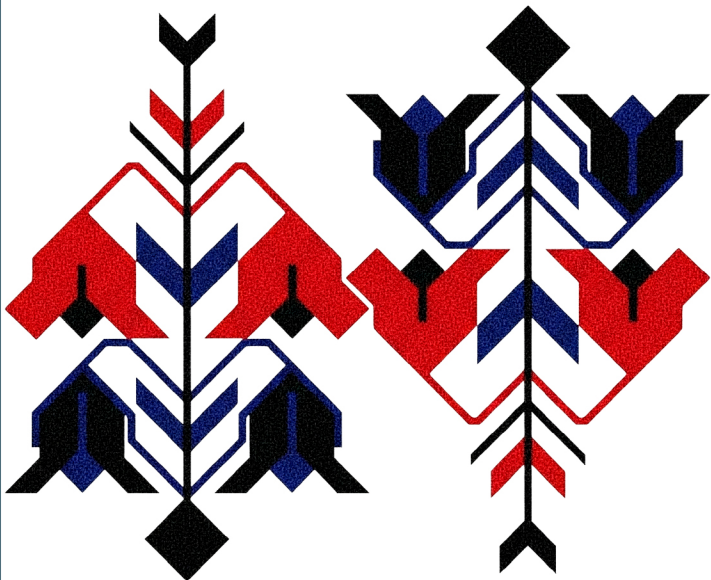
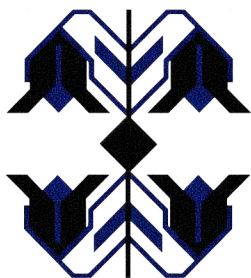




Horizontes de la formación docente

Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC



Coordinadores

Jacqueline Conzuelo Nava
Claudia Raquel Peimbert Angulo
Celso Castaño Enríquez



Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Coordinadores

Jacqueline Conzuelo Nava

Claudia Raquel Peimbert Angulo

Celso Castaño Enríquez

Edición a cargo de Juan de Dios Escalante Rodríguez y 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:

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Coordinadores:

Jacqueline Conzuelo Nava
Claudia Raquel Peimbert Angulo
Celso Castaño Enríquez

Primera edición 2026, Ciudad de México

Editorial Afrouniversidad Politécnica Intercultural
Editorial Interpec

ISBN: 978-607-69396-2-8

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 licenciente 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.

Este libro fue dictaminado por pares doble ciego, miembros del SNII de la SECIHTI

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/

Editorial Interpec

Director ejecutivo: Juan de Dios Escalante Rodríguez

Responsable editorial: Francisco Tapia Velázquez

Vinculación y comunicación: Edith Castañeda Mendoza

www.editorialinterpec.org

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

CAPÍTULO 1

FORMACIÓN DEL EDUCADOR FÍSICO Y SU PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Jacqueline Conzuelo Nava

<https://orcid.org/0000-0003-4964-4504>

Claudia Raquel Peimbert Angulo

<https://orcid.org/0000-0002-8090-6309>

Beatriz Lara Montoya

<https://orcid.org/0009-0006-7319-5234>

Iván Jesús Castro Quirino

<https://orcid.org/0009-0005-0000-5463>

(Estudiante en formación)

A las y los docentes normalistas que construyen, desde la educación física, una escuela más humana, inclusiva y comprometida con el bienestar integral.

Resumen

El presente capítulo tuvo como propósito analizar la relación entre la formación del educador físico y su práctica profesional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, a partir de los resultados de un avance de investigación desarrollado en la Escuela Normal de Educación Física “Gral. Ignacio M. Beteta”. El estudio se sustentó en la pedagogía crítica, el constructivismo y los enfoques de inclusión, bienestar y desarrollo integral. Se adoptó un enfoque metodológico mixto que combinó la revisión documental de programas de formación docente, la aplicación de cuestionarios a educadores físicos en formación y en servicio, así como entrevistas semiestructuradas. Los resultados preliminares evidenciaron una alineación general de los planes de estudio con los principios de la Nueva Escuela Mexicana; sin embargo, se identificaron áreas de oportunidad relacionadas con la integración de tecnologías educativas, la atención especializada a la diversidad y la sistematización del enfoque de bienestar integral. Se concluyó, de manera preliminar, que una formación inicial alineada con los principios de la Nueva Escuela Mexicana fortalece la práctica profesional del educador físico y favorece la construcción de ambientes educativos inclusivos y saludables.

Palabras clave

Bienestar integral; educación física; formación docente; inclusión; Nueva Escuela Mexicana

Introducción

La formación del educador físico representa un eje estratégico para la consolidación de los principios y propósitos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), al incidir directamente en la calidad de las experiencias educativas que viven niñas, niños y adolescentes en la educación básica. En este marco, la educación física se reconoce como un espacio pedagógico privilegiado para el desarrollo físico, emocional, social y ético del estudiantado, en congruencia con un enfoque educativo centrado en la persona, la inclusión y el bienestar integral.

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

La centralidad de la educación física en la escuela no se reduce al rendimiento motriz; implica el desarrollo de capacidades para la convivencia, la toma de decisiones con responsabilidad y el compromiso ético con las necesidades sociales situadas. En este sentido, la responsabilidad social del educador físico egresado de la Escuela Normal se configura como parte de su identidad profesional, al articular formación disciplinar, enfoque humanista e inclusión como ejes de intervención pedagógica en contextos reales (Conzuelo *et al.*, 2020).

