad y vínculo comunitario en las escuelas de EB.

Queda pendiente en este estudio, la integración de las significatividades (relatos) de los padres/madres de familia participantes en la actividad, así como evidencias para la evaluación del proyecto educativo y para el análisis investigativo que resulten de la organización de encuentros dialógicos o grupos focales entre las/os participantes de este trabajo interdisciplinario, para el cruce de miradas sobre el objeto de investigación. Se abre como línea de investigación compartir la experiencia educativa desde otros niveles educativos y contrastar los hallazgos que se obtengan con los de este estudio.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (1999). *Interdisciplinariedad en educación*. Magisterio del Río de la Plata.
- Aviles-Salgado, K. E. (2024). Educación Física en y pospandemia. Travesías, retos y aspiraciones de las y los educadores físicos de México. *Educación Física y Ciencia*, 26(4), e313. <https://doi.org/10.24215/23142561e313>
- Blázquez, D. (2025). La Educación Física en mayúsculas: de la norma lingüística a la exigencia educativa. *Red Global Educación Física y Deporte*. <https://redglobalefyd.org/la-educacion-fisica-en-mayusculas-de-la-norma-linguistica-a-la-exigencia-educativa-num-12-2025/>
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 39-65. <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En M. H. Abrahão, L. Frison, y C. Barreiro (Eds.), *A Nova Aventura (Auto)Biográfica*. Tomo I (pp. 251-287). Edipucrs.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (coords.),

- Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 58-112). Gedisa, S. A.
- Consejo para la Convivencia Escolar (CONVIVE) (2024). Curso: Paz ecológica. SEP.
- Contreras Jordán, O. R. y Gutiérrez Díaz del Campo, D. (2017). El aprendizaje basado en proyectos en educación física. Editorial INDE.
- Coordinación Estatal de Servicio Profesional Docente (CESPD) (2024). Taller: Inclusión en la Educación Básica. SEP.
- Desatnik, O. (2010). La historia de vida. El encuentro con nuestra subjetividad. *Acta Sociológica*, (53), 175-180. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2010.53.24305>
- Dupri, D., Risma, N., & Nazirun, N. (2020, February 19). Foster Culture of Critical Thinking in Physical Education. In *Proceedings of the 4th International Conference on Sport Science, Health, and Physical Education (ICSSHPE 2019) (Advances in Health Sciences Research)* (pp. 30-33). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/ahsr.k.200214.009>
- Escobar, A. (2019). Desde abajo, por la izquierda, y con la Tierra: la diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América. En J. Tobar (Comp.). *Diversidad epistémica y pensamiento crítico* (pp. 41-64). Editorial Universidad del Cauca.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- González-Méndez, J. R. (2022). Estrategia didáctica de cuento motor y rally, para favorecer la competencia lectora desde la educación Física. Durango, Méx. [https://www.researchgate.net/publication/359669803\\_Estrategia\\_didactica\\_de\\_cuento\\_motor\\_y\\_rally\\_para\\_favorecer\\_la\\_competencia\\_lectora\\_desde\\_la\\_Educacion\\_Fisica](https://www.researchgate.net/publication/359669803_Estrategia_didactica_de_cuento_motor_y_rally_para_favorecer_la_competencia_lectora_desde_la_Educacion_Fisica)
- León-Díaz, O., Martínez-Muñoz, L. F. & Santos-Pastor, M. L. (2018). Análisis de la investigación sobre Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 27-42. <https://doi.org/10.2991/ahsr.k.200214.009>

- org/10.6018/reifop.21.2.323241
- Llano-Arana, L., Gutiérrez-Escobar, M., Stable Rodríguez, A., Núñez-Martínez, M. C., Masó-Rivero, R. y Rojas-Rivero, B. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *MediSur*, 14(3), 320-327. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180045822018>
- López de Sosoaga, A., Ugalde, A. I., Rodríguez, P., y Rico, A. (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes. *Opción*, 1, 395-413. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20125/20050>
- Morera, M. y Serrano, A. (2007). Rally... Naturaleza, recreación y salud. *MHSalud*, 4(1), 1-20. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=237017519001>
- Muñiz-Rodríguez, L., Alonso Velázquez, P. y Rodríguez Muñiz, L. J. (2014). El uso de los juegos como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas: estudio de una experiencia innovadora. *UNIÓN: Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 10(39), 19-33. <https://fisem.org/www/union/revistas/2014/39/archivo6.pdf>
- Petrucci, G, Pitluk, L. y Velaz, F. (2015). El enfoque de enseñanza de en la Educación Primaria: Fundamentos y propuestas. En L. Pitluk (coord.), *Las propuestas de enseñanza y planificación en la escuela primaria. El lugar del juego, Proyectos, Unidades didácticas y Secuencias didácticas* (pp. 25-46). Homo Sapiens.
- Rengifo-Avadez, L. A. (2021). La interdisciplinariedad desde la perspectiva de Ezequiel Ander-Egg. *Revista Cientific*, 6(20), 340-359. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.19.340-359>
- Robalino, J. J., Villota, E. R., Tello, I. P., Chiguano, P. N. y Morocho, I. J. (2025). La educación física como pilar de una educación de calidad en el siglo XXI. (2025). *Prosperus*, 2(2), 40-52. <https://doi.org/10.63535/ps52sz46>

- Romero-Barquero, C. E. (2013). Rally-salón: una propuesta metodológica para realizar en clases de educación física y en proyectos recreativos. *EmásF: Revista digital de educación física*, (22), 22-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4483057>
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023, 30 de junio). Orientaciones para la Octava Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes: Anexo "Educación Física en el marco de la Nueva Escuela Mexicana". SEP. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/06/Anexo\\_Educacion\\_Fisica\\_en\\_el\\_marco\\_de\\_la\\_Nueva\\_Escuela\\_Mexicana.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/06/Anexo_Educacion_Fisica_en_el_marco_de_la_Nueva_Escuela_Mexicana.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). Plan de Estudios de la Educación Básica 2022. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2025). Taller intensivo para el personal docente. Bitácora para la reflexión. SEP.
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick. (Comp), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 71-110). Noveduc.
- Torres, R. M. (2004). *Comunidad de aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje*. Recuperado de Microsoft Word - Comunidad de Aprendizaje RMTorres.doc
- Taylor, S. J. y Bogdán, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tonnetti, B. & Lentillon-Kaestner, V. (2023). Interdisciplinarity in Physical Education: Effect on Students' Situational Interest.

## EDUCACIÓN FÍSICA EN DEBATE:

Aportes pedagógicos desde la investigación y la práctica

*Education Sciences*, 13(4), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci13040373>

Torres-Santomé, J. (2012). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado* (6.ª ed.). Ediciones Morata.

Valentini, M. & Sbarbati, I. (2024). The effects of interdisciplinary teaching between mathematics and physical education: A Systematic Review. *Formazione & insegnamento*, 22(15), 83-93. [https://doi.org/10.7346/-feis-XXII-01-24\\_11](https://doi.org/10.7346/-feis-XXII-01-24_11)

# **CAPÍTULO 7**

## **EDUCAR EN VALORES CON BASQUETBOL, PROPUESTA DIDÁCTICA PRAXIOLÓGICA Y COOPERATIVA PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA**

**Eduardo Gómez Gómez**

<https://orcid.org/0000-0001-7629-7793>

**Edwin Román Albarrán Jardón**

<https://orcid.org/0000-0001-9712-2263>

**Andrés de Jesús Rodríguez Preciado**

<https://orcid.org/0009-0004-8146-6618>

**Josué Alberto Rodríguez Preciado**

<https://orcid.org/0009-0001-3246-6281>



**Resumen**

El énfasis de este estudio se basó en la educación con enfoque de valores para el deporte escolar, con el objetivo de crear una propuesta didáctica fundamentada en la praxiología y la pedagogía de la cooperación para la enseñanza del basquetbol en la educación básica. El constructo epistemológico se realizó a partir de los deportes con situaciones sociomotrices de cooperación-oposición desde los autores Parlebas, Velázquez y Hernández; el estudio fue de tipo cuantitativo, interventivo y longitudinal que incluyó a niños de educación primaria de seis a nueve años; el procedimiento metodológico se realizó a partir del análisis praxiológico del basquetbol a través de un instrumento que constó de veintidós variables en escala de “Likert”; con base en un pretest y posttest; donde se constató que aunque hubo mejoras de habilidades y valores tanto acciones individuales y colectivas requieren de mayor tiempo de dedicación y paciencia. Se demostró que en el deporte escolar la enseñanza de la técnica no es la única manera de que enseñar basquetbol, sino que las situaciones de cooperación son una herramienta pedagógica importante para implementar en las escuelas primarias.

**Palabras clave**

Cultura de Paz, Deporte, Educación, Infancia, Valores

### INTRODUCCIÓN

A partir de lo expuesto desde 1996 en el informe a la UNESCO sobre educación (Delors, 1996), quedó reivindicada la educación como un elemento de cambio social para atender los grandes retos de la humanidad hacia el presente siglo. Dentro de este informe, los especialistas proponen que la educación para mantener su pertinencia y gran relevancia requiere orientarse hacia el desarrollo de hábitos, actitudes y conocimientos en el individuo que le permitan alcanzar cuatro cualidades:

Aprender a conocer, debido a que la velocidad en que se genera nuevo conocimiento científico, técnico y humanístico es tan alta que el educador no es posible continúe siendo el agente transmisor del conocimiento conceptual, recuperar el estudio de diseño didáctico e intervención, longitudinal, cuantitativista.

Aprender a hacer, es decir, tener las habilidades básicas técnicas para instrumentar acciones, herramientas y proceder de manera adecuada utilizando los conocimientos conceptuales que ha aprendido para resolver sus necesidades cotidianas e incrementar su pres-teza laboral o productiva.

Aprender a vivir en sociedad y convivir, dado que la falta de habilidades de convivencia es fuente frecuente de discusiones, desacuerdos, riñas entre grupos sociales e incluso guerras entre las naciones; se hace necesario que la educación trascienda hacia la formación de personas con habilidades, y actitudes proclives al acuerdo, el diálogo y la búsqueda pacífica de soluciones a los requerimientos de la vida diaria y vida social.

Aprender a ser, donde se plantea que el individuo debe actuar con juicio crítico que les permita identificar el trasfondo de los sucesos del mundo que les rodea para evitar ser manipulado o alienado por grupos de poder que lo utilicen como objeto y elemento de deseos predestinados en beneficio de una élite.

A partir de este planteamiento, el sistema educativo mexicano, ha tratado de corresponder las políticas educativas a estos planteamientos, pero todavía aún la pregunta más importante que se hace el educador y específicamente el educador físico es la siguiente: ¿Cómo adecuar la intervención docente para contribuir al desarrollo de personas que logren concretar estas cuatro competencias en su proceder cotidiano?

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca y Carlos Velázquez Callado, podrían ser considerados los autores más influyentes respecto a la estructuración didáctica en el área de la Educación Física, que favorezca los aprendizajes actitudinales y valorales propios de una convivencia armónica basada en la inclusión, el diálogo y la superación colectiva de los retos, utilizando como medio los juegos motores, la actividad física y la práctica de los deportes.

El constructo teórico que se recupera para concatenar una enseñanza fundamentada en la vivencia de los valores mediante la convivencia y el diálogo, es el praxiológico, dado que parte del sentido mismo del deporte y las diversas circunstancias que el practicante deberá enfrentar y superar durante el juego o la competencia, por consiguiente el aprendizaje del deporte, sobre todo aquellos que son de equipo no comienza con la apropiación de las técnicas deportivas que corresponden a modelos de movimiento a reproducir, sino a comprender las posibles situaciones que requieren resolverse en colectivo, y ello conlleva al diálogo, el análisis grupal y la toma de acuerdos por el bien del equipo no del bienestar individual.

El presente trabajo representa una primera aproximación a la estructuración de modelos didácticos de enseñanza de los valores a partir del aprendizaje de los deportes.

La población o contexto en que se plantea esta aportación didáctica es en la educación básica, específicamente para la educación primaria y en concreto para niños de seis a los ocho años, sin embargo, ello no significa que edades menores o mayores estén

fuera de los alcances de las posibilidades de aprender basquetbol a través de esta propuesta.

## REVISIÓN LITERARIA

En la construcción del tejido social universal, la escuela sigue siendo un pilar fundamental para fomentar la cultura de paz, la educación para la paz y la educación física para la paz.

