Investigación en movimiento

La Educación Física apuntando hacia la Nueva Escuela Mexicana

Coordinador:

Daniel Aarón Núñez Ramírez



EDITORIAL UPNECH

INVESTIGACIÓN EN MOVIMIENTO: LA EDUCACIÓN FÍSICA APUNTANDO HACIA LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Investigación en movimiento: La Educación Física apuntando hacia la Nueva Escuela Mexicana.
Irvin Armenta Breach, Magaly Barrón Alcalá, Mayra Dennise Castillo González, Carlos Alberto Castillo Moya, Evangelina Cervantes Holguín, Víctor Alfonso Chávez Cano, Edgardo Ferrales Rico, Sarahí González Rodríguez, Ivonne Citlallitl Medina Talavera, Daniel Aarón Núñez Ramírez, María Cristina Olivas Ramírez, Guadalupe Alejandra Valdez Valdez.
1a ed.
Chihuahua, Chih., México. 2026
224 pp. 14.0x21.0 cm
ISBN: 978-970-96471-1-2

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

Graciela Aída Velo Amparán
Rectora

Jorge Burciaga Montoya
Secretario académico

Francisco Padilla Anguiano
Secretario administrativo

1ª edición: 2026

Este libro fue dictaminado favorablemente para su publicación a partir de su participación en la convocatoria "Publica tu libro 2025" de la editorial UPNECH bajo el proceso de dictaminación de doble ciego.

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina, por el sistema "multigraph", mimeógrafo, impreso por fotocopia, fotoduplicación, digitalización, etcétera, no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización de este material debe ser previamente solicitada. Queda hecho el depósito que previene la ley.

© De sus autores.
© Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.
Calle Ahuehuete No. 717, colonia Magisterial Universidad. C.P. 31200, Chihuahua, Chih., México.

ISBN: 978-970-96471-1-2

Investigación en movimiento

La Educación Física apuntando hacia la Nueva Escuela Mexicana

Irvin Armenta Breach, Magaly Barrón Alcalá, Mayra Dennise Castillo González, Carlos Alberto Castillo Moya, Evangelina Cervantes Holguín, Víctor Alfonso Chávez Cano, Edgardo Ferrales Rico, Sarahí González Rodríguez, Ivonne Citlallitl Medina Talavera, Daniel Aarón Núñez Ramírez, María Cristina Olivas Ramírez, Guadalupe Alejandra Valdez Valdez.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

CONTENIDOS

13
Introducción: Investigación y Educación Física hacia la NEM

Investigar la práctica docente 13
De la Educación Física a la investigación 14
La Educación Física y la NEM 17
Articulación de las propuestas 17

25
Investigación y formación docente en la cancha
Evangelina Cervantes Holguín

Miradas desde la Educación Física 25
Estrategia metodológica 28
Resultados 32
Conclusiones 50

61
Desafíos para las niñas en el deporte escolar
Mayra Dennise Castillo González

Introducción. Entre la educación física y el género 61
Principales hallazgos: temas y conceptos 63
Revisión de perspectivas metodológicas 65
Objetivos de las investigaciones 65
De las recomendaciones al balance 69

77
Inclusión, Educación Física y Atención a la Discapacidad
Ivonne Citlallitl Medina Talavera

Introducción: Incluyendo desde la Educación Física 77
Análisis de los hallazgos temáticos y teóricos 79
Enfoques metodológicos 83
Objetivos planteados en las investigaciones..... 85
Apuntando al futuro de la inclusión en la EF 90
Conclusión..... 94

99
La clase de Educación Física y la discapacidad
Carlos Alberto Castillo Moya

Introducción: Incluyéndonos desde la Educación Física..... 99
Perspectivas teóricas sobre la inclusión en la EF ... 101
Revisión Metodológica..... 104
Conclusiones: Recomendaciones encontradas 107