La NEM plantea una transformación profunda del sistema educativo mexicano, orientada a superar modelos tradicionales y homogeneizantes, para dar paso a prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad, promuevan la equidad y fortalezcan el vínculo entre la escuela y la comunidad. En este contexto, el rol del educador físico adquiere una relevancia particular, ya que su práctica profesional incide no solo en el desarrollo motriz del alumnado, sino también en la construcción de hábitos saludables, la convivencia democrática y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales. No obstante, diversos estudios han señalado la existencia de brechas entre la formación inicial que reciben los futuros educadores físicos y las demandas reales que enfrentan en los contextos escolares. Estas brechas se manifiestan en dificultades para atender la diversidad, implementar estrategias inclusivas y articular la educación física con los ejes formativos de la NEM. Ante este panorama, resulta pertinente analizar la relación entre la formación del educador físico y su práctica profesional, con el propósito de identificar áreas de oportunidad que permitan fortalecer los procesos de formación docente. El objetivo general de este avance de investigación fue analizar la relación entre la formación del educador físico y su práctica profesional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. De manera específica, se buscó evaluar las competencias que los educadores físicos consideran necesarias para su ejercicio profesional, identificar sus percepciones sobre la efectividad de la formación recibida y proponer estrategias orientadas al fortalecimiento de la formación inicial. La hipótesis que orientó el estudio planteó que una formación integral y alineada con los principios de la NEM mejora significativamente la práctica profesional del educador físico.

Revisión de la literatura

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa un viraje paradigmático en la concepción de la educación pública en México, al asumirse no solo como una reforma curricular, sino como un proyecto ético, político y pedagógico de transformación social. Desde los lineamientos emitidos por la Secretaría de Educación Pública, la NEM se fundamenta en el reconocimiento de la educación como un derecho humano, orientado al desarrollo integral de las personas, la justicia social, la equidad y el bienestar colectivo (SEP, 2019; SEP, 2022).

La teleología de la Nueva Escuela Mexicana se orienta hacia el desarrollo humano integral, lo que implica reorientar el sistema educativo para incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad social e impulsar transformaciones desde la escuela hacia la comunidad (SEP, 2019, 2022). Esta orientación no solo redefine fines educativos, sino que posiciona la dignidad humana entendida como valor intrínseco, irrenunciable e inviolable, como principio rector del reconocimiento y ejercicio efectivo de los derechos humanos y la justicia social en el ámbito escolar.

Para el educador físico, este marco normativo supone una transición epistemológica y pedagógica: pasar de una instrucción técnica centrada en el rendimiento motriz a una mediación pedagógica que reconozca la corporeidad como dimensión existencial, relacional y política del sujeto.

Este modelo educativo propone abandonar enfoques homogéneos, meritocráticos y centrados en la competencia individual, para dar paso a prácticas pedagógicas que valoren la diversidad cultural, corporal, social y cognitiva, así como el aprendizaje situado en contextos comunitarios. En este sentido, la educación física adquiere una relevancia estratégica al constituirse como un espacio privilegiado para el desarrollo del cuerpo como dimensión constitutiva del sujeto, en estrecha relación con lo emocional, social y ético.

El Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Física se encuentra explícitamente alineado con los principios de la NEM, al plantear una formación docente centrada en el desarrollo profesional integral, la reflexión crítica de la práctica y la vinculación con

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

los contextos escolares y comunitarios. Este plan supera enfoques tradicionales basados en la instrucción técnica del movimiento, para posicionar al educador físico como sujeto pedagógico, investigador de su práctica y agente de transformación social (SEP, 2022).

Entre los rasgos centrales del Plan 2022 destacan:

- La integración de saberes disciplinares, pedagógicos, didácticos y socioemocionales.
- El énfasis en el aprendizaje situado, mediante trayectos de práctica profesional progresiva.
- La incorporación de enfoques transversales: inclusión, igualdad de género, interculturalidad crítica, vida saludable y cultura de paz.
- La valoración de la investigación educativa y la sistematización de experiencias como ejes formativos.

Desde esta perspectiva, la formación del educador físico deja de concebirse como un proceso meramente técnico para asumirse como una experiencia formativa compleja, orientada a la construcción de saberes profesionales contextualizados.

La pedagogía crítica constituye un pilar teórico fundamental para comprender la formación del educador físico en el marco de la NEM y el Plan 2022. Freire (2005) plantea que la educación es un acto profundamente político, en tanto contribuye a la reproducción o transformación de las estructuras sociales existentes. En este sentido, la formación docente debe orientarse al desarrollo de una conciencia crítica, capaz de problematizar la realidad y generar prácticas pedagógicas emancipadoras.

Aplicada a la educación física, la pedagogía crítica implica cuestionar modelos tradicionales centrados en la competencia, la selección y la normalización corporal, para promover prácticas inclusivas que reconozcan la diversidad de cuerpos, identidades y trayectorias (Kirk, 2010). El educador físico, desde esta mirada, se configura como un intelectual pedagógico, comprometido con el bienestar integral y la justicia social.

El Plan 2022 retoma estos principios al incorporar espacios curriculares orientados a la reflexión sobre la práctica, la investigación

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

educativa y el análisis crítico de los contextos escolares y comunitarios.

El constructivismo aporta un sustento teórico clave para comprender los procesos de formación docente y práctica profesional. Piaget (1972) y Vygotsky (1979) coinciden en que el aprendizaje es un proceso activo, mediado socialmente y contextualizado culturalmente. En educación física, esta perspectiva se traduce en propuestas pedagógicas que privilegian la exploración motriz, la resolución de problemas y la reflexión sobre la experiencia corporal.

El Plan de Estudios 2022 enfatiza el aprendizaje situado, al incorporar trayectos de acercamiento progresivo a la práctica profesional, donde las y los estudiantes construyen saberes a partir de la interacción con contextos reales. Schön (1998) denomina a este proceso reflexión en y sobre la acción, elemento central para el desarrollo del saber profesional docente.