La educación es un elemento *sine equa non* para contribuir y mantener la paz; y la preocupación por la enseñanza en los Derechos Humanos tiene su origen en la Carta de la Naciones Unidas (1945), que alude a su promoción y estudio, (Art. 13) y la creación de la UNESCO como un organismo especializado en programas educativos. En el ámbito de la paz, la UNESCO específicamente ha adoptado también la Declaración de los principios de cooperación cultural internacional (1966), el cual manifiesta que “una amplia difusión de la cultura y la educación de todos con miras a la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad de hombre y constituyen el deber sagrado de todas las naciones han de cumplir con un espíritu de ayuda mutua” Arango, V. (2007).

Los procesos de educación en valores y en hábitos son continuos y permanentes, es decir, se deben vivir de manera frecuente o permanente en interacción con las personas que conforman el ambiente cotidiano de convivencia y su apropiación en el sujeto está muy ligado a sentimientos de aceptación, agrado y bienestar (Lehrer, 2011); de este modo los nuevos valores deben generar en el individuo emociones positivas durante su vivencia, por ello, el juego motor y la práctica deportiva facilitan la creación de microambientes de convivencia donde el agrado por una práctica motriz, puede ser el medio a través del cual donde se inserten nuevos hábitos y valores.

La educación física es una disciplina pedagógica que forma parte del proceso educativo formal, cuando la educación para la paz

utiliza los medios de la educación física para operativizar los valores en la realidad se configura la educación física para la paz, la cual mediante el juego motor, las manifestaciones artísticas corporales, el deporte, la educación psicomotriz buscan mostrar al participante que mediante el diálogo, la empatía, la toma de acuerdos se alcanzan soluciones a conflictos (Velázquez, 2004).

Aprender un deporte puede ser un excelente medio para adquirir los valores de la paz, en la convivencia cotidiana. Esto comienza con acciones relativamente simples pero significativas en razón de dejar a un plano secundario la victoria deportiva; las prácticas en las sesiones como incluir castigos ante el error, burlas hacia los menos habilidosos, o establecer una serie de requisitos a cumplir por los alumnos para tener el "privilegio" de formar parte de una "selección" alejan la práctica educativa de la esencia de la paz, aun cuando cada alumno pueda explicar el concepto de cada valor (Velázquez, 2004); por el contrario, mirar desde el cuidado generalizado de todo lo que nos rodea para poder coexistir en armonía con los demás (Lehrer, 2011).

### **Pedagogías cooperativas**

Matt Weinstein y Joel Goodman (1993) citados por Velázquez (2004) señalan, entre las ventajas demostradas de las prácticas cooperativas, que permiten a los participantes interactuar y practicar un diálogo de apoyo y apreciación mutua que sustituye al habitual diálogo de contienda y comentarios agresivos.

Gracias a la pedagogía cooperativa, juegos cooperativos y la cultura de la cooperación hay un relevante incremento de los mensajes positivos hacia los compañeros, desaparición de los comentarios negativos y una mejora de la creatividad, por lo cual se apuesta por la integración de este tipo de actividades en los proyectos educativos de las escuelas, al tiempo que plantea la necesidad de ir integrando las metodologías cooperativas en la práctica diaria.

Velázquez (2004) señala que hay diferencias en el grado de asimilación de las actividades cooperativas, así como de la comprensión de la importancia de la cooperación; mucho mejor aceptadas al inicio en los quintos y sextos grados que en los séptimos y octavos, pero destaca en todos los niveles el cambio de actitud (cooperativa y de relacionarse) de los alumnos hacia sus compañeros.

### Praxiología Motriz

El término praxiología parte del griego antiguo praxis que se puede entender cómo el hacer, práctica, o actividad resultada de la voluntad. Desde el campo de la filosofía la praxis es considerada como la disciplina de la aplicación o transferencia de la teoría o el pensamiento a la realidad; de tal manera que praxiología puede definirse como "la disciplina que estudia la acción o actividad humana producto de su pensamiento e interacción comunicativa con el mismo sujeto y los demás sujetos dentro de un entorno bien configurado y delimitado" (Hernández Moreno, 2000).

El término motriz enfatiza el interés por el estudio semiótico y teleológico de las acciones producto del movimiento corporal; por esta razón, la praxiología motriz tiene amplia aplicación en el campo del deporte y las artes escénicas (Hernández Moreno, 2000).

Corresponde a una perspectiva teórica de estudio del movimiento humano a partir de su semiótica, es decir desde lo que comunica el ser humano a partir de su acción corporal en el tiempo y el espacio; y su teleología, es decir las intenciones del sujeto que originan las acciones motrices (Mirallas Sariola, 2007).

El principal exponente de esta corriente es Pierre Parlebas, profesor de educación física de origen francés que desde los años 60's del siglo XX fue un crítico de la conceptualización de la educación física como disciplina pedagógica la cual se mantenía estática en epistemologías mecanicistas ya sea de tipo higiénico como la gimnasia y calistenia, o pragmatista como la psicomotricidad.

Influído por el pensamiento estructuralista de Ferdinand de Saussure y Claude Levi Strauss en boga en los círculos académicos y científicos; comienza a elaborar un cuerpo teórico sobre lo que en un inicio llamó educación física estructural colocando al centro al socio motricidad como un hecho social y comunicativo. Parlebas no solo se preocupó por desarrollar un constructo teórico para la educación física, también utilizó como referente las ideas pedagógicas de la escuela nueva y la didáctica activa para conformar las perspectivas metodológicas de acción educativa de lo que posteriormente denominó: Praxiología Motriz como ciencia de la acción motriz (Saraví, 2007).

La definición de deporte desde la praxiología se separa notablemente de los conceptos habituales que se centran en la actividad muscular, rasgos sobre la ejecución de modelos de movimiento que conforman la técnica, reglamentaciones e institucionalización como elementos sin relación e interacción.

En lugar de ello, Parlebas parte de que el elemento básico de un deporte es la situación motriz, concepto clave dentro de la praxiología, pero con el agregado de que las situaciones motrices se llevan a cabo en un entorno de competición, modulado por un reglamento respaldado por una organización institucionalizada (Parlebas, 2001).

Complementando la definición de Parlebas & Hernández Moreno agrega que las situaciones motrices que se experimentan en el deporte son de tipo lúdico, es decir, obedecen a una motivación de disfrute y recreo del ser humano; por consiguiente, el carácter de juego es lo que distingue al deporte de lo que se puede vivir en otras situaciones motrices reglamentadas e institucionalizadas (Hernández Moreno, 2000).

A partir de las cualidades de la situación motriz de la que parte el concepto de deporte, la praxiología hace una clasificación de las disciplinas deportivas, misma que se ocupará para establecer las características praxiológicas del basquetbol.

Para la praxiología la incertidumbre es el primer factor de clasificación de las situaciones deportivas, el origen de la incertidumbre está dada por la interacción del deportista con su entorno, mientras este entorno esté más controlado entonces el nivel de incertidumbre es menor. El elemento que más incertidumbre genera es la interacción con otros competidores ya sea compañeros o adversarios. Por esta razón la incertidumbre determina cuatro tipos de situaciones motrices: a) situaciones psicomotrices donde el deportista actúa en solitario como la natación, carreras atléticas, gimnasia artística o rítmica, clavados, halterofilia; b) situaciones sociomotrices de cooperación, donde el deportista actúa en equipo con otros compañeros, como el patinaje artístico, el nado sincronizado, los clavados por parejas, el remo y el piragüismo; c) situaciones sociomotrices de oposición, donde el deportista enfrenta a adversarios de manera directa, aquí entran deportes de combate como el judo y el boxeo, la esgrima, el tenis, el ping-pong. Y d) situaciones sociomotrices de cooperación-oposición, donde el deportista al mismo tiempo interactúa con compañeros y con adversarios; en esta clasificación entran todos los deportes de juego como el fútbol, y por supuesto el basquetbol (Hernández Moreno, 2000).

Particularmente en los deportes con situaciones sociomotrices de cooperación-oposición, Hernández Moreno y Blázquez Sánchez (1994), citados por Hernández Moreno (2000) reconocen la condición de interacción con el espacio físico reglamentado por el propio deporte, de esto distinguen a:

- Los deportes de cancha propia, donde los compañeros y adversarios están separados al tener asignado un espacio específico dentro del campo de juego, además esto puede estar marcado no solo por líneas sino también por otros objetos como redes que dividen el área de uno y otros. El voleibol de sala y de playa, así como el bádminton, son ejemplo de estos deportes.

- Los deportes de cancha compartida, donde no está asignado un espacio definido para compañeros y adversarios, el área de juego está compartida al mismo tiempo; deportes como el frontenis por parejas, el boliche, el béisbol y softbol.
- Los deportes de invasión, donde los compañeros y los adversarios tienen delimitado un campo dentro de la cancha y para alcanzar la meta del deporte deben traspasar el área del contrario y lograr puntos llegando a un área determinada o introducir el móvil en alguna portería o canasta. En esta clasificación se encuentra el basquetbol.

De esta manera se observa que, el basquetbol es un deporte de situación sociomotriz de cooperación-oposición, de cancha de invasión. Cuyo sentido es lograr el enceste de un único balón en la canasta del equipo contrario y evitar el enceste del balón en la canasta propia por parte del equipo contrario; además los jugadores en posesión del balón solo pueden desplazarse por la cancha botando el balón contra el suelo.

El basquetbol es un deporte de conjunto donde el juego gira en torno a un balón que debe llevarse al campo contrario para encestarlo en la canasta rival, lo que conlleva una serie de rasgos estructurales que lo definen como tal: una codificación de la competición, representada por las reglas del juego; una actividad física determinada y que en función del ámbito al que lo apliquemos tendrá una función formativa, competitiva o mixta.

El juego de basquetbol está dividido por dos tiempos, cada uno de 20 minutos de duración, lo que hace un total de 40 minutos que deben ser de juego efectivo; donde el tiempo de posesiones del balón está limitado a 30 segundos; el paso del balón del campo que se defiende hacia el campo rival no debe ser mayor a 10 segundos, los saques de banda y fondo tienen un tiempo máximo de 5 segundos, el mismo tiempo que posee como máximo un jugador con balón

presionado por la defensa y la zona restringida tiene unas limitaciones de tiempo de permanencia para los atacantes de 3 segundos. Es por ello por lo que, el basquetbol posee una regulación del esfuerzo planificado con el 50% del tiempo de actividad jugada y el otro 50% de pausas (tiempos muertos, sustituciones, faltas personales, etcétera). Esto induce a que en el tiempo efectivo de juego se juegue con gran velocidad, intensidad y concentración (Olivera, 1992).

A partir de lo expuesto, en este estudio se plantea como hipótesis que la enseñanza del basquetbol organizada conforme a la perspectiva praxiológica y guiada en su didáctica por la pedagogía de la cooperación conduce al desarrollo de valores de convivencia democrática, toma de acuerdos y el beneficio de todos los integrantes; ya que esto permite al participante vivenciar las interacciones y compromisos que debe asumir respecto a sus compañeros y adversarios y descubrir la necesidad de colaborar en equipo para el logro de objetivos en común; lo cual converge con las metas educativas en la educación básica.

## METODOLOGÍA

Este trabajo corresponde a una propuesta de diseño didáctico; el estudio es de tipo cuantitativo, interventivo, longitudinal y aplicado que incluyó a niños de educación primaria entre los cinco y once años, a los que se les convocó a formar parte de un club de enseñanza de basquetbol con la anuencia de los padres de familia.

El plan de actividades de intervención se planteó conforme a la estructura y dinámica de este deporte partiendo de las situaciones más generales y avanzando hacia las más particulares, con actividades diseñadas conforme a la didáctica cooperativa. Las actividades de enseñanza se organizaron en tres unidades didácticas con sus propios objetivos y aprendizajes esperados; la primera unidad se orientó hacia la apropiación del sentido elemental del básquetbol, lo

que se conoce como la lógica del deporte; la segunda unidad orientó las actividades a desarrollar el sentido de colaboración en equipo para la defensa y para el ataque trabajando de manera coordinada con compañeros aún sin la posesión del balón, a la tercera unidad correspondió a inducir a los alumnos a establecer ajustes estratégicos y tácticos elementales conforme a las situación del juego de basquetbol mediante la toma de acuerdos. Por lo que, el procedimiento metodológico se realizó a partir del análisis praxiológico del basquetbol.