113
La Educación Física para la sana convivencia escolar
Guadalupe Alejandra Valdez Valdez

Introducción: Conviviendo en la Educación Física. 113
Hallazgos sobre las perspectivas teóricas..... 114
Revisión metodológica..... 118
Objetivos de las investigaciones 119
Horizontes hacia la sana convivencia escolar..... 125

131
Alimentación y Educación Física desde la escuela
Magaly Barrón Alcalá

Introducción 131
Alimentación y escuela: Principales hallazgos teóricos 132
Entre los objetivos y los resultados 135
Desde las recomendaciones hasta el balance 140

147
Estilos de vida saludables desde el entorno escolar
María Cristina Olivas Ramírez

Introduciendo la vida saludable a la escuela 147
Hallazgos desde la investigación educativa para la salud 148
Perspectivas teóricas 149
Revisión metodológica 151
Principales intenciones investigativas 152
Conclusiones 156

161
Motricidad y Educación Física: Una revisión documental
Irvin Armenta Breach

Introducción 161
Analizando perspectivas teóricas 162
Principales metodologías 165
Objetivos en las investigaciones revisadas 166
Nuevas formas de investigar la motricidad 172

179
Estilos de enseñanza en Educación Física: Análisis documental
Víctor Alfonso Chávez Cano

Introducción a la enseñanza de la Educación Física 179
Análisis conceptuales 180
Perspectivas Metodológicas 182
Desde los objetivos a los resultados 183
Otros caminos para investigar los estilos de enseñanza 188

193
¿Educación Física o deporte? Un estado del arte
Sarahí González Rodríguez

Introducción: Entre la EF y el deporte escolar 193
Principales aportes de la revisión 194
Perspectivas metodológicas 196
Objetivos de las investigaciones 197
Conclusiones: apuntando a nuevas investigaciones 201

205
La educación artística: Aportaciones desde la investigación educativa
Edgardo Ferrales Rico

Introducción 205
Entre temas y perspectivas teóricas 207
Principales perspectivas metodológicas 210
Objetivos de las investigaciones 211
Nuevas formas de investigar la educación en arte .. 215

Investigación en Movimiento: La Educación Física apuntando hacia la Nueva Escuela Mexicana

Introducción: Investigación y Educación Física hacia la NEM



No hay enseñanza sin investigación
ni investigación sin enseñanza.

Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*.

Investigar la práctica docente

El acto educativo es un fenómeno digno de analizarse desde diferentes aristas debido a la diversidad de enfoques con los que se nutren los docentes para traerlo a la puesta en escena; su complejidad crece de forma exponencial. En algunas de las miradas educativas, la docencia centra su quehacer en la práctica de la pedagogía, es decir, en las formas, los métodos, las estrategias y las actividades con las que se lleva a cabo el arte de educar. Si bien esto es propio de la actividad de las y los docentes, pareciera que se omite una parte trascendental para una educación crítica y liberadora: la investigación educativa.

Paulo Freire (1997) señala que la enseñanza y la investigación deben estar vinculadas íntimamente; esto se fundamenta a través de una característica que se encuentra tanto en los estudiantes como en los docentes: *la curiosidad por aprehender algo nuevo*. Este proceso de adquirir nuevos conocimientos y llevarlos a la praxis de la vida se sustenta en la indagación y la sistematización de los procesos de

intervención de las y los docentes. En palabras de Freire (1997), el acto educativo se resume de la siguiente forma: "Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar; comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad" (p. 30).

La investigación educativa se convierte en una actitud que las y los docentes deben adquirir para fortalecer el quehacer pedagógico, puesto que permite intervenir en los procesos educativos de los estudiantes, al tiempo que el propio docente se educa. Esta pretensión de investigar desde la intervención educativa suma con los enfoques que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone para una educación que comprenda las necesidades de las comunidades y contribuya a resolver las injusticias sociales.