En congruencia con la NEM, esta concepción fortalece la capacidad del educador físico para adaptar su práctica a contextos diversos y responder de manera pertinente a las necesidades del estudiantado.

La NEM se estructura a partir de ejes articuladores que atraviesan todo el currículo y orientan la práctica docente. La educación física, y particularmente la formación del educador físico, se vincula de manera directa con los siguientes ejes:

Inclusión

La educación física inclusiva parte del reconocimiento de la diversidad corporal, funcional, cultural y de género como condición inherente a todo grupo escolar. Desde esta perspectiva, se promueve la participación plena del alumnado, evitando prácticas que segreguen o limiten el acceso a la experiencia motriz. La formación docente, en consecuencia, debe desarrollar competencias vinculadas con la adaptación curricular, el diseño universal para el aprendizaje y la atención a necesidades específicas, tal como lo plantean Ainscow *et al.* (2006). No obstante, en los escenarios normalistas la inclusión no se reduce a realizar adecuaciones individuales; implica revisar críticamente las prácticas, las expectativas y las formas de interacción que sostienen o reproducen exclusiones en la vida escolar. La experiencia documentada en escuelas normales muestra que el trabajo orientado a la equidad y la inclusión social adquiere mayor profundidad cuando se

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

analiza desde la práctica situada y sus mediaciones institucionales, lo que permite identificar las tensiones entre el discurso formativo y las condiciones concretas de intervención (Conzuelo *et al.*, 2022).

En este marco, la igualdad de género constituye otro eje fundamental. Desde la educación física se cuestionan los estereotipos históricamente asociados al cuerpo, al rendimiento y a determinados deportes, favoreciendo relaciones equitativas y libres de violencia. El Plan 2022 integra este principio como componente transversal de la formación, de modo que no se limite a una declaración normativa, sino que atraviese la planeación, la organización de grupos, la selección de actividades y los criterios de evaluación.

A su vez, la educación física se configura como un espacio privilegiado para la promoción de la vida saludable, al integrar de manera articulada las dimensiones físicas, emocionales y sociales del bienestar. Esta mirada supera la concepción reduccionista del ejercicio como mera actividad física y lo sitúa como experiencia formativa integral, en consonancia con la definición amplia de salud propuesta por la OMS (2014).

De manera complementaria, la interculturalidad crítica reconoce la diversidad cultural y corporal como una riqueza pedagógica. Desde este enfoque se valoran los saberes comunitarios, las prácticas motrices locales y los contextos socioculturales específicos, evitando perspectivas homogeneizadoras y promoviendo el diálogo respetuoso entre distintas formas de comprender el cuerpo y el movimiento.

Asimismo, la educación física contribuye a la construcción de una cultura de paz al favorecer la convivencia, el trabajo colaborativo y la resolución pacífica de conflictos. Las situaciones motrices compartidas se convierten en oportunidades para aprender a dialogar, negociar reglas y reconocer al otro como sujeto legítimo dentro del espacio educativo.

En coherencia con estos principios, la educación física se articula de manera transversal con los cuatro campos formativos de la Nueva Escuela Mexicana. En el campo de Lenguajes, el cuerpo se asume como medio expresivo y comunicativo; en Saberes y pensamiento científico, se promueve la comprensión del movimiento humano y de la salud desde fundamentos científicos; en Ética, naturaleza y sociedad, se favorece la reflexión sobre el cuida-

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

do del cuerpo, del entorno y de la convivencia social; y en el campo De lo humano y lo comunitario, se fortalece la identidad, el sentido de pertenencia y el trabajo colectivo como dimensiones esenciales de la formación integral.

No obstante, en los escenarios normalistas la inclusión no se reduce a realizar adecuaciones individuales; implica revisar críticamente las prácticas, las expectativas y las formas de interacción que sostienen -o reproducen- exclusiones en la vida escolar. La experiencia documentada en escuelas normales muestra que el trabajo orientado a la equidad y la inclusión social adquiere mayor profundidad cuando se analiza desde la práctica situada y sus mediaciones institucionales, lo que permite identificar las tensiones entre el discurso formativo y las condiciones concretas de intervención (Conzuelo *et al.*, 2022).

En este marco, la igualdad de género constituye otro eje fundamental. Desde la educación física se cuestionan los estereotipos históricamente asociados al cuerpo, al rendimiento y a determinados deportes, favoreciendo relaciones equitativas y libres de violencia. El Plan 2022 integra este principio como componente transversal de la formación, de modo que no se limite a una declaración normativa, sino que atraviese la planeación, la organización de grupos, la selección de actividades y los criterios de evaluación.

A su vez, la educación física se configura como un espacio privilegiado para la promoción de la vida saludable, al integrar de manera articulada las dimensiones físicas, emocionales y sociales del bienestar. Esta mirada supera la concepción reduccionista del ejercicio como mera actividad física y lo sitúa como experiencia formativa integral, en consonancia con la definición amplia de salud propuesta por la OMS (2014).

De manera complementaria, la interculturalidad crítica reconoce la diversidad cultural y corporal como una riqueza pedagógica. Desde este enfoque se valoran los saberes comunitarios, las prácticas motrices locales y los contextos socioculturales específicos, evitando perspectivas homogeneizadoras y promoviendo el diálogo respetuoso entre distintas formas de comprender el cuerpo y el movimiento.

Asimismo, la educación física contribuye a la construcción de una cultura de paz al favorecer la convivencia, el trabajo colaborativo y la resolución pacífica de conflictos. Las situaciones motrices

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

compartidas se convierten en oportunidades para aprender a dialogar, negociar reglas y reconocer al otro como sujeto legítimo dentro del espacio educativo.