La propuesta praxiológica se instrumentó a través de la elaboración de un cuadro de doble entrada para acomodar las situaciones de juego desde la más general hacia las más particulares y que da identidad al basquetbol. En este sentido se comenzó por las situaciones de buscar encestar el balón en la canasta del contrario y evitar el enceste en la canasta propia, botando el balón al desplazarse y pasándolo a los compañeros. En segundo momento se determinaron las situaciones que el participante enfrenta durante la práctica de juego en este deporte, de las cuales existen cuatro situaciones básicas: (I) los participantes experimentan dos intenciones muy bien delimitadas, la búsqueda de encestar el balón (ofensiva) y la búsqueda de evitar el enceste del balón; (II) el juego depende de acciones individuales y acciones colectivas; (III) estas acciones individuales y colectivas se realizan con la posesión del balón ó sin la posición del balón; (IV) la organización del equipo dentro de la cancha ya sea en lo individual o en lo colectivo puede ser personal o por zona. Para su instrumentación estas situaciones se acomodaron hacia el interior del cuadro considerando las más generales y básicas en las posiciones más externas del mismo cuadro, y las más particulares hacia el interior de este.

## EDUCACIÓN FÍSICA EN DEBATE:

Aportes pedagógicos desde la investigación y la práctica

**Tabla 1. Tabla de análisis praxiológico del Basquetbol.**

LA LÓGICA DEL BASQUETBOL DESDE EL ENFOQUE PRAXIOLÓGICO					
ACCIONES INDIVIDUALES	METER EL BALÓN A LA CANASTA CONTRARIA (ATAQUE)		EVITAR QUE ENTRE EL BALÓN A TU PROPIA CANASTA (DEFENSA)		CON BALÓN
	Bote	Bote	Bote	Bote	
	Pase	Pase	Pase	Pase	
	Tiro	Tiro	Tiro	Tiro	
	Drible	Drible	Drible	Drible	SIN BALÓN
	Carrera al frente	Carrera al frente	Carrera al frente	Carrera al frente	
	Carrera de lado	Carrera de lado	Carrera de lado	Carrera de lado	
	C. hacia atrás	C. hacia atrás	C. hacia atrás	C. hacia atrás	
Triscado	Triscado	Triscado	Triscado		
ACCIONES COLECTIVAS	Bote	Bote	Bote	Bote	CON BALÓN
	Pase	Pase	Pase	Pase	
	Tiro	Tiro	Tiro	Tiro	
	Drible	Drible	Drible	Drible	
	Carrera al frente	Carrera al frente	Carrera al frente	Carrera al frente	SIN BALÓN
	Carrera de lado	Carrera de lado	Carrera de lado	Carrera de lado	
	C. hacia atrás	C. hacia atrás	C. hacia atrás	C. hacia atrás	
	Triscado	Triscado	Triscado	Triscado	
	MARCAJE PERSONAL	MARCAJE POR ZONA	MARCAJE PERSONAL	MARCAJE POR ZONA	

**Fuente: Elaboración propia.**

A partir de esto se configuraron las cualidades que debían reunir las distintas situaciones de juego que el participante debe encarar de manera gradual con respecto a su complejidad en cuanto a las acciones de juego en lo individual y las acciones de juego en colectivo. Para ejemplificar el tipo de actividades que se desarrollan en las sesiones, se explica la siguiente actividad orientada a la comprensión básica de la lógica del básquetbol que es encestar en la canasta contraria y evitar en el enceste en la propia partiendo de las responsabilidades individuales. Se organiza al grupo por parejas y cada pareja con tres balones y un par de cajas o aros, a cada pareja se le asigna una pequeña área de la cancha en donde colocarán en posiciones opuestas las cajas o los aros, a cada jugador se le asigna un aro o caja a defender del enceste del contrario; solo uno de los balones es el que se puede usar para encestar, los otros dos balones se entregan a cada alumno para que con la otra extremidad mantenga botando el balón al mismo tiempo que defiende o ataca.

La unidad didáctica 1 “De qué se trata el basquetbol” contempló dos propósitos: -Comprende que la idea central del basquetbol es anotar canastas en la cancha contraria pero también evitar que les anoten en su propia canasta; y, -Descubre las múltiples posibilidades de movimientos que permite el basquetbol para encestar y para evitar el enceste de canastas. Como aprendizajes esperados quedaron establecidos los siguientes: -Ubica su posición dentro de la cancha en relación con las distintas áreas que la conforman y en relación con sus demás compañeros. -Ubica la posición individual y colectiva dentro del acancha de los adversarios en las distintas áreas que la conforman. -Comprende que dentro de la cancha de basquetbol existen diferentes zonas que permiten organizar la defensa y el ataque en el basquetbol y se desempeña conforme al área que le es asignada por el mismo equipo.

En la unidad didáctica 2 “Jugar basquetbol en equipo” se establecieron como propósitos: Asume que el basquetbol es un depor-

te de equipo, y que como tal todos los miembros deben cooperar realizando funciones específicas para lograr los objetivos del juego; y, -Desempeña de manera coordinada las diferentes funciones que como parte del equipo le corresponde realizar en la defensa y el ataque, ya sea con posesión o sin posesión del balón. Tres aprendizajes esperados para esta unidad: -Comprende la importancia del trabajo en equipo y su eficacia en el deporte. -Desarrolla una capacidad cognitiva mayor a la de su inicio en el proyecto. -Mejora su destreza óculo-manual al menos un pequeño porcentaje al final de la unidad.

Para la tercera unidad denominada “Estrategias básicas para la defensa y el ataque en el basquetbol”; esta unidad se estructuró con un solo propósito: -Se organiza en equipo para desempeñar adecuadamente la estrategia que mejor responde a las circunstancias del juego ya sea durante el ataque o la defensa. Los aprendizajes esperados correspondieron a: -Desempeña de forma correcta la recepción, bloqueo y las coladas, así como su desarrollo de la velocidad y la explosividad. -Comprende el trabajo en equipo y su importancia para el ataque y la defensa en una situación real de juego.

El desarrollo de los valores: libertad y responsabilidad; solidaridad, lealtad y sentido de pertenencia; honestidad y respeto; y humildad estuvo presente en todas las sesiones, es decir, las acciones didácticas que promueva el docente deben estar correspondientes a una serie de principios que fomentan el desarrollo de los valores. Estos principios están vinculados a los diferentes valores de la cultura de la paz y guiarán la intervención didáctica del docente.

Gómez-Gómez, Flores y Peña, (2016) mencionan que las orientaciones o consideraciones didácticas, aparecen de forma explícita a partir de los programas de estudio de la reforma llevada en el año 2006 para la educación secundaria (DGDC-SEB, 2006) y han mantenido su vigencia implícita hasta el presente. En éstas, se establecen perspectivas y recomendaciones para ser tomadas en cuenta por el

docente durante su práctica educativa con la intención de formar una correspondencia congruente entre la planeación y la práctica para lograr los propósitos educativos.

Las orientaciones didácticas que se proponen para este apartado deberán ser meticulosamente observadas por el docente; ya que tiene el reto de ser el primero en adoptar los valores que fundamentan la cultura de la paz y la convivencia en base a la cooperación.

Desde un enfoque centrado en el aprendizaje, se reconoce al participante como un ser sensible a factores ambientales, pero activo de su propio aprendizaje y el docente hace su intervención a partir de cuestionarse el cómo desarrollar aprendizajes (Morales Herrera y Murrieta Ortega, 2014). En este trabajo las orientaciones didácticas representan puntos de referencia para estructurar estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje que desarrollen hábitos, habilidades y valores.

La técnica de recolección de la información se realizó a través de tres rúbricas que fueron los instrumentos de evaluación en donde se llevaron a cabo los registros como el análisis de desempeño y la observación de los participantes. El instrumento consta de veintidós variables en escala de "Likert". La primera rúbrica con ocho variables orientadas a la praxiología motriz, el basquetbol y la cultura de la paz; la segunda rúbrica también consta de ocho variables, orientadas a los valores y el basquetbol. Y la tercera rúbrica consta de seis variables donde se enfatizaron los conocimientos praxiológicos y el aprendizaje del basquetbol. Es un tipo de estudio longitudinal por lo que se realizó un pretest y un postest. El método de evaluación con escala de "Likert" se describe a continuación: 1- No logrado, 2- Logro elemental, 3-Suficientemente logrado, 4-Logro consolidado y 5- Creativo y propositivo. Las veintidós variables corresponden a las siguientes.

Unidad 1. Identifica diferentes zonas del campo de juego; Adopta una posición diferente en el campo de juego a la de sus compañeros; Conoce los diferentes puntos de tiro, pase y enceste;

Identifica los valores inculcados en dicha sesión; Adapta dichos valores a su práctica deportiva; Adopta el compañerismo como estrategia para llevar a cabo la meta; Desarrolla estrategias individuales para el enceste del balón. Desarrolla estrategias colectivas para el enceste del balón.

Unidad 2. Conoce la importancia de la cooperación; Sabe trabajar en equipo para cumplir un objetivo; Comprende las distintas posiciones y para qué sirven cada una de ellas. Analiza las situaciones dependiendo al modo de juego de sus compañeros. Crea estrategias personales para poder lograr el enceste o evitarlo. Sabe botar el balón sin interrupción con una sola mano. Sabe hacer los distintos tipos de pases que hay conforme a sus compañeros de juego. Sabe botar y pasar el balón sin la necesidad de verlo.

Unidad 3. Crea estrategias en equipo para el desarrollo del ataque; Crea estrategias en equipo para el desarrollo de la defensa; Sabe atrapar (recepción) un balón; Sabe bloquear un balón para evitar el enceste; Sabe aplicar de manera correcta una colada a la canasta; Propone estrategias en equipo para el ataque y la defensa.

La evaluación de los aprendizajes se realizó mediante observación directa utilizando rúbricas concernientes al aprendizaje del basquetbol y a las conductas asociadas a los valores de la paz. Las rúbricas de observación de la Unidad 1 correspondieron a: -Identifica diferentes zonas del campo de juego; -Adopta una posición diferente en el campo de juego a la de sus compañeros; -Conoce los diferentes puntos de tiro, pase y enceste; -Identifica los valores inculcados en dicha sesión; -Adapta dichos valores a su práctica deportiva; -Adopta el compañerismo como estrategia para llevar a cabo la meta; -Desarrolla estrategias individuales para el enceste del balón; -Desarrolla estrategias colectivas para el enceste del balón.

Las rúbricas correspondientes a la Unidad 2 fueron: -Conoce la importancia de la cooperación; -Sabe trabajar en equipo para cumplir un objetivo; -Comprende las distintas posiciones y para qué sirven

cada una de ellas; -Analiza las situaciones dependiendo al modo de juego de sus compañeros; -Crea estrategias personales para poder lograr el enceste o evitarlo; -Sabe botar el balón sin interrupción con una sola mano; -Sabe hacer los distintos tipos de pases que hay conforme a sus compañeros de juego; -Sabe botar y pasar el balón sin la necesidad de verlo.

Para la Unidad 3, las rúbricas correspondieron a: -En equipo acuerda estrategias para el desarrollo de jugadas ofensivas; -En equipo acuerda estrategias para el desarrollo de jugadas defensivas; -Sabe cómo atrapar o recibir un balón; -Sabe cómo bloquear un balón para evitar el enceste; -Sabe aplicar de manera correcta una colada a la canasta; -Propone estrategias en equipo para el ataque y la defensa.

Las puntuaciones asignadas a las observaciones correspondieron a las siguientes: 1- No logrado; 2- Logro elemental; 3-Suficientemente logrado; 4- Logro consolidado; 5- Creativo y propositivo.

## RESULTADOS

Los participantes correspondieron a 12 alumnos de educación primaria de seis a nueve años (7.5 +/- 1.16) correspondiendo a siete hombres y cinco mujeres. El período total de intervención de enseñanza fue de 12 semanas con dos sesiones semanales de una hora.

Las sesiones de enseñanza que correspondieron a la primera unidad con duración de cuatro semanas se aplicaron con la duración y frecuencia semanal prevista, más no así con las unidades subsiguientes consecuencia del período vacacional, días semanales inhábiles o indisponibilidad de los alumnos por asistir a ceremonias cívicas, pero sobre todo incidentes de violencia que se suscitaron en la ciudad afectaron la continuidad de la enseñanza.

Los valores pretest y post test arrojados por las rúbricas se muestran en la tabla 2. En esta tabla se muestran las 22 variables que permitieron identificar las debilidades o habilidades de cada partici-

pante; cada indicador se evaluó al inicio y al final de la unidad que le corresponde.