El docente-investigador se caracteriza por cuestionar su propia didáctica; como lo señala González et al. (2007), cualquier profesional de la docencia está llamado a desempeñar un papel fundamental como investigador de su quehacer docente con la finalidad de enfrentarse a los desafíos de la función y mejorar su desempeño en la búsqueda de la innovación para el cambio sociocultural.

De la Educación Física a la investigación

Es entonces que la práctica sistemática de la investigación educativa en el profesorado de Educación Física (EF) constituye una herramienta crucial para fortalecer la intervención docente. Para Martínez et al. (2017), el docente de EF tiene la misión de actuar como ciudadano responsable y comprometido con el desarrollo social, por lo que se fundamenta la necesidad de que conozca la problemática social y cultural de su contexto, poniendo a prueba su capacidad de análisis a través de procedimientos de reflexión que posibiliten abordar de manera crítica la realidad de sus estudiantes,

para vislumbrar nuevas formas de intervención pedagógica que sostengan construcciones de transformación individual y comunitaria.

A través del proceso investigativo, el profesorado de EF encuentra una vía que le permite desarrollar habilidades que fomentan la perfección educativa. Para Da Costa et al. (2016), esta innovación educativa es una actitud y el proceso de indagar nuevas ideas coherentes y compatibles con la información recabada en la investigación, para dar solución a las problemáticas inmersas en la práctica. Que las y los docentes de EF efectúen investigación contribuye con las novedades educativas.

La innovación en la investigación de la EF va más allá de las habilidades investigativas que los docentes pueden adquirir; representa un reto porque les invita a reflexionar sobre sus prácticas docentes y salir de su área de especialidad. La propia esencia de este tipo de educación es a través del movimiento y requiere de habilidades específicas para su enseñanza que se centran en la práctica pedagógica del dominio de la corporeidad. El Anexo de Educación Física (2023) hace hincapié en la naturaleza de esta disciplina, ya que se encuentra ligada con escenarios lúdicos que propicien el desarrollo cognitivo, motriz, físico, expresivo, creativo y afectivo (SEP, 2023). Aunque desde la mirada tradicional un docente de educación física solo requiere de una serie de actividades para alcanzar sus objetivos curriculares, la propuesta de la NEM contribuye a que el docente tenga una actitud indagadora debido a la flexibilidad curricular con la que se le permite codiseñar los contenidos educativos. El compromiso de las y los docentes es aún más grande dentro de la educación humanista que pretende este programa; se pide que dentro de la educación física se consiga favorecer la dignidad humana, la diversidad, la cultura de paz, la salud y el pensamiento crítico (SEP, 2023), apostando a escenarios en donde la investigación y la EF convivan de forma cotidiana.

Este libro contiene los primeros pasos en la investigación de un grupo de docentes de EF. Son todos ellos estudiantes de posgrado y están en una etapa de formación en donde confrontan sus creencias

docentes con la investigación de la práctica docente. Como primer paso para adentrarse en la investigación, han realizado un *estado del arte*. Para Guevara (2016):

> El estado del arte se convierte en una herramienta fundamental para todo estudiante de pregrado o posgrado que desee iniciar una investigación dentro de cualquier campo de estudio, pues brinda elementos para conocer el balance actual de su objeto de estudio y permite la creación de nuevos ámbitos de investigación (p. 177).

La naturaleza investigativa del estado del arte permite acertar en la claridad con la que debe aproximarse a cualquier investigación, pues, al llevar a cabo un análisis documental contemporáneo, se consigue cimentar una actitud investigativa; así, para Posada (2017), "parece razonable concluir que el estado del arte es una exigencia universal, desde las perspectivas transtemporal y transcultural, que depende en buena parte del aprovechamiento de los medios de comunicación" (pp. 257-258).

El estado del arte es entonces una investigación documental que pretende obtener un conocimiento crítico que permite comprender un fenómeno para relacionarlo entre la parte teórica y la práctica de la que investiga (Lodoño et al., 2014). La sistematización en la búsqueda de la información, su análisis crítico, su interpretación y después su presentación son trascendentales para dar inicio a cualquier proceso investigativo.