En coherencia con estos principios, la educación física se articula de manera transversal con los cuatro campos formativos de la Nueva Escuela Mexicana. En el campo de Lenguajes, el cuerpo se asume como medio expresivo y comunicativo; en Saberes y pensamiento científico, se promueve la comprensión del movimiento humano y de la salud desde fundamentos científicos; en Ética, naturaleza y sociedad, se favorece la reflexión sobre el cuidado del cuerpo, del entorno y de la convivencia social; y en el campo De lo humano y lo comunitario, se fortalece la identidad, el sentido de pertenencia y el trabajo colectivo como dimensiones esenciales de la formación integral.

En escenarios normalistas, la inclusión no se limita a adecuaciones individuales; supone revisar prácticas, expectativas y formas de interacción que sostienen o reproducen exclusiones en la vida escolar. La experiencia documentada en escuelas normales muestra que el trabajo docente orientado a equidad e inclusión social cobra densidad cuando se analiza desde la práctica situada y sus mediaciones institucionales, lo que permite identificar tensiones entre discurso formativo y condiciones concretas de intervención (Conzuelo *et al.*, 2022).

Igualdad de género

Desde la educación física se cuestionan estereotipos de género asociados al cuerpo, el movimiento y el deporte, promoviendo relaciones equitativas y libres de violencia. El Plan 2022 incorpora este eje como componente transversal de la formación.

Vida saludable

La educación física se constituye como eje central para la promoción de estilos de vida saludables, integrando dimensiones físicas, emocionales y sociales del bienestar (OMS, 2014).

Interculturalidad crítica

Reconoce la diversidad cultural y corporal como riqueza pedagógica, promoviendo prácticas respetuosas de los saberes comunitarios y contextuales.

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Cultura de paz

La práctica de la educación física favorece la convivencia, la resolución pacífica de conflictos y el trabajo colaborativo.

La educación física se articula de manera transversal con los cuatro campos formativos de la NEM:

- Lenguajes: uso del cuerpo como lenguaje expresivo y comunicativo.
- Saberes y pensamiento científico: comprensión del movimiento humano, el cuerpo y la salud desde bases científicas.
- Ética, naturaleza y sociedad: reflexión sobre el cuidado del cuerpo, el entorno y la convivencia social.
- De lo humano y lo comunitario: fortalecimiento de la identidad, el trabajo colectivo y el sentido de pertenencia.

El Plan 2022 promueve esta articulación al concebir la educación física como un espacio pedagógico integral, no aislado del proyecto educativo global.

Con base en los principios de la NEM y el Plan de Estudios 2022, se proponen los siguientes indicadores para evaluar la práctica profesional del educador físico, organizados en dimensiones:

Dimensión pedagógica-didáctica

- Diseño de situaciones de aprendizaje inclusivas y contextualizadas.
- Integración de enfoques activos y constructivistas.
- Uso pertinente de estrategias de evaluación formativa.

Dimensión inclusiva y de equidad

- Atención a la diversidad corporal, cultural y funcional.
- Aplicación de adaptaciones curriculares.
- Promoción de la igualdad de género en la práctica.

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Dimensión de bienestar integral

- Fomento de hábitos saludables.
- Integración de habilidades socioemocionales.
- Creación de ambientes seguros y saludables.

Dimensión reflexiva e investigativa

- Capacidad de análisis crítico de la práctica.
- Sistematización de experiencias pedagógicas.
- Uso de la investigación educativa para la mejora continua.

Dimensión comunitaria

- Vinculación con la comunidad escolar.
- Reconocimiento de saberes locales.
- Participación en proyectos colectivos.

Estos indicadores permiten evaluar de manera integral la práctica profesional del educador físico, en coherencia con los principios de la NEM y los propósitos formativos del Plan 2022.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, el cual integra de manera sistemática métodos cuantitativos y cualitativos con el propósito de obtener una comprensión amplia, profunda y contextualizada del fenómeno de estudio: la relación entre la formación del educador físico y su práctica profesional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. El enfoque mixto se eligió por su potencial para articular el análisis de tendencias generales con la interpretación de significados, percepciones y experiencias de los actores educativos involucrados (Creswell & Plano Clark, 2018).

Desde una perspectiva epistemológica, el estudio se sustenta en un paradigma pragmático, el cual reconoce que la naturaleza del problema de investigación determina la selección de los métodos, priorizando la utilidad del conocimiento generado para la mejora de

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

la práctica educativa (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). Este posicionamiento resulta pertinente para investigaciones educativas orientadas a la transformación de la práctica docente, como lo propone la Nueva Escuela Mexicana.

El diseño adoptado fue de tipo mixto concurrente, en el que la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos se realizaron de manera paralela, permitiendo la triangulación de resultados y el fortalecimiento de la validez interpretativa del estudio (Creswell, 2014).

Contexto y población de estudio

La investigación se desarrolló en la Escuela Normal de Educación Física “Gral. Ignacio M. Beteta”, institución formadora de docentes alineada con el Plan de Estudios 2022, cuya propuesta curricular responde a los principios de la NEM establecidos por la Secretaría de Educación Pública.

La población de estudio estuvo conformada por dos grupos:

1. Educadores físicos en formación, inscritos en la Licenciatura en Educación Física, Plan 2022, que se encontraban cursando trayectos de práctica profesional.
2. Educadores físicos en servicio, egresados de la institución y actualmente adscritos a escuelas de educación básica.

Esta doble población permitió analizar la relación entre formación inicial y práctica profesional desde una perspectiva longitudinal y comparativa, atendiendo a la lógica de continuidad formativa que propone la NEM.

Muestreo y criterios de selección

Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, seleccionando a los participantes con base en criterios previamente definidos:

- Participación directa en procesos de formación o ejercicio profesional en educación física.
- Conocimiento y experiencia en la implementación de los principios de la NEM.
- Disposición voluntaria para participar en el estudio.