Los resultados obtenidos no revelaron avances significativos en los aprendizajes con excepción de: "Sabe botar el balón sin interrupción con una sola mano" la cual mostró mejoría evidente. Todos los demás aprendizajes quedaron a nivel de tendencia hacia el incremento de su dominio, pero sin alcanzar significatividad estadística.

Aunque los resultados cuantitativos no revelaron cambios significativos se pueden rescatar las siguientes apreciaciones con respecto al aprendizaje del basquetbol hacia el final de la intervención. Con respecto a las zonas de juego, se observó que adquirieron mayor comprensión de su acomodo dentro de la cancha. En las posiciones individuales en el campo de juego: se observaron que los participantes fueron adoptando las posturas técnicas ideales y modificando hasta llegar a una postura propia para el desarrollo de las actividades a lo largo del proyecto. Para los distintos tipos de pases y tiros se observó que los participantes adquirieron una mejor destreza en su ejecución.

Con relación a las acciones ofensivas se observó que los participantes lograron desenvolverse con mayor eficiencia y gusto para atacar y tirar a la canasta. Por el contrario, en las acciones para el desarrollo de la defensa se observó que los participantes no comenzaron del todo bien ya que se era muy individualistas, pero a lo largo del proyecto se dio un giro ya que ellos mismos desarrollaban formas para evitar una canasta y/o sistematizar su defensa.

La habilidad óculo-manual que fue botar y pasar el balón sin verlo: se observó que los participantes tuvieron una gran dificultad al completar esta tarea ya que su capacidad de reacción no está desarrollada por completo debido a su corta edad, pero se logró observar avances importantes.

Estas apreciaciones muestran que el tratamiento de la enseñanza del básquetbol requiere de más tiempo que el previsto para

**Tabla 2. Resultados del análisis de varianza entre la evaluación inicial y final de la unidad didáctica 1.**

VARIABLES	Al inicio de la unidad	Al final de la unidad	p
Identifica diferentes zonas del campo de juego.	1.75 (1-3)	3.50 (3-5)	0.059
Adopta una posición diferente en el campo de juego a la de sus compañeros.	1.75 (1-4)	3.25 (3-4)	0.083
Conoce los diferentes puntos de tiro, pase y enceste.	1.50 (1-2)	4.00 (4-5)	0.059
Identifica los valores inculcados en dicha sesión.	1.50 (1-2)	4.25 (3-5)	0.066
Adapta dichos valores a su práctica deportiva.	2.00 (2-2)	4.25 (4-5)	0.059
Adopta el compañerismo como estrategia para llevar a cabo la meta.	1.50 (1-3)	4.00 (3-5)	0.063
Desarrolla estrategias individuales para el enceste del balón.	2.50 (2-3)	4.75 (4-5)	0.059
Desarrolla estrategias colectivas para el enceste del balón.	1.75 (1-2)	3.75 (3-4)	0.066
Conoce la importancia de la cooperación.	1.25 (1-2)	3.50 (3-4)	0.059
Sabe trabajar en equipo para cumplir un objetivo.	1.25 (1-2)	3.50 (3-4)	0.066
Comprende las distintas posiciones y para qué sirven cada una de ellas.	1.50 (1-2)	4.00 (3-5)	0.063
Analiza las situaciones dependiendo al modo de juego de sus compañeros.	2.00 (1-3)	3.50 (3-4)	0.059
Crea estrategias personales para poder lograr el enceste o evitarlo.	2.25 (1-4)	3.75 (3-5)	0.063
Sabe botar el balón sin interrupción con una sola mano.	1.75 (1-3)	3.75 (3-5)	0.046*
Sabe hacer los distintos tipos de pases que hay conforme a sus compañeros de juego.	1.75 (1-3)	3.50 (3-5)	0.059
Sabe botar y pasar el balón sin la necesidad de verlo.	1.50 (1-3)	3.00 (2-5)	0.063
Crea estrategias en equipo para el desarrollo del ataque.	1.75 (1-2)	3.75 (3-5)	0.063
Crea estrategias en equipo para el desarrollo de la defensa.	1.50 (1-2)	2.75 (2-3)	0.059
Sabe atrapar (recepción) un balón.	2.25 (1-4)	4.25 (4-5)	0.066
Sabe bloquear un balón para evitar el enceste.	1.75 (1-3)	3.25 (3-4)	0.063
Sabe aplicar de manera correcta una colada a la canasta.	1.00 (1-1)	2.50 (2-3)	0.063
Propone estrategias en equipo para el ataque y la defensa.	2.75 (2-4)	4.25 (3-5)	0.063

**Elaboración propia**

cada unidad; sobre todo considerando los factores que afectaron la frecuencia de las sesiones. La recepción del balón resulta un reto entre los pequeños, se observó que los alumnos mejoraron notablemente en la práctica. La participante más pequeña de edad llegó a dominar la recepción de manera considerable.

En cuanto a la apropiación de los valores de la paz se observó mayor empatía y trabajo colaborativo que al principio donde la actitud individualista se mostró más presente entre los participantes.

Con relación a la adopción de responsabilidades con el equipo se observó que los participantes ya no solo se quedaban en un mismo sitio, sino que al final ya buscaban el modo de colaborar en equipo para defender, tirar o pasar el balón.

En cuanto al compañerismo y sentido de pertenencia, se observó que los participantes llegaron a cooperar para el resultado más favorable en cada sesión para poder cumplir con un objetivo impuesto por nosotros los profesores.

Respecto al conocimiento de la cooperación se observó que los participantes se dieron cuenta de la importancia del trabajo en equipo y la cooperación ya que había actividades en donde si no había cooperación no se completaba el ejercicio.

En el trabajo en equipo, se observó que los participantes presentaron conflictos para trabajar en equipo debido a que la individualidad y el egoísmo estaban presentes al momento de comenzar la actividad, a lo largo del proyecto se dieron cuenta de que si no trabajaban en equipo no podían cumplir todas las metas.

En relación con las estrategias individuales para encestar o evitar el enceste se observó que cada participante trataba de cumplir los objetivos a su manera, teniendo así un conjunto de estrategias individuales por cada persona, cada una diferente a la de los demás participantes, pero a la vez imitando a sus compañeros en algunos casos que no pudieran asimilar solos o en actividades que presentaron dificultades para resolver por su cuenta.

## DISCUSIÓN

El cambio de paradigma respecto a la metodología y utilidad educativa de enseñanza de los deportes es necesario para que pueda aprovecharse este poderoso medio en favor del perfil de egreso en la educación básica. Aunque las autoridades educativas desde hace varios años han implementado programas para reorientar el deporte escolar de las perspectivas competitivas y orgánicas del deporte hacia concepciones más integrativas y formativas en hábitos y valores, se considera que el profesorado aún no ha logrado hacer la transferencia de las propuestas formativas en su práctica docente.

Este estudio representa un primer intento en el ámbito local donde se desarrolló para lograr la aplicación concreta de las aportaciones desde la praxiología motriz y de la pedagogía de la cooperación en favor de la formación de nuevos ciudadanos y que trasciende más allá de intenciones meramente competitivas o higiénicas.

Se puede establecer que la propuesta didáctica es viable de instrumentar y aplicar en el contexto real en condiciones básicas de espacio e infraestructura, así como de materiales e implementos; en este sentido no se requiere crear espacios especializados, sino que con lo que ya se encuentra en la mayoría de las escuelas y deportivos públicos se puede aplicar.

Para que este programa pueda refinarse es necesario buscar nuevos escenarios donde se tenga mayor afluencia de participantes interesados en aprender el basquetbol y con ello contribuir a la formación de más participantes alumnos hacia la adopción de los hábitos que fundamentan la cultura de la paz.

Lo que también muestran los resultados y las observaciones es que este tipo de intervenciones donde se buscan generar cambios conductuales requieren de mucho más tiempo y frecuencia de intervención para que los niños se apropien por una parte del dominio del basquetbol, y por otra parte en cuanto a la adquisición de valores,

gradualmente los participantes se mostraban más cooperativos, solidarios, respetuosos y amables en el transcurso de las clases, favoreciendo la dinámica de la clase y los objetivos de las sesiones; al inicio predominó en los participantes las actitudes individualistas, conforme vivenciaron las actividades en las clases fueron dejando esa idea de lado y fueron adquiriendo ideas de cooperación.

Las barreras de género se fueron desvaneciendo ya que al inicio los participantes varones tenían una mala imagen de las participantes femeninas por la falta de fuerza y resistencia, pero a lo largo del proyecto fueron integrando por sí mismos a sus compañeras en todas las actividades. Las niñas por su parte demostraron más avance ya que querían demostrar que también podían lograr los objetivos sin necesidad de modificar los ejercicios para su beneficio

## CONCLUSIONES

El efecto de esta intervención se considera positiva en su efecto sobre los alumnos participantes aun cuando en el análisis cuantitativo de los aprendizajes la significatividad estadística solo se alcanzó en un indicador: "Saber botar el balón sin interrupción con una sola mano", porque de manera cuantitativa y cualitativa se observaron algunas conductas y aprendizajes de cambio que no lograron consolidarse probablemente por el tiempo de duración de las sesiones y del curso completo, aunado a la interrupción frecuente de las sesiones por incidentes externos del propio contexto educativo y social.

También permitió observar que los estudiantes de nivel primaria sobre todo dentro de los primeros cuatro grados, les atrae este tipo de enseñanza fundamentado en situaciones de juego, lo cual indica que la enseñanza de las técnicas deportivas no es la única forma de aprender un deporte, aunque por otra parte, la enseñanza praxiológica en esta edad si podría requerir de mayor tiempo y paciencia para

que el practicante tenga la posibilidad de experimentar opciones de respuesta ante las situaciones que juego que se presentan en las actividades pero indudablemente induce la comunicación, la toma de acuerdos y la responsabilidad de asumirlos, lo que favorece el desarrollo de los valores de la paz.

## REFERENCIAS

- Arango, V. (2007). *Paz social y cultura de paz* (1ra edición). Panamá. Panamá Viejo. DOI 978-9962-8921-3-7 <https://www.corteidh.or.cr/tablas/30445.pdf>
- Gómez-Gómez & Flores, Peña (2017). *Orientaciones didácticas para desarrollar los valores de la cultura de la paz y la convivencia desde la educación física y la enseñanza deportiva*. Fontamara. Colima, México. ISBN 978-607-736-477-1
- Hernández, M. J. (2000) *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*. INDE. España. ISBN: 84-95114-51-8
- Lehrer, J. (2011) *Cómo decidimos: Y como tomar mejores decisiones*. California, Estados Unidos. Book key. <https://cdn.bookekey.app/files/pdf/book/es/c%C3%B3mo-decidimos.pdf>
- Mirallas S, J. A. (2007). REFLEXIÓN SOBRE LA PRAXIOLOGÍA MOTRIZ. Barcelona, España. Unidad de Ciencias del Deporte - Departamento de Planificación. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista28/artpraxiologia61.htm>
- Morales H, E. A & Murrieta, O. R. (2014). *Revista Digital de Educación Física*. Año 5. Núm. 29. Julio - Agosto.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona, España. Edit. Paidotribo. ISBN: 84-8019-550-9. [https://books.google.com.mx/books?id=vxDwXPRBnuo-C&printsec=copyright&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=vxDwXPRBnuo-C&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Saraví J. R. (2007). Praxiología motriz: Un debate pendiente. Educa-

## EDUCACIÓN FÍSICA EN DEBATE:

Aportes pedagógicos desde la investigación y la práctica

ción Física y Ciencia. La plata, Argentina. vol. 9, p. 103-117. ISSN 2314-2561. <https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv09a05/html>

Velázquez Callado, C. (2004). Las actividades físicas cooperativas. México, D.F.: Dirección General de Normatividad. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=qFZ4zqRRZy8C&oi=fnd&pg=PA117&dq=Las+actividades+f%C3%ADsicas+cooperativas.&ots=QjjTaaN5N4&sig=ToRxS4MCEOk3hQdye3rrwE-4H9w4#v=onepage&q=Las%20actividades%20f%C3%ADsicas%20cooperativas.&f=false>

# **CAPÍTULO 8**

## **DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO DE ESTUDIANTES EN TRANSICIÓN HACIA LA ADULTEZ: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA**

**Jacqueline Conzuelo Nava**

<https://orcid.org/0000-0003-4964-4504>

## **DEDICATORIAS**

**A las juventudes que construyen su identidad en el aula y en el movimiento.**

## Resumen

El presente capítulo expone los resultados de un diagnóstico aplicado a ciento dos estudiantes de nivel superior, con el objetivo de identificar características sociodemográficas, académicas y sociales que inciden en su formación integral. El estudio se fundamentó en teorías del desarrollo juvenil y enfoques pedagógicos críticos, empleando una metodología cuantitativa-descriptiva con análisis estadístico básico. Los resultados revelan una población homogénea en edad (17 a 22 años), estado civil (98% soltero) y género (equilibrio entre masculino y femenino), con diversidad en procedencia escolar y rendimiento académico. Se identificó un promedio general de 8.7, con rangos entre 7.6 y 9.8, y una baja cobertura de becas (solo 1%). Estos hallazgos permiten reflexionar sobre las condiciones de equidad, permanencia y participación en el ámbito educativo, especialmente en el contexto de la Educación Física como espacio formativo. Se concluye que el grupo estudiado presenta características que favorecen la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas y contextualizadas.