Este libro muestra los estados del arte de un grupo de docentes que inicia su formación investigativa de maestría. El eje central de las investigaciones es la educación física; sin embargo, los noveles investigadores se han propuesto vincular sus realidades comunitarias con la educación física, apostando a un horizonte que incluya la justicia social. Se han apropiado de las propuestas de la NEM para que el resultado de sus investigaciones pueda contribuir con intervenciones que beneficien a sus comunidades escolares.

La Educación Física y la NEM

La Educación Física se encuentra ubicada en el campo formativo de lo humano a lo comunitario, en donde los objetos de aprendizaje giran en torno a: el conocimiento de sí y los demás; la comprensión consciente de la vida emocional y afectiva; el cuidado de la salud individual y comunitaria; el análisis crítico de situaciones y problemas sociales y la construcción de saberes e intervenciones (SEP, 2023). Si bien esto pareciera suficiente para que las y los docentes de educación física plasmen en sus investigaciones problemas a los que se enfrentan en sus comunidades escolares, la NEM propone ejes articuladores que contribuyan con la justicia social y busca que sean considerados durante el proceso de integración curricular. Así, los problemas de la comunidad pueden ser atendidos en un campo formativo, pero se articulan con necesidades sociales que emergen en la comunidad y que, gracias a los ejes articuladores, permiten pensar el fenómeno educativo desde una mirada crítica que promueva la justicia social (SEP, 2022). Dentro de los ejes articuladores se incluyen: igualdad de género, inclusión, apropiación de las culturas a través de la escritura, interculturalidad crítica, vida saludable, pensamiento crítico y artes y experiencias artísticas (SEP, 2022).

Articulación de las propuestas

Los siguientes capítulos se han organizado de acuerdo con los ejes articuladores que buscan la justicia social en la NEM. Esto atiende a que las y los autores se enfoquen en situaciones contextualizadas dentro de sus comunidades y pretenden hacer intervenciones que vayan más allá de la práctica de la educación física. Relacionado con las problemáticas encontradas en sus espacios educativos, los autores han seleccionado algún eje articulador, con el cual buscan incidir de manera favorecedora a través de su práctica docente. Así,

el libro se encuentra organizado de la siguiente forma: *investigación en la educación física* (capítulo 1), *igualdad de género* (capítulo 2), *inclusión* (capítulos del 3 al 5), *vida saludable* (capítulos 6 y 7), *pensamiento crítico (capítulos del 8 al 10) y artes y experiencias artísticas* (capítulo 11).

En el primer capítulo, *Investigación y formación docente*, la doctora Evangelina Cervantes Holguín entrega una revisión minuciosa sobre la formación en investigación del profesorado de educación física en México. Plantea que existen pocas propuestas investigativas por parte de las y los docentes de educación física en el país, por lo que, en su reflexión, invita al lector a repensar sobre la formación del profesorado de educación física y las oportunidades que tiene para reconocer la investigación como una práctica que sume en su quehacer diario. La autora, con amplia experiencia en la investigación educativa, especialmente en la formación docente, da cuenta de la especificidad que la educación física exige a las y los docentes de esa área; no obstante, señala la pertinencia de vincularse por medio de la producción científica con las problemáticas propias de los docentes de EF. Se presenta como el primer trabajo de una obra realizada por especialistas en el área de la educación física, ejemplificando con ello el esfuerzo de este grupo de autores por desarrollar su formación en investigación.