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Este tipo de muestreo es congruente con estudios educativos de corte interpretativo y mixto, donde el interés se centra en la riqueza informativa y la pertinencia pedagógica de los casos, más que en la generalización estadística (Hernández-Sampieri *et al.*, 2018).

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Análisis documental

Se realizó un análisis documental sistemático de:

- Planes y programas de estudio del Plan 2022 de la Licenciatura en Educación Física.
- Documentos normativos y pedagógicos de la NEM.
- Lineamientos institucionales relacionados con la práctica profesional docente.

El análisis documental permitió identificar el grado de alineación curricular con los ejes articuladores y campos formativos de la NEM, así como las orientaciones explícitas sobre inclusión, bienestar integral y práctica reflexiva (Bowen, 2009).

Cuestionarios estructurados

Se diseñaron y aplicaron cuestionarios estructurados de tipo Likert, orientados a identificar percepciones sobre:

- Pertinencia de la formación recibida.
- Desarrollo de competencias profesionales.
- Nivel de preparación para la atención a la diversidad, el bienestar integral y el trabajo comunitario.

Los cuestionarios permitieron obtener datos cuantitativos que evidencian tendencias generales y patrones de valoración respecto a la formación y la práctica profesional (Likert, 1932).

Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas semiestructuradas se aplicaron a una muestra de educadores físicos en formación y en servicio, con el objetivo de profundizar en:

- Experiencias formativas significativas.
- Dificultades enfrentadas en la práctica profesional.
- Valoraciones sobre la coherencia entre formación inicial y exigencias del contexto escolar.

Este instrumento permitió acceder a los significados que los sujetos atribuyen a su práctica, elemento central en investigaciones educativas con enfoque interpretativo (Kvale & Brinkmann, 2009).

Procedimientos de análisis de datos

En cuanto a los procedimientos de análisis de datos, los de carácter cuantitativo se procesaron mediante estadística descriptiva, considerando frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central. Este tratamiento permitió identificar patrones generales en las percepciones de los participantes y establecer tendencias relevantes en relación con las variables estudiadas.

Por su parte, los datos cualitativos fueron examinados a través del análisis de contenido temático, siguiendo el proceso de codificación abierta, axial y selectiva propuesto por Strauss y Corbin (2002). Este procedimiento facilitó la organización progresiva de la información, la identificación de núcleos de sentido y la construcción de categorías analíticas vinculadas tanto con los ejes de la Nueva Escuela Mexicana como con los propósitos formativos del Plan 2022.

En lo que respecta a la validez, la confiabilidad y el rigor metodológico, el estudio se fortaleció mediante la triangulación metodológica y de informantes, al integrar los resultados provenientes del análisis documental, los cuestionarios y las entrevistas. De igual manera, se procuró mantener una coherencia teórico-metodológica a lo largo del proceso investigativo y se recurrió a la revisión por pares como estrategia de contraste crítico, en consonancia con los criterios de rigor científico señalados por Denzin y Lincoln (2018).

Resultados preliminares

El análisis documental de los planes y programas de estudio del Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Física permitió identificar una alineación explícita con los principios pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana, particularmente en lo referente al enfoque humanista, la centralidad del estudiantado, la inclusión y el bienestar integral, conforme a los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019; SEP, 2022).

Los documentos curriculares incorporan de manera sistemática conceptos como aprendizaje situado, práctica reflexiva, atención a la diversidad y vinculación comunitaria, lo que evidencia un esfuerzo institucional por resignificar la formación del educador físico más allá de enfoques técnicos o deportivistas. Esta tendencia confirma que la educación física en las escuelas normales ha transitado hacia una concepción más amplia de la formación profesional, en la que el educador físico es reconocido como un agente con responsabilidad social y compromiso ético frente a las problemáticas de su contexto.

En este sentido, los hallazgos coinciden con investigaciones previas que documentan cómo la responsabilidad social del educador físico normalista se configura como un eje estructurante de su identidad profesional, al articular saberes disciplinares, pedagógicos y sociales en función del bienestar colectivo y la transformación de las prácticas educativas (Conzuelo Nava *et al.*, 2020). La coincidencia entre estos resultados y la literatura previa sugiere una continuidad formativa que respalda la pertinencia del enfoque adoptado por la NEM.

No obstante, el análisis también revela que dicha alineación se manifiesta predominantemente en el plano normativo y declarativo, mientras que su implementación en la práctica profesional enfrenta limitaciones estructurales y pedagógicas. Esta situación confirma la existencia de tensiones entre el currículo prescrito y el currículo vivido, fenómeno ampliamente documentado en la investigación educativa (Tardif, 2014).

Los resultados derivados de los cuestionarios estructurados indican que una mayoría de los educadores físicos en formación y en servicio percibe su formación inicial como pertinente y congruente

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

con las demandas actuales del sistema educativo, particularmente en lo relativo a la comprensión del enfoque de la NEM y al reconocimiento del carácter pedagógico de la educación física.

Sin embargo, los datos cuantitativos evidencian niveles diferenciados de valoración en aspectos clave. Mientras que los participantes otorgan altas valoraciones a la formación teórica en pedagogía y didáctica, se registran valoraciones medias o bajas en rubros como:

- Integración de tecnologías educativas en la educación física.
- Preparación específica para la atención a la diversidad.
- Estrategias de evaluación formativa contextualizadas.

Estos resultados sugieren que, si bien la formación inicial proporciona bases conceptuales sólidas, persisten áreas de oportunidad en el desarrollo de competencias prácticas y situadas, indispensables para la implementación efectiva de los principios de la NEM.

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio se relaciona con la identificación de brechas persistentes entre la formación inicial y las demandas reales de la práctica profesional. Los docentes en servicio señalan que muchos de los aprendizajes adquiridos durante su formación cobran sentido pleno hasta su inserción en el contexto escolar, donde enfrentan realidades complejas que demandan la toma de decisiones pedagógicas situadas.