## Palabras clave

Adulthood emergent, Physical Education, Educational Equity, Academic Performance

### INTRODUCCIÓN

La Educación Física, como campo formativo, ha cobrado relevancia en los últimos años al ser reconocida no solo como una disciplina centrada en el movimiento, sino como un espacio pedagógico que contribuye al desarrollo integral de las y los estudiantes. En este contexto, comprender las características sociodemográficas, académicas y sociales de la población estudiantil resulta fundamental para diseñar estrategias educativas pertinentes, equitativas e innovadoras.

El presente estudio parte de la necesidad de identificar las condiciones reales en las que se encuentran los jóvenes que transitan entre la adolescencia tardía y la adultez emergente, particularmente aquellos que cursan el nivel superior o están ingresando a la educación superior. Esta etapa de vida se caracteriza por una serie de transformaciones identitarias, cognitivas y sociales que inciden directamente en los procesos de aprendizaje y participación escolar.

La pregunta de investigación que orienta este capítulo es: ¿Cuáles son las características sociodemográficas, académicas y sociales de los estudiantes en tránsito hacia la adultez, y qué implicaciones tienen para la intervención pedagógica en Educación Física? Esta interrogante surge de la observación de una población juvenil que, si bien comparte rasgos generacionales comunes, presenta también desafíos particulares en términos de equidad, permanencia y acceso a recursos educativos.

La justificación científica de este estudio radica en su pertinencia para comprender el contexto actual de las juventudes escolares, su relevancia para el diseño de políticas educativas inclusivas, y su potencial innovador al vincular el diagnóstico sociodemográfico con propuestas pedagógicas en el ámbito de la Educación Física. El análisis realizado permite visibilizar las condiciones de vida, desempeño académico y situación social de los estudiantes, aportando elementos para la reflexión y mejora de las prácticas docentes.

**Objetivo General:**

El objetivo general de la investigación fue diagnosticar las características sociodemográficas, académicas y sociales de estudiantes de nivel superior, con el fin de identificar necesidades y oportunidades para la intervención pedagógica en Educación Física.

**Hipótesis:**

La hipótesis planteada sostiene que los estudiantes en tránsito hacia la adultez presentan condiciones homogéneas en edad y estado civil, pero diversidad en procedencia escolar y rendimiento académico, lo cual influye en su participación y aprovechamiento en el ámbito educativo.

Este capítulo se estructura en cinco apartados: primero, se presenta una revisión de la literatura que fundamenta teóricamente el estudio; posteriormente, se describe la metodología empleada; en tercer lugar, se exponen los resultados obtenidos; en cuarto lugar, se realiza una discusión crítica de los hallazgos; y finalmente, se presentan las conclusiones, limitaciones y aportes del estudio. Los principales logros alcanzados incluyen la sistematización de datos relevantes para la comprensión del perfil estudiantil y la generación de propuestas pedagógicas contextualizadas.

**REVISIÓN DE LA LITERATURA**

La etapa de adolescencia tardía y adultez emergente ha sido ampliamente estudiada en el campo de la psicología del desarrollo, destacando su relevancia en la conformación de la identidad, la autonomía y la toma de decisiones académicas y personales (Arnett, 2000). En este sentido, la Educación Física se presenta como un espacio privilegiado para el acompañamiento de estos procesos, al fomentar no solo el desarrollo físico, sino también el emocional, social y cognitivo de los estudiantes.

Desde una perspectiva pedagógica, autores como Kirk (2010) y Devís Devís (2011) han señalado que la Educación Física debe trascender el enfoque tradicional centrado en el rendimiento deportivo, para convertirse en una práctica educativa crítica, inclusiva y contextualizada. Esta visión implica reconocer las condiciones sociales y culturales de los estudiantes, así como sus trayectorias escolares y necesidades particulares, especialmente en contextos de vulnerabilidad o desigualdad.

El concepto de equidad educativa, abordado por organismos como la UNESCO (2017) y el INEE (2019), se refiere a la garantía de oportunidades de aprendizaje significativas para todos los estudiantes, independientemente de su origen social, económico o geográfico. En el caso del grupo diagnosticado, la baja cobertura de becas y la diversidad en procedencia escolar evidencian desafíos estructurales que deben ser considerados en el diseño de intervenciones pedagógicas.

Asimismo, el rendimiento académico ha sido objeto de múltiples estudios que lo vinculan con factores como el contexto familiar, el tipo de institución educativa, el acceso a recursos y el acompañamiento docente (Murillo & Martínez, 2017). En este diagnóstico, los promedios altos y la diversidad institucional sugieren un potencial formativo que puede ser potenciado mediante estrategias pedagógicas diferenciadas.

Desde el enfoque teórico, este estudio se sustenta en el paradigma socioeducativo crítico, que considera a la educación como un proceso de transformación social y personal. Se retoman aportes de Paulo Freire (1970) sobre la pedagogía del diálogo y la conciencia crítica, así como de Pierre Bourdieu (1997) en relación con el capital cultural y las desigualdades educativas.

## MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL Y REFERENCIAL

Adulthood emergent: Concept developed by Arnett (2000) for

describir la etapa entre los 18 y 25 años, caracterizada por exploración de identidad, inestabilidad y búsqueda de autonomía.

Equidad educativa: Principio que busca garantizar condiciones justas para el aprendizaje, considerando las diferencias individuales y contextuales (UNESCO, 2017).

Educación Física crítica: Enfoque que promueve prácticas pedagógicas reflexivas, inclusivas y transformadoras (Kirk, 2010; Devís Devís, 2011).

Capital cultural: Conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones que influyen en el desempeño académico y la integración escolar (Bourdieu, 1997).

## **NORMATIVIDAD VIGENTE**

En el contexto mexicano, la Ley General de Educación (2023) establece como principios rectores la equidad, inclusión y excelencia educativa, reconociendo la Educación Física como parte fundamental del desarrollo integral. Asimismo, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 enfatiza la necesidad de fortalecer la formación en salud física y emocional, especialmente en jóvenes en situación de vulnerabilidad

## **METODOLOGÍA**

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con apoyo en técnicas cuantitativas descriptivas, orientado al análisis de las características sociodemográficas, académicas y sociales de estudiantes en tránsito hacia la adultez. El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, que permite comprender los significados y contextos que configuran la experiencia educativa de los jóvenes.

### HIPÓTESIS DE TRABAJO

Los estudiantes en tránsito hacia la adultez presentan condiciones homogéneas en edad y estado civil, pero diversidad en procedencia escolar y rendimiento académico, lo cual influye en su participación y aprovechamiento en el ámbito educativo.

### POBLACIÓN Y CONTEXTO

La población estuvo conformada por 102 estudiantes de nivel medio superior y superior, con edades entre 17 y 22 años. El grupo fue seleccionado de manera intencional, considerando criterios de accesibilidad, disposición para participar y representatividad de distintos subsistemas educativos. El contexto de aplicación incluyó instituciones públicas del Estado de México, así como casos provenientes de Ciudad de México, Guerrero y Michoacán.

### MUESTREO CUALITATIVO

Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, con el objetivo de captar la diversidad institucional y académica del grupo. La selección se realizó considerando variables como edad, sexo, estado civil, procedencia escolar y promedio académico, con el fin de construir un perfil sociodemográfico representativo.

### CATEGORÍAS ANALÍTICAS

Las categorías seleccionadas para el análisis fueron: edad, sexo, estado civil, procedencia escolar, rendimiento académico y acceso a becas. Estas categorías permitieron estructurar el diagnóstico y vincular los datos con implicaciones pedagógicas en Educación Física.

## **TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

Se aplicó un cuestionario estructurado con preguntas cerradas, diseñado para recopilar datos sociodemográficos y académicos. La técnica fue complementada con observaciones directas en el entorno escolar, lo que permitió contextualizar los resultados y enriquecer la interpretación de los datos.

## **JUSTIFICACIÓN DE LA TÉCNICA**

El cuestionario permitió obtener información precisa y sistematizable, adecuada para el análisis estadístico básico. La observación directa aportó elementos cualitativos sobre la dinámica escolar y las condiciones de participación de los estudiantes.

## **PROCESO DE VALIDACIÓN**

La investigación incorporó triangulación metodológica, combinando técnicas cuantitativas (cuestionario) y cualitativas (observación). Asimismo, se realizó triangulación de datos mediante la comparación de resultados entre distintas instituciones. La triangulación teórica se logró al contrastar los hallazgos con enfoques críticos y del desarrollo juvenil, fortaleciendo la validez interpretativa del estudio.

## **RESULTADOS**

Los resultados obtenidos a partir del diagnóstico aplicado a 102 estudiantes de nivel medio superior y superior permiten construir un perfil sociodemográfico, académico y social que aporta elementos clave para la comprensión de sus condiciones educativas. El análisis se realizó bajo un marco interpretativo que considera la etapa de desarrollo juvenil y las implicaciones pedagógicas en el contexto de la Educación Física.

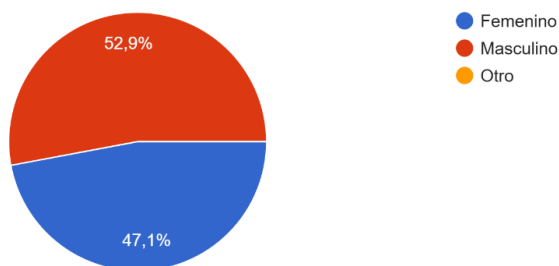
### 1. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

La distribución por edad muestra que el grupo se encuentra en una etapa de adolescencia tardía y adultez emergente. El 51% de los estudiantes tiene 18 años, seguido por un 22% con 17 años y un 15% con 19 años. Las edades de 20, 21 y 22 años representan en conjunto el 12% restante. Esta concentración en los 17 a 19 años confirma la pertenencia al nivel medio superior o ingreso reciente a la educación superior.

**Gráfica 1. Distribución por sexo de los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025–2029)**

Sexo

102 respuestas



**Fuente: Conzuelo, J. (2025). Distribución por sexo de los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025–2029) [Gráfica]. Elaboración propia a partir de datos de encuesta aplicada a estudiantes de nivel superior.**

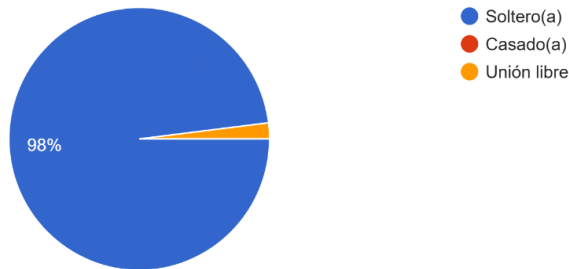
La gráfica muestra la proporción de hombres y mujeres que integran la muestra de 102 estudiantes de primer semestre. Se observa que el 52.9 % corresponde al sexo masculino y el 47.1 % al sexo femenino, sin registrarse respuestas en la categoría "otro".

Estos datos reflejan una ligera mayoría de estudiantes hombres, lo que coincide con la tendencia histórica de la matrícula en la Licenciatura en Educación Física, tradicionalmente vinculada a actividades deportivas. Sin embargo, la brecha de género es relativamente pequeña, lo cual evidencia un avance hacia una mayor equidad en la participación de mujeres en programas formativos relacionados con la actividad física y el deporte.

Respecto al estado civil, el 98% de los estudiantes se identificó como soltero(a), mientras que solo un 2% reportó vivir en unión libre. Este dato refleja una población centrada en su formación académica, sin compromisos familiares formalizados, lo que puede facilitar la implementación de estrategias educativas intensivas y de participación.

**Gráfica 2. Estado civil de los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025–2029)**

Estado civil  
102 respuestas



**Fuente: Conzuelo, J. (2025). Estado civil de los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025–2029) [Gráfica]. Elaboración propia a partir de datos de encuesta aplicada a estudiantes de nivel superior.**

La gráfica muestra la distribución del estado civil de los 102 estudiantes encuestados. Se observa que el 98 % de los participantes

se identifican como solteros(as), mientras que un 2 % declaró vivir en unión libre; no se registraron casos de estudiantes casados(as).

Estos resultados indican que la población estudiantil se compone principalmente de jóvenes solteros, lo cual es coherente con el perfil etario propio del ingreso a la educación superior, donde la mayoría de los alumnos se encuentra en la etapa inicial de la adultez. Este dato es relevante para la planeación institucional, ya que sugiere que la mayoría de los estudiantes no asumen aún responsabilidades familiares o conyugales, lo cual podría influir positivamente en su disponibilidad para las actividades académicas y formativas.

## 2. PROCEDENCIA ESCOLAR

La mayoría de los estudiantes proviene de Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPO), lo que indica una fuerte presencia del sistema estatal en la muestra. También se identificaron participantes de subsistemas como CECYTEM, COBAEM, CBT, así como de colegios privados. Además, se registraron casos de estudiantes originarios de Ciudad de México, Guerrero y Michoacán, lo que aporta diversidad geográfica al grupo.

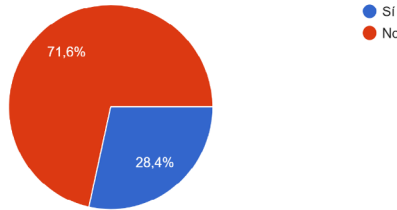
## 3. RENDIMIENTO ACADÉMICO

La gráfica presenta la distribución de los promedios generales obtenidos por los 102 estudiantes encuestados durante su formación de nivel medio superior. Se observa que los resultados se concentran principalmente entre los promedios de 8.0 y 9.2, lo cual evidencia un buen desempeño académico previo a su ingreso a la licenciatura.

Los valores más frecuentes se ubican en los promedios de 8.5 (9.8 %), 8.3 (8.8 %) y 8.1 (7.8 %), seguidos de 9.2 (6.9 %) y 8.8 (6.9 %). Solo una minoría presenta calificaciones inferiores a 8.0 o superiores a 9.5.

**Gráfica 3. Promedio general obtenido en la preparatoria o bachillerato de los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025–2029)**

¿Actualmente trabajas?  
102 respuestas



**Fuente: Conzuelo, J. (2025). Promedio general obtenido en la preparatoria o bachillerato de los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025–2029) [Gráfica]. Elaboración propia a partir de datos de encuesta aplicada a estudiantes de nivel superior.**

El análisis de los promedios escolares revela un rango que va de 7.6 a 9.8, con un promedio general estimado de 8.7. El promedio más bajo se registró en el Bachillerato Intelligo (Toluca de Lerdo), mientras que el más alto provino de la Preparatoria Oficial No. 129 (Joquicingo). Estos datos indican un desempeño académico general positivo, con presencia de estudiantes de alto rendimiento que pueden beneficiarse de programas de excelencia académica.

En términos generales, el promedio global del grupo se sitúa entre 8.4 y 8.6 puntos, lo que indica que la mayoría de los estudiantes cuentan con bases académicas sólidas y hábitos de estudio consistentes. Esta tendencia sugiere un nivel académico favorable para enfrentar las exigencias de la formación profesional en Educación Física.

### 4. ACCESO A BECAS

Una de las áreas más críticas identificadas fue el acceso a apoyos económicos. Solo un estudiante reportó contar con beca, mientras que el 99% restante no recibe ningún tipo de apoyo institucional. Esta situación representa una limitación significativa para la continuidad educativa y plantea la necesidad de fortalecer las políticas de equidad y financiamiento en el nivel medio superior.

### 5. LENGUA

Respecto a lengua y habilidades socioculturales, el 99% se comunica en español y un caso aislado reporta inglés como lengua adicional; no se identificaron lenguas originarias. La homogeneidad lingüística facilita la comunicación académica, aunque limita la diversidad cultural. Para la formación docente, es relevante promover competencias interculturales y estrategias pedagógicas que integren recursos audiovisuales, lenguas extranjeras y prácticas inclusivas.

Este dato refleja una alarmante baja presencia de hablantes de lenguas originarias en el grupo encuestado. La casi total ausencia de estudiantes bilingües en lenguas indígenas puede interpretarse como un síntoma de desplazamiento lingüístico, fenómeno ampliamente documentado en contextos de diversidad cultural como el mexicano.

Según la UNESCO, el 50% de las lenguas del mundo están en riesgo de desaparecer, y México, a pesar de ser uno de los países con mayor diversidad lingüística (68 lenguas indígenas reconocidas), enfrenta una pérdida acelerada de estas lenguas debido a factores como la migración, la discriminación y la falta de políticas públicas efectivas. [gob.mx]

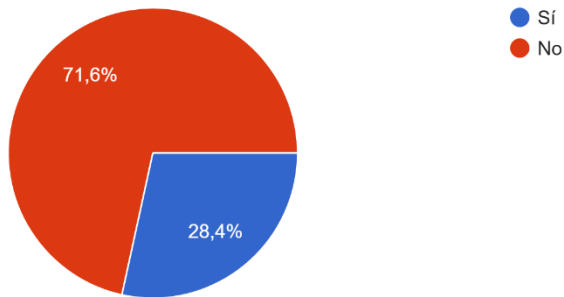
Delgadillo Guzmán *et al.* (2020) abordan la vulnerabilidad lingüística desde una perspectiva ecológica, señalando que la presión

de las lenguas dominantes, como el español, ha generado una fragilidad en el uso y transmisión de las lenguas originarias. [erudit.org]

**Gráfica 4. Lenguas que hablan los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025–2029)**

¿Actualmente trabajas?

102 respuestas



**Fuente: Conzuelo, J. (2025). Lenguas que hablan los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025–2029) [Gráfica]. Elaboración propia a partir de datos de encuesta aplicada a estudiantes de nivel superior.**

La Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) de la SEP promueve una educación con pertinencia cultural y lingüística, sin embargo, su implementación ha sido desigual y limitada, especialmente en niveles superiores del sistema educativo. [unicef.org]

Dietz y Mateos Cortés (2011) critican que la EIB en México ha oscilado entre políticas de asimilación y esfuerzos de reconocimiento cultural, sin lograr una transformación estructural que garantice el derecho a la educación en la lengua materna.

Investigaciones recientes muestran que la diversidad lingüística en la educación media y superior enfrenta múltiples barreras:

desde la falta de formación docente en interculturalidad, hasta la exclusión de estudiantes indígenas por su lengua o cultura.

El estudio de Jaramillo (2025) destaca que, a pesar de las reformas educativas, persisten brechas estructurales que impiden una verdadera inclusión de estudiantes indígenas en niveles medio superior y superior.

La gráfica evidencia una homogeneización lingüística en el entorno educativo, lo que puede limitar el desarrollo de una educación verdaderamente intercultural.

Es crucial considerar estos datos en el diseño de políticas educativas que fomenten el rescate, uso y enseñanza de lenguas originarias, especialmente en niveles educativos más allá del básico.

La invisibilización de la diversidad lingüística puede tener efectos negativos en la identidad, autoestima y desempeño académico de estudiantes indígenas.

## 6. TRABAJO

El 30% de los estudiantes trabaja, principalmente en comercio informal, servicios y negocios familiares, mientras que 70% no tiene empleo. Esta situación evidencia la necesidad de flexibilidad en horarios y apoyo socioemocional, ya que la combinación de estudio y trabajo puede afectar la dedicación académica y generar fatiga.

Los datos revelan que el 71.6% de los encuestados no trabaja actualmente, mientras que el 28.4% sí lo hace. Este indicador permite reflexionar sobre las condiciones socioeconómicas y las dinámicas de vida de los estudiantes en este nivel educativo.

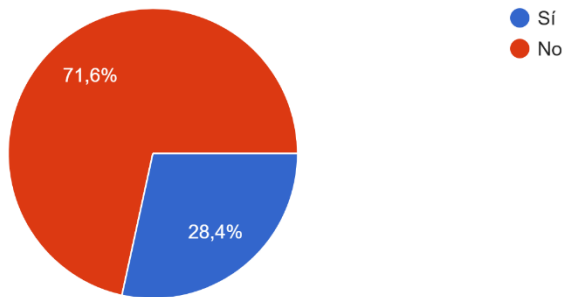
La proporción de estudiantes que trabajan mientras estudian (casi una tercera parte) puede estar relacionada con la necesidad de apoyar económicamente a sus familias, cubrir gastos personales o sostener sus estudios. Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019), los estudiantes que trabajan enfrentan

mayores desafíos para mantenerse en el sistema educativo, ya que el trabajo puede interferir con el tiempo de estudio, el rendimiento académico y la permanencia escolar.

**Gráfica 5. Estudiantes que trabajan de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025–2029)**

¿Actualmente trabajas?

102 respuestas



**Fuente: Conzuelo, J. (2025). Estudiantes que trabajan de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025–2029) [Gráfica]. Elaboración propia a partir de datos de encuesta aplicada a estudiantes de nivel superior.**

Por otro lado, el hecho de que más del 70% no trabaje podría estar vinculado a factores como la dependencia económica familiar, la falta de oportunidades laborales en su entorno o la prioridad que se le da a la formación académica. En este sentido, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2020) ha señalado que los jóvenes en México enfrentan altos niveles de vulnerabilidad económica, especialmente aquellos que no cuentan con redes de apoyo o acceso a programas sociales.

Además, estudios como el de Rodríguez y Martínez (2021) destacan que la combinación de estudio y trabajo puede generar estrés académico, afectando la salud mental y el desempeño esco-

## EDUCACIÓN FÍSICA EN DEBATE:

Aportes pedagógicos desde la investigación y la práctica

lar de los estudiantes. Por ello, es fundamental que las instituciones educativas consideren esta variable en el diseño de estrategias de acompañamiento y flexibilidad curricular.

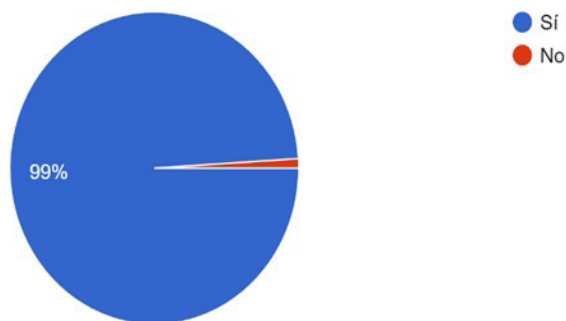
## 7. HÁBITOS DE ESTUDIO EN REFERENCIA AL TIEMPO DE DEDICACIÓN

El análisis muestra que la mayoría de los estudiantes dedican entre 7 y 10 horas diarias a sus estudios, lo cual incluye tanto el tiempo en clases como el estudio independiente. Este nivel de dedicación puede estar influenciado por factores como la carga académica, si el estudiante trabaja o no.

**Gráfica 6. Estudiantes que cuentan con teléfono celular propio de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025–2029). En relación con uso de tecnología y redes sociales, 99% cuenta con teléfono celular.**

¿Cuentas con teléfono celular propio?

102 respuestas



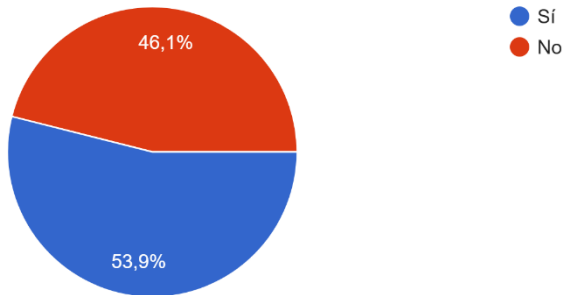
**Fuente: Conzuelo, J. (2025). Estudiantes que cuentan con teléfono celular propio de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025–2029) [Gráfica]. Elaboración propia a partir de datos de encuesta aplicada a estudiantes de nivel superior.**

Este dato revela que casi el 99% de los estudiantes cuenta con un celular propio, lo cual puede favorecer su acceso a recursos digitales, realización de tareas escolares y participación en actividades académicas virtuales. Sin embargo, es importante ubicar el 1% que no cuenta con este dispositivo para implementar estrategias de integración.