Aunque los educadores físicos reconocen que su formación incorpora principios de inclusión y bienestar, señalan dificultades para su implementación sistemática en contextos escolares caracterizados por la diversidad, la falta de recursos y la sobrecarga administrativa. Los cuestionarios y entrevistas muestran que las dificultades para operacionalizar los principios de inclusión y equidad se presentan en contextos caracterizados por la heterogeneidad de trayectorias y la escasez de apoyos especializados.

Estos resultados coinciden con investigaciones previas que advierten que la formación docente requiere fortalecer los dispositivos de acompañamiento, reflexión y práctica situada para lograr una verdadera transformación pedagógica (Schön, 1998; Kirk, 2010).

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Asimismo, dialogan con estudios desarrollados en el ámbito del normalismo, donde se ha evidenciado que las experiencias de inclusión social no dependen únicamente del marco curricular, sino de la capacidad del docente para reinterpretar su práctica desde una lógica situada, crítica y contextualizada (Conzuelo Nava *et al.*, 2022).

Uno de los aciertos más relevantes del estudio se relaciona con la atención a la diversidad, eje central de la Nueva Escuela Mexicana. Tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, los participantes reconocen que la inclusión constituye un principio transversal de su formación; no obstante, manifiestan inseguridad pedagógica para atender de manera efectiva a estudiantes con necesidades educativas diversas en contextos reales.

Las entrevistas semiestructuradas revelan que esta dificultad se asocia principalmente a:

- Insuficiente experiencia práctica en contextos inclusivos.
- Escasa formación en adaptaciones curriculares específicas para educación física.
- Limitadas oportunidades de trabajo colaborativo con otros profesionales.

Este hallazgo refuerza lo señalado por Ainscow *et al.* (2006), quienes advierten que la inclusión no se logra únicamente mediante marcos normativos, sino a través de prácticas pedagógicas concretas y sostenidas. Desde la perspectiva de la NEM, este desafío pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación práctica, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica, elementos centrales del Plan 2022.

En relación con el enfoque de bienestar integral, los resultados preliminares muestran que los educadores físicos reconocen a la educación física como un espacio clave para su promoción. No obstante, persiste una visión restringida del bienestar, centrada mayoritariamente en la dimensión física, asociada a la actividad motriz y el acondicionamiento corporal.

Las entrevistas evidencian que las dimensiones emocional, social y comunitaria del bienestar suelen abordarse de manera implícita o secundaria, sin una sistematización pedagógica clara. Este hallazgo resulta consistente con lo planteado por la Organización

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Mundial de la Salud (2014) y Bisquerra (2016), quienes subrayan que el bienestar debe entenderse como un constructo multidimensional.

Asimismo, estudios recientes desarrollados en el contexto de formación inicial han evidenciado la relevancia del desarrollo socioemocional para comprender desempeños, adaptación a condiciones adversas y continuidad del aprendizaje, especialmente cuando las mediaciones pedagógicas y tecnológicas modifican la experiencia formativa (Conzuelo *et al.*, 2023). En este sentido, los resultados preliminares refuerzan la necesidad de integrar de manera explícita el enfoque socioemocional en la formación del educador físico, en coherencia con los postulados humanistas de la NEM.

Implicaciones para la mejora de la formación docente

En conjunto, los resultados preliminares permiten identificar los siguientes hallazgos clave:

- Existe una alineación general de la formación del educador físico con los principios de la NEM y el Plan de Estudios 2022.
- La formación teórica es valorada positivamente; sin embargo, persisten áreas de oportunidad en la formación práctica y situada.
- La inclusión y el bienestar integral están presentes en el discurso formativo, pero requieren mayor sistematización operativa en la práctica docente.
- La articulación entre formación inicial y práctica profesional se fortalece cuando se promueve la reflexión crítica y la investigación de la práctica.

Los resultados del estudio sugieren que una formación alineada con la NEM y el Plan 2022 contribuye significativamente al fortalecimiento de la práctica profesional del educador físico, siempre que se acompañe de:

- Estrategias de reflexión sistemática de la práctica.
- Integración efectiva de tecnologías educativas.
- Dispositivos de evaluación formativa coherentes con los principios de inclusión y bienestar.

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Los resultados preliminares no solo aportan evidencia empírica sobre el estado actual de la formación del educador físico, sino que se inscriben en una línea de investigación coherente y progresiva que ha venido documentando, desde el normalismo, los desafíos y posibilidades de una educación física comprometida con la equidad, el bienestar integral y la transformación social. Asimismo, constituyen una base sólida para el desarrollo de las siguientes fases del estudio, orientadas a profundizar en el análisis de las prácticas pedagógicas y a proponer estrategias de mejora contextualizadas.

Discusión

Los resultados del estudio permiten afirmar que la formación del educador físico en el marco del Plan de Estudios 2022 presenta una alineación consistente, al menos en el plano curricular y discursivo, con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), particularmente en lo relativo al enfoque humanista, la centralidad del estudiantado, la inclusión y la promoción del bienestar integral. Esta correspondencia confirma que la educación física, dentro del normalismo, ha transitado hacia una concepción ampliada de la profesionalización docente, en la que el educador físico es reconocido como agente pedagógico con responsabilidad social y compromiso ético frente a las problemáticas de su contexto.

Este hallazgo coincide con los planteamientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), que posicionan a la educación física como un espacio estratégico para el desarrollo integral del estudiantado. Asimismo, se articula con investigaciones previas que han documentado cómo la responsabilidad social del educador físico normalista se constituye como un eje estructurante de su identidad profesional (Conzuelo Nava *et al.*, 2020).