**Gráfica 7. Estudiantes que cuentan con computadora personal de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025–2029)**

¿Cuentas con computadora personal en casa?

102 respuestas



**Fuente: Conzuelo, J. (2025). Estudiantes que cuentan con computadora personal de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025–2029) [Gráfica]. Elaboración propia a partir de datos de encuesta aplicada a estudiantes de nivel superior.**

Los resultados de la encuesta muestran que 53.9% de los estudiantes cuenta con una computadora personal en casa, mientras que el 46.1% no dispone de este recurso. Este indicador es clave para comprender las condiciones materiales que influyen en el desempeño académico, especialmente en contextos donde el acceso a tecnologías digitales es fundamental para el aprendizaje.

Diversos estudios han señalado que el acceso a dispositivos tecnológicos, como computadoras personales, está directamente

relacionado con mejores oportunidades de aprendizaje, mayor autonomía en el estudio y facilidad para realizar tareas escolares (OECD, 2021). En contraste, la carencia de estos recursos puede generar brechas digitales que afectan la calidad del aprendizaje y limitan la participación en actividades académicas virtuales.

Durante y después de la pandemia por COVID-19, se evidenció que los estudiantes sin acceso a computadora enfrentaron dificultades para conectarse a clases en línea, entregar trabajos, acceder a plataformas educativas y comunicarse con docentes (UNESCO, 2020). Aunque el contexto ha cambiado, la dependencia de herramientas digitales sigue siendo alta en todos los niveles educativos.

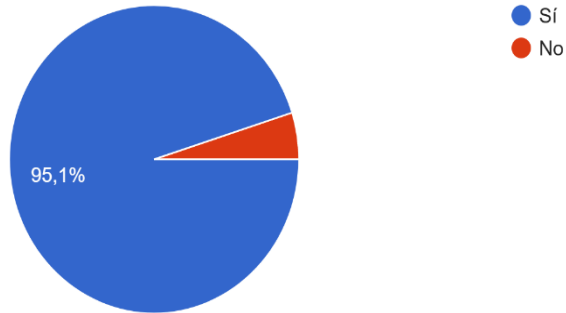
En el caso de los estudiantes que no cuentan con computadora personal, es probable que dependan de dispositivos móviles, cibercafés o equipos compartidos, lo que puede limitar su tiempo de estudio, generar distracciones o dificultar el desarrollo de habilidades digitales avanzadas. Esto puede traducirse en menor rendimiento académico, especialmente en asignaturas que requieren el uso de software especializado, investigación en línea o producción de contenidos digitales.

Por tanto, este indicador debe ser considerado en el diseño de políticas educativas que promuevan la equidad tecnológica, garantizando que todos los estudiantes tengan acceso a los recursos necesarios para desarrollar su potencial académico. La inclusión digital no solo implica acceso a dispositivos, sino también formación en competencias digitales y acompañamiento pedagógico.

**Gráfica 8. Estudiantes que cuentan con acceso a internet de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025–2029)**

Acceso a internet en casa

102 respuestas



**Fuente: Conzuelo, J. (2025). Estudiantes que cuentan con acceso a internet de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025–2029) [Gráfica]. Elaboración propia a partir de datos de encuesta aplicada a estudiantes de nivel superior.**

Este dato revela una alta cobertura de conectividad doméstica entre los estudiantes encuestados, lo cual es un factor positivo para el desarrollo de actividades académicas digitales. El acceso a internet en casa facilita:

- La participación en plataformas educativas.
- La búsqueda de información y recursos académicos.
- La comunicación con docentes y compañeros.
- El desarrollo de competencias digitales.

Sin embargo, este indicador debe analizarse en conjunto con otros factores como el acceso a computadora personal, ya que tener internet sin un dispositivo adecuado puede limitar el aprovechamiento académico. En el análisis anterior, se observó que solo el

53.9% de los estudiantes cuenta con computadora personal, lo que sugiere que una parte significativa accede a internet desde dispositivos móviles o compartidos, lo cual puede afectar la calidad de su experiencia educativa.

## RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Aunque el acceso a internet es casi universal en esta muestra, el rendimiento académico puede verse afectado por:

- La calidad de la conexión (no evaluada en esta encuesta).
- La disponibilidad de dispositivos adecuados.
- El uso del internet con fines académicos vs. recreativos (por ejemplo, redes sociales).

Por tanto, es importante que las instituciones educativas no solo consideren la conectividad como indicador de inclusión digital, sino que también promuevan el uso pedagógico del internet, el desarrollo de habilidades de gestión del tiempo y el acceso equitativo a dispositivos tecnológicos.

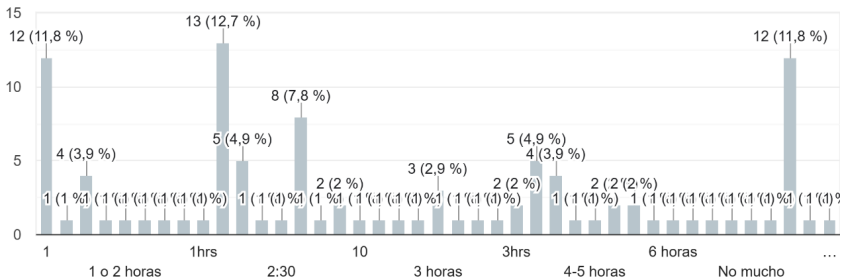
El tiempo promedio en redes sociales es de 3-4 horas diarias, con casos extremos de hasta 18 horas. Si bien la conectividad digital permite acceso a recursos educativos, se recomienda fomentar el uso responsable y pedagógico de estas herramientas, así como ofrecer estrategias multiplataforma que integren celulares, internet y computadoras institucionales cuando sea posible.

El análisis del tiempo aproximado de dedicación a redes sociales revela que los estudiantes dedican en promedio 2.76 horas al día a estas plataformas, con una mediana de 2 horas y una moda de 1 hora. Aunque la mayoría se mantiene dentro de un rango moderado (1 a 3 horas), se identifican casos extremos que reportan hasta 19

horas diarias, lo cual podría tener implicaciones significativas en su desempeño académico.

**Gráfica 9. Tiempo que los estudiantes dedican a las redes sociales de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025–2029)**

Tiempo aproximado de dedicación a redes sociales (horas al día)  
102 respuestas



**Fuente: Conzuelo, J. (2025). Tiempo que los estudiantes dedican a las redes sociales de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025–2029) [Gráfica]. Elaboración propia a partir de datos de encuesta aplicada a estudiantes de nivel superior.**

Diversos estudios han documentado que el uso excesivo de redes sociales puede estar asociado con distracción, procrastinación y disminución del tiempo disponible para el estudio (Junco, 2012; Kirschner & Karpinski, 2010). En particular, los estudiantes que dedican más tiempo a redes sociales tienden a presentar menores niveles de concentración, lo que afecta su capacidad para cumplir con tareas académicas de manera eficiente.

Por otro lado, un uso moderado y consciente de redes sociales puede tener beneficios, como el acceso a recursos educativos, la colaboración entre pares y el fortalecimiento de redes de apoyo. Sin embargo, cuando el tiempo invertido supera las 4 o 5 horas diarias, se vuelve relevante considerar intervenciones pedagógicas que promuevan el equilibrio entre actividades digitales recreativas y académicas.

Al comparar estos datos con el tiempo de dedicación al estudio (promedio de 7.34 horas diarias), se observa que, en general, los estudiantes priorizan sus actividades académicas. No obstante, aquellos que reportan altos niveles de uso de redes sociales podrían estar en riesgo de desempeño académico bajo, especialmente si también enfrentan otras condiciones como carga laboral o falta de hábitos de estudio.

Este hallazgo sugiere la necesidad de incluir en los programas educativos estrategias de educación digital crítica, que ayuden a los estudiantes a gestionar su tiempo en línea de manera saludable y productiva. Además, se recomienda que las instituciones educativas monitoreen estos patrones para identificar posibles casos de uso problemático de redes sociales que puedan interferir con el aprendizaje.

Las dificultades académicas percibidas se concentran en comprensión lectora (33%), expresión oral (28%), redacción (20%) y uso de TIC (10%). Esto evidencia la necesidad de reforzar habilidades comunicativas y de lectura crítica, fundamentales para el desempeño académico y futuro profesional de los estudiantes. Consecuentemente, las áreas en las que desean recibir acompañamiento incluyen principalmente expresión oral (29%), comprensión lectora (23%), redacción (22%), uso de TIC (9%), inglés (4%), deportes/competencias físicas (5%) y estrategias de aprendizaje o psicopedagogía (6%). Estas preferencias reflejan la importancia de consolidar competencias fundamentales para la docencia, la investigación y la gestión pedagógica.

Finalmente, los estudiantes proyectan metas personales y profesionales orientadas a la carrera docente, desarrollo académico, estabilidad económica, formación familiar y participación en investigación educativa. Estas aspiraciones muestran un alto nivel de motivación y compromiso, constituyendo un factor protector frente a la deserción y una base sólida para su integración activa a la Licenciatura en Educación Física.

La Generación LEF 2025-2029 se caracteriza por ser un grupo de jóvenes, equilibrado en género, mayoritariamente soltero, con rendimiento académico bueno y motivación alta hacia su desarrollo profesional. A la par, enfrenta desafíos relacionados con movilidad, recursos económicos, habilidades comunicativas y uso de tecnología. Para optimizar su integración y éxito en la licenciatura, se recomienda implementar programas de apoyo socioeconómico, estrategias de acompañamiento y tutorías académicas, talleres de gestión del tiempo, fomento de competencias digitales, educación responsable en redes, y mentoría profesional que fortalezca su proyección integral.

## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten realizar una lectura crítica sobre las condiciones educativas de los estudiantes en tránsito hacia la adultez, destacando elementos que inciden directamente en su formación integral y participación en el ámbito escolar, particularmente en el contexto de la Educación Física.

En primer lugar, la homogeneidad en edad y estado civil sugiere una etapa de vida caracterizada por la búsqueda de autonomía, identidad y estabilidad emocional, tal como lo plantea Arnett (2000) en su teoría de la adultez emergente. Esta condición favorece la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo personal y social, así como la construcción de vínculos significativos en el entorno escolar. Recientemente, Rodríguez y García (2022) señalan que la adultez emergente en contextos universitarios demanda pedagogías de acompañamiento socioemocional que reconozcan los procesos de autoconocimiento y gestión de la identidad profesional.

La paridad de género observada en el grupo representa una oportunidad para fortalecer prácticas educativas inclusivas, especialmente en Educación Física, donde históricamente han existido

sesgos de género en la participación y evaluación (Devís Devís, 2011). Estudios recientes de López-Torres y Campos (2023) evidencian que la equidad de género en la formación docente en Educación Física no solo mejora la convivencia escolar, sino que amplía la comprensión de la corporalidad y el rendimiento desde una perspectiva más humana e integral. La presencia equilibrada de hombres y mujeres permite diseñar actividades que promuevan la equidad, el respeto y la colaboración entre pares.

La diversidad en procedencia escolar, aunque enriquecedora, plantea desafíos en términos de nivelación académica y adaptación curricular. Estudiantes provenientes de distintos subsistemas educativos pueden presentar diferencias en contenidos, metodologías y expectativas institucionales, lo que requiere una atención diferenciada por parte del profesorado. Esta situación coincide con lo señalado por Murillo y Martínez (2017), quienes destacan la importancia de considerar el contexto escolar en el análisis del rendimiento académico. De igual modo, Pérez-Mora *et al.* (2021) advierten que la transición entre el bachillerato y la educación superior es un punto crítico donde se deben fortalecer las estrategias de acompañamiento académico y socioafectivo, particularmente en licenciaturas de carácter pedagógico.

El desempeño académico general, con una media de 8.7, refleja un grupo con potencial formativo alto. Sin embargo, la ausencia casi total de becas evidencia una brecha significativa en el acceso a apoyos institucionales. Esta limitación puede afectar la permanencia escolar, el bienestar emocional y la participación en actividades extracurriculares, incluyendo la Educación Física. La falta de becas también pone en tensión el principio de equidad educativa establecido por la UNESCO (2017) y la Ley General de Educación (2023), que promueven condiciones justas para el aprendizaje. En este sentido, estudios como los de Rojas y Díaz (2022) han demostrado que los apoyos económicos son determinantes para la continuidad de estu-

dios en jóvenes de estratos medios y bajos, influyendo incluso en su rendimiento físico y motivacional en las asignaturas prácticas.