No obstante, el análisis también revela que esta alineación se expresa con mayor solidez en el plano declarativo que en el operativo. La brecha identificada entre el currículo prescrito y el currículo vivido, fenómeno ampliamente documentado en la investigación educativa (Tardif, 2014) se manifiesta en las dificultades que los docentes enfrentan para traducir los principios de la NEM en prácticas pedagógicas sistemáticas y contextualizadas. En este sentido,

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

la investigación confirma que la coherencia normativa no garantiza, por sí misma, una transformación efectiva de la práctica profesional.

Uno de los hallazgos más significativos se relaciona con la persistencia de brechas entre la formación inicial y las demandas reales del ejercicio docente. Aunque los participantes reconocen que su formación incorpora fundamentos sólidos en pedagogía, inclusión y bienestar, también señalan dificultades para implementar estos principios en contextos escolares caracterizados por la diversidad, heterogeneidad de trayectorias, limitaciones de infraestructura y sobrecarga administrativa.

Estos resultados dialogan con la literatura sobre profesionalización docente, que advierte que el desarrollo de competencias no se consolida únicamente en el plano teórico, sino en la interacción reflexiva con situaciones reales (Schön, 1998). De igual forma, Kirk (2010) subraya que la educación física requiere procesos formativos que articulen teoría, práctica e investigación para superar modelos tradicionales centrados exclusivamente en la técnica motriz.

Desde esta perspectiva, los hallazgos sugieren que la formación inicial necesita fortalecer dispositivos de acompañamiento, tutoría y reflexión sistemática que permitan a los futuros docentes reinterpretar críticamente su práctica y responder de manera situada a las complejidades del contexto escolar.

Inclusión y atención a la diversidad: avances y desafíos

En relación con la inclusión, los resultados evidencian avances importantes en el discurso formativo. La inclusión es reconocida como principio transversal y eje articulador del Plan 2022. Sin embargo, los docentes en formación y en servicio manifiestan inseguridad pedagógica ante la atención de estudiantes con necesidades educativas diversas.

Esta tensión confirma lo señalado por Ainscow *et al.* (2006), quienes advierten que la inclusión no se alcanza únicamente mediante marcos normativos, sino a través de prácticas concretas, sostenidas y colaborativas. Los participantes identifican como limitantes la insuficiente experiencia práctica en contextos inclusivos, la escasa formación en adaptaciones curriculares específicas para educación física y las limitadas oportunidades de trabajo interdisciplinario.

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Desde la perspectiva de la NEM, este desafío pone en evidencia la necesidad de consolidar experiencias formativas que integren práctica situada, trabajo colegiado y análisis crítico de casos reales. La inclusión, entendida como principio ético y pedagógico, requiere traducirse en estrategias didácticas diferenciadas, evaluación formativa flexible y construcción de ambientes de aprendizaje accesibles.

Bienestar integral y educación física

La discusión confirma que la educación física es percibida por los participantes como un espacio privilegiado para la promoción del bienestar integral. Sin embargo, persiste una visión restringida del bienestar, centrada principalmente en la dimensión física y el acondicionamiento corporal.

Este hallazgo coincide con lo planteado por la Organización Mundial de la Salud (2014) y Bisquerra (2016), quienes conciben el bienestar como un constructo multidimensional que integra dimensiones físicas, emocionales y sociales. La reducción del bienestar a la actividad motriz limita el potencial transformador de la educación física como espacio de convivencia, regulación emocional y construcción de identidad.

Asimismo, investigaciones desarrolladas en el contexto de formación normalista han evidenciado que el desarrollo socioemocional incide en el desempeño académico, la adaptación a contextos adversos y la disposición para el trabajo colaborativo (Conzuelo *et al.*, 2023). En consecuencia, el enfoque de bienestar integral requiere incorporar de manera explícita variables socioemocionales en la formación docente, particularmente en un escenario educativo atravesado por procesos de cambio e incertidumbre.

Articular el trabajo corporal con el desarrollo socioemocional y la convivencia escolar no solo amplía el horizonte pedagógico de la educación física, sino que la posiciona como disciplina clave en la consolidación de comunidades escolares más inclusivas y saludables.

Implicaciones para la mejora de la formación docente

Los hallazgos sugieren que una formación alineada con la Nueva Escuela Mexicana y el Plan 2022 posee un potencial significativo para

fortalecer la práctica profesional del educador físico, siempre que no se limite al plano discursivo y se acompañe de estrategias concretas de implementación en los contextos reales de intervención.

En este sentido, la investigación destaca la pertinencia de consolidar estrategias sistemáticas de reflexión sobre la práctica docente, de modo que el análisis crítico de la experiencia se convierta en un eje permanente de formación. Asimismo, subraya la necesidad de integrar tecnologías educativas con un claro sentido pedagógico, evitando su uso instrumental o meramente administrativo. De igual manera, resulta fundamental diseñar dispositivos de evaluación formativa coherentes con los principios de inclusión y bienestar que promueve la NEM, asegurando que la evaluación acompañe los procesos y no se reduzca a la medición de resultados. Finalmente, se enfatiza la importancia de fortalecer las experiencias prácticas en contextos diversos e inclusivos, pues es en la confrontación con realidades heterogéneas donde el futuro docente resignifica los principios curriculares y construye saber profesional situado.

Más allá de ajustes curriculares formales, los resultados enfatizan la importancia de fortalecer la dimensión situada y reflexiva de la formación. La coherencia entre discurso y práctica no depende exclusivamente del diseño curricular, sino de los dispositivos institucionales que acompañan el tránsito del estudiante normalista hacia el ejercicio profesional.

En conjunto, esta discusión no solo reafirma la pertinencia del enfoque adoptado por la NEM en la formación del educador físico, sino que aporta evidencia empírica para la toma de decisiones orientadas a la mejora continua. La educación física, concebida desde una perspectiva humanista, inclusiva y multidimensional, posee el potencial de incidir de manera significativa en la transformación de las prácticas escolares, siempre que su formación docente logre articular de manera efectiva principios, competencias y experiencias situadas.

Conclusiones

Este avance de la investigación permite sostener, de manera preliminar y fundamentada, que la formación del educador físico alineada con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) constituye

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

un factor relevante para el fortalecimiento de la práctica profesional, particularmente cuando dicha formación se orienta al desarrollo integral, la inclusión, el bienestar y la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica.

En primer término, se concluye que existe una coherencia general entre el discurso formativo del Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Física y los postulados de la NEM, especialmente en lo relativo a la centralidad del estudiantado, el enfoque humanista y la valoración del cuerpo como dimensión constitutiva del sujeto. Esta alineación curricular confirma que la educación física ha dejado de concebirse únicamente como un espacio de instrucción motriz para posicionarse como un campo pedagógico estratégico en la formación integral, en concordancia con los planteamientos normativos impulsados por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022).

No obstante, los hallazgos evidencian que dicha alineación se expresa con mayor fuerza en el nivel prescriptivo del currículo, mientras que en la práctica profesional persisten tensiones y brechas para su implementación efectiva. Estas brechas se relacionan principalmente con la atención a la diversidad, la integración sistemática del enfoque de bienestar integral y el uso pedagógico de tecnologías educativas, lo cual coincide con lo señalado por Tardif (2014) respecto a la distancia entre los saberes formales de la formación inicial y los saberes construidos en la experiencia profesional.

En este sentido, se concluye que la formación inicial del educador físico requiere fortalecer los dispositivos de práctica situada, reflexión sistemática y acompañamiento pedagógico, de modo que los futuros docentes desarrollen competencias para interpretar críticamente los contextos escolares y comunitarios en los que intervienen. La evidencia empírica del estudio confirma que los educadores físicos que han tenido más oportunidades de reflexión sobre su práctica manifiestan una mayor capacidad para diseñar experiencias inclusivas, contextualizadas y coherentes con los ejes articuladores de la NEM, lo que resulta consistente con los planteamientos de Schön (1998) sobre el profesional reflexivo.

Asimismo, los resultados permiten concluir que la educación física es reconocida por los propios actores como un espacio privile-

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

giado para la promoción del bienestar integral, aunque persiste una comprensión parcial de este enfoque, predominantemente asociada a la actividad física y al cuidado corporal. Esta limitación pone de manifiesto la necesidad de profundizar, desde la formación docente, en una concepción integral del bienestar, que articule dimensiones físicas, emocionales, sociales y comunitarias, tal como lo proponen la OMS (2014) y Bisquerra (2016).

En relación con la inclusión y la equidad, se concluye que, si bien estos principios se encuentran incorporados en el marco normativo y curricular del Plan 2022, su traducción en prácticas pedagógicas concretas continúa siendo un desafío. Los participantes del estudio reconocen avances en la sensibilización y el discurso pedagógico; sin embargo, manifiestan carencias en el desarrollo de estrategias didácticas específicas, adaptaciones curriculares y trabajo colaborativo, lo que reafirma la necesidad de fortalecer la formación práctica y la investigación educativa en educación física, en concordancia con Ainscow, Booth y Dyson (2006).

De manera global, este avance de investigación permite identificar áreas prioritarias de atención que orientarán las siguientes fases del estudio, entre las que destacan:

- a) el fortalecimiento del vínculo entre formación inicial y práctica profesional;
- b) la integración sistemática del enfoque de bienestar integral;
- c) el desarrollo de competencias para la atención a la diversidad; y
- d) la consolidación de una práctica docente reflexiva e investigativa.

Finalmente, se concluye que una formación del educador físico congruente con los principios de la NEM y el Plan de Estudios 2022 no solo incide en la mejora de la práctica profesional, sino que contribuye de manera significativa a la construcción de ambientes educativos más inclusivos, saludables y socialmente comprometidos, posicionando a la educación física como un componente clave del proyecto educativo nacional.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Blández, J. (2016). *La educación física en la escuela*. INDE.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Conzuelo Nava, J., Honorato Bastida, M., & González Sotelo, I. G. (2020). Responsabilidad social del educador físico egresado de la Escuela Normal. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 4(1), 1-15.
- Conzuelo Nava, J., Honorato Bastida, M., & Garduño Durán, J. (2022). *Experiencias de equidad e inclusión social a partir de la práctica docente en la escuela normal*. In E. Costa & S. K. H.
- Takahama (Eds.), *Ciencias humanas: política de diálogo y colaboración* (Chap. 18). Atena Editora. <https://doi.org/10.22533/at.ed.47922310318>
- Conzuelo Nava, J., Hernández Mendoza, J., & Honorato Bastida, M. (2023). Impacto del desarrollo socioemocional en el aprendizaje del estudiante normalista. En J. Garduño Durán & J. Conzuelo Nava (Coords.), *Transformación de la educación física en las escuelas normales*. Qartuppi. <https://doi.org/10.29410/QTP.23.01>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). Siglo XXI.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2018). *Research methodology* (6th ed.). McGraw-Hill Education.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1–55.
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Constitution of the World Health Organization*. World Health Organization.
- Piaget, J. (1972). *Psychology and pedagogy*. Ariel.
- Schön, D. A. (1998). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principles and pedagogical orientations*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física*. SEP.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. University of Antioquia.
- Tardif, M. (2014). *Teachers' knowledge and professional development*. Narcea.
- Tinning, R. (2012). *Pedagogy and human movement: Theory, practice, research*. Routledge.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.