## **INTERPRETACIÓN DE LAS MOTIVACIONES ESTUDIANTILES PARA CURSAR LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Las respuestas abiertas proporcionadas por los estudiantes revelan un conjunto diverso y profundo de motivaciones que trascienden el interés por el deporte. A través del análisis cualitativo, se identifican patrones discursivos que permiten comprender el sentido vocacional, social y emocional que los jóvenes atribuyen a su elección profesional.

En primer lugar, destaca la vocación docente como una constante. Muchos estudiantes expresan el deseo de enseñar, formar, guiar y dejar huella en las nuevas generaciones. Esta vocación se vincula con una visión de la docencia como una herramienta de transformación social, en la que el maestro de Educación Física no solo instruye, sino que acompaña el desarrollo integral del alumnado. De acuerdo con Vázquez y Martínez (2020), la vocación en los futuros docentes de Educación Física se configura como una construcción identitaria que articula el placer por el movimiento con el compromiso ético hacia la educación y el bienestar comunitario.

La pasión por el deporte es otra motivación central. El gusto por la actividad física, el movimiento, el juego y el ejercicio aparece como un motor que impulsa a los estudiantes a profesionalizarse en un área que les resulta significativa desde la infancia. Esta pasión se entrelaza con el deseo de compartir experiencias positivas, fomentar hábitos saludables y promover el bienestar físico y emocional. Investigaciones recientes (González-Valero *et al.*, 2023) destacan que la motivación intrínseca hacia la práctica deportiva se relaciona positivamente con la persistencia académica y la autoeficacia percibida en la formación inicial docente.

Los resultados de este estudio también se alinean con lo encontrado por Conzuelo Nava, Honorato Bastida, Hernández Mendoza y Pereyra Flores (2023), quienes evidenciaron que los estilos de aprendizaje influyen significativamente en el desempeño académico de los estudiantes normalistas de Educación Física, destacando que la mayoría presenta un perfil kinestésico, lo cual exige estrategias didácticas activas y contextualizadas. Este hallazgo refuerza la necesidad de que las prácticas docentes respondan a las características psicopedagógicas del estudiantado.

Asimismo, se observa una fuerte influencia de modelos significativos, como maestros, entrenadores, familiares y orientadores vocacionales. Estas figuras han sido clave en la construcción de la identidad profesional de los estudiantes, al inspirarles con su ejemplo y mostrarles el impacto positivo que puede tener la Educación Física en la vida de las personas. En concordancia, Blanco y Lavega (2021) subrayan que el modelaje social constituye un factor decisivo en la elección profesional en áreas educativas vinculadas al deporte y la salud.

El compromiso social también emerge como una motivación relevante. Los estudiantes manifiestan su intención de contribuir al desarrollo de una sociedad más saludable, inclusiva y consciente del valor del ejercicio físico. Algunos mencionan explícitamente su interés por combatir problemáticas como el sedentarismo, la obesidad infantil o la falta de valores en la juventud. Esto se alinea con los planteamientos de la Agenda 2030 (ONU, 2015) y del Plan Sectorial de Educación 2021-2024, que promueven la formación de profesionales comprometidos con el bienestar, la salud y la equidad social.

Se identifican aspiraciones personales y profesionales que van desde el deseo de ser entrenadores, formar deportistas de alto rendimiento, hasta convertirse en referentes en el ámbito educativo. Estas metas reflejan una visión amplia de la Educación Física como campo de acción que permite combinar el desarrollo personal con el impacto colectivo.

En conjunto, las respuestas analizadas permiten afirmar que la elección de esta licenciatura responde a una convergencia entre vocación, pasión, influencia social y compromiso ético. Los estudiantes no solo buscan una formación profesional, sino también una plataforma para incidir positivamente en la vida de niñas, niños y adolescentes, a través del movimiento, el juego y la pedagogía.

Los hallazgos del diagnóstico permiten visibilizar la necesidad de fortalecer la Educación Física como espacio pedagógico integral, capaz de responder a las características y necesidades de las juventudes escolares. La implementación de propuestas didácticas contextualizadas, sensibles al perfil sociodemográfico y académico del estudiantado, puede contribuir a mejorar la calidad educativa y fomentar procesos de inclusión, participación y desarrollo personal. [Coincidiendo con lo planteado por López-Pastor y Manrique (2022), la Educación Física en la formación inicial debe orientarse hacia el desarrollo de competencias socioemocionales y ciudadanas, consolidando su papel como agente de transformación social

## CONCLUSIONES

El diagnóstico realizado permitió identificar un conjunto de características sociodemográficas, académicas y sociales que configuran el perfil de estudiantes en tránsito hacia la adultez, pertenecientes al nivel medio superior y superior. Los hallazgos evidencian una población homogénea en términos de edad y estado civil, con equilibrio de género y diversidad en procedencia escolar, lo que plantea tanto oportunidades como desafíos para la intervención pedagógica en el ámbito de la Educación Física.

Entre los principales descubrimientos se destaca el alto rendimiento académico promedio del grupo, así como la escasa cobertura de becas, lo que revela una contradicción entre el potencial formativo de los estudiantes y las limitaciones estructurales que enfrentan para

continuar sus estudios. Esta situación subraya la necesidad de fortalecer las políticas de apoyo económico y de equidad educativa, especialmente en contextos donde la Educación Física puede desempeñar un papel clave en el desarrollo integral.

Asimismo, la diversidad institucional y geográfica de los participantes sugiere que las estrategias pedagógicas deben ser flexibles, contextualizadas y sensibles a las trayectorias escolares previas. La Educación Física, entendida desde un enfoque crítico e inclusivo, puede convertirse en un espacio de encuentro, reflexión y transformación, capaz de responder a las necesidades específicas de las juventudes escolares.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra el carácter no probabilístico del muestreo, lo que impide generalizar los resultados a toda la población estudiantil. Sin embargo, los datos obtenidos ofrecen una base sólida para futuras investigaciones que profundicen en las condiciones de vida, aprendizaje y participación de los jóvenes en el sistema educativo.

Este capítulo aporta elementos para la comprensión del perfil juvenil en contextos escolares, y propone la Educación Física como un campo fértil para la innovación pedagógica, la equidad y el acompañamiento en procesos de formación integral.

## REFERENCIAS

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Blanco, A., & Lavega, P. (2021). El modelaje social en la elección vocacional de los futuros docentes de Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (434), 41-56.

- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- CONEVAL. (2020). Estudio diagnóstico del bienestar de la población joven en México. <https://www.coneval.org.mx>
- Conzuelo Nava, J., Honorato Bastida, M., Hernández Mendoza, J., & Pereyra Flores, G. (2023). Estilos de aprendizaje en correlación al desempeño académico en la Educación Normal. En *iCuatro. Innovación y Cuatro* (Vol. 16, Núm. 5, Cap. 13). <https://doi.org/10.46990/iCuatro.2023.16.5.13>
- Devís Devís, J. (2011). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI: Nuevas perspectivas*. Editorial Inde.
- Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. *Perfiles Educativos*, 36(145), 206–212. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13231362013.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., & Padial-Ruz, R. (2023). Motivación intrínseca y autoeficacia en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*, 15(2), 189–202.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). Panorama educativo de México: Indicadores del sistema educativo nacional. <https://www.inee.edu.mx>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Ley General de Educación. (2023). Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx>
- López-Pastor, V. M., & Manrique, J. C. (2022). La formación inicial en Educación Física: Retos, perspectivas y competencias para el siglo XXI. *Revista Retos*, 46(1), 221–229.
- López-Torres, M., & Campos, R. (2023). Equidad de género y Educación Física: Análisis de la formación docente y los procesos evalua-

- tivos. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 19(3), 45–61.
- Murillo, F. J., & Martínez, M. (2017). Factores asociados al rendimiento académico en América Latina: Una revisión empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 5–28.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York: ONU.
- Rodríguez, L., & García, J. (2022). Adulthood emergent and university pedagogy: challenges for teacher training. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(2), 91–108.
- Rodríguez, M. A., & Martínez, L. G. (2021). Estudio y trabajo in young university students: Implications for academic performance and mental health. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 45–68. <https://www.redalyc.org/journal/140/14068921003/html/>
- Rojas, A., & Díaz, M. (2022). Impacto de las becas y apoyos institucionales in school permanence in university. *Revista Latinoamericana de Políticas Educativas*, 14(1), 121–139.
- Trujillo Tamez, I., & Terborg, R. (2009). Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua indígena in Mexico: The case of the Mixe language in Oaxaca. *Cuadernos Interculturales*, 7(12), 127–140. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55211259007.pdf>
- UNESCO. (2017). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del ODS 4*. <https://unesdoc.unesco.org>
- Vázquez, M., & Martínez, E. (2020). Vocación y sentido ético in the initial teacher training in Physical Education. *Educación y Humanismo*, 22(38), 189–205.

## GRÁFICOS

Cuadro 1. Dimensiones de Necesidades Formativas Profesionales .....	27
Cuadro 3. Roles de los actores para la triangulación de datos .....	34
Cuadro 4 Ejes formativos de las Dimensiones de necesidades de formación profesional continua.....	35
Imagen 1. Nube de palabras.....	63
Imagen 2. Fortaleza de la planta docente. ....	64
Imagen 3. Redes de códigos "áreas de oportunidad de la planta docente".....	66
Imagen 4. Red de códigos "fortalezas del plan de estudios". ....	68
Imagen 5. Áreas de oportunidad del plan de estudios .....	69
Tabla 1. Respuesta a la pregunta ¿Por qué te gustaría ser un embajador de paz? .....	85
Gráfico 1. Flujo de participantes .....	115
Tabla 1. Categorías de análisis y descripción.....	116
Tabla 1. Comparación entre Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) y Gamificación. ....	142
Figura 1. Código QR de plantilla del juego "Angry Birds".....	150
Figura 2. Código QR de plantilla del juego "Mario Bros". ....	150
Figura 3. Código QR de plantilla del juego "100 estudiantes dijeron" ....	151
Figura 4. Código QR de plantilla del juego "Escape perfecto". ....	152
Figura 5. Código QR de plantilla del juego "Minuto para ganar".....	152
Figura 6. Código QR de plantilla del juego "Penaltis".....	153
Tabla 1. Tabla de análisis praxiológico del Basquetbol. ....	218
Tabla 2. Resultados del análisis de varianza entre la evaluación inicial y final de la unidad didáctica 1. ....	225
Gráfica 1. Distribución por sexo de los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025-2029).....	240
Gráfica 2. Estado civil de los estudiantes de primer semestre de la	

Licenciatura en Educación Física (Generación 2025-2029) .....	241
Gráfica 3. Promedio general obtenido en la preparatoria o bachillerato de los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025-2029) .....	243
Gráfica 4. Lenguas que hablan los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025-2029).....	245
Gráfica 5. Estudiantes que trabajan de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025-2029).....	247
Gráfica 6. Estudiantes que cuentan con teléfono celular de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025-2029). En relación con uso de tecnología y redes sociales, 99% cuenta con teléfono celular.....	248
Gráfica 7. Estudiantes que cuentan con computadora personal de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025-2029) .....	249
Gráfica 8. Estudiantes que cuentan con acceso a internet de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025-2029) .....	251
Gráfica 9. Tiempo que los estudiantes dedican a las redes sociales de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física (Generación 2025-2029).....	253



**EDUCACIÓN FÍSICA EN DEBATE: APORTES PEDAGÓGICOS  
DESDE LA INVESTIGACIÓN Y LA PRÁCTICA**

SE PUBLICÓ EN FORMATO DIGITAL

EL 15 DE DICIEMBRE DEL 2025

CON EL AUSPICIO DEL

SISTEMA NACIONAL

DE INVESTIGADORAS

E INVESTIGADORES

DE LA SECITHI,

**MÉXICO**

**COLABORARON**

**EN EL DESARROLLO DE**

**ESTE PROYECTO:**

AFROUNIVERSIDAD POLITÉCNICA INTERCULTURAL

LA UNIVERSIDAD ANDIDA NESTOR CÁCERES

LA RED DE INTERNACIONAL DE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Y LA EDITORIAL INTERPEC