En el segundo capítulo, *Desafíos para las niñas en el deporte escolar*, la maestra Mayra Dennise Castillo analiza la participación de las niñas en el deporte escolar. Al articularlo con el eje de *igualdad de género* propuesto por NEM, la autora examina las prácticas deportivas de las niñas que se encuentran vinculadas con los estereotipos y los roles de género. En su aportación, entrega una revisión sistemática de investigaciones que han tenido la peculiaridad de explorar la participación deportiva de las niñas con un énfasis en la educación con enfoque de género. La maestra consigue iniciar su formación en investigación con este trabajo, permitiéndole reflexionar sobre las problemáticas sociales a las que se enfrenta en su labor docente.

En los siguientes tres capítulos, se integra la investigación sobre/desde la EF con la *inclusión*. El profesorado de EF atiende a la diversidad del estudiantado en México. En este sentido, la NEM propone un eje articulador que permite la justicia social a través de la inclusión. En el tercer capítulo, *Inclusión, educación física y atención a la discapacidad*, la licenciada en entrenamiento deportivo, Ivonne Citlallitl Medina Talavera, muestra una revisión documental sobre la participación de las y los docentes de EF para atender a personas con discapacidad. La inquietud de la autora parte de reconocer que el profesorado de EF enfrenta situaciones en la práctica diaria de su profesión ante las que quizás la formación y capacitación se muestran limitadas. Después del análisis documental, concluye que la EF puede adaptarse para garantizar una inclusión de los estudiantes; sin embargo, hace énfasis en la formación y educación continua de las y los docentes de EF para garantizar las habilidades que fomenten la inclusión a las personas con discapacidad.

En el cuarto capítulo, *La clase de educación física y la discapacidad*, el maestrante Carlos Alberto Castillo Moya continúa con la discusión sobre la inclusión en la clase de EF. Para el autor, las y los docentes de educación física deben garantizar la participación de los estudiantes dentro de sus clases, sin importar las barreras de aprendizaje que se presenten. Derivado de su revisión, concluye que las acciones del profesorado deben estar dirigidas a fomentar la participación en equipo y colaboraciones que contribuyan a la eliminación de barreras para el aprendizaje. Se reconoce que las y los docentes de EF tienen como área de oportunidad la formación continua en temas de índole social, cultural y de justicia.

En el último segmento dedicado a la inclusión, la licenciada en educación física, Alejandra Valdez Valdez, propone el quinto capítulo titulado *La educación física para la sana convivencia escolar.* Los conflictos que se convierten en actos de violencia pueden limitar la inclusión de los estudiantes en las actividades dentro de la clase de EF. Entre las propuestas que destaca la autora, se hace énfasis en

la promoción de ambientes saludables para la gestión emocional en los infantes; también, la revisión de documentos arrojó que se recomienda continuar con la formación y la capacitación docente para el desarrollo de propuestas que apunten a escenarios de sana convivencia escolar.

Los siguientes capítulos se enfocan en temas de interés para la *vida saludable*. En el sexto capítulo, *Alimentación y educación física desde la escuela*, la estudiante de maestría, Magaly Barrón Alcalá, presenta un estado del arte que analiza el papel de la *alimentación* como un detonador para la consecución del rendimiento académico deseable. Entre sus hallazgos, destaca la valía de la escuela como lugar para compartir y adquirir hábitos saludables. También se discuten diversos tipos de estrategias que pueden contribuir con una alimentación saludable: desde ofertar desayunos escolares hasta continuar con actividades de difusión de estilos de vida saludable enfocados en la alimentación para la comunidad escolar. Con todo, el capítulo evidencia las investigaciones sobre la alimentación en escolares, sumando a la polémica nacional derivada de la reciente entrada en vigor de los lineamientos para consumo, distribución y venta de alimentos en las escuelas.

La licenciada en educación física, María Cristina Olivas Ramírez, presenta el séptimo capítulo titulado *Estilos de vida saludables desde el entorno escolar*. La autora lleva a cabo una investigación documental sobre las formas en que las escuelas promocionan estilos de vida saludables en torno a la alimentación saludable, la actividad física, la higiene y la salud emocional. Entre sus principales hallazgos, da cuenta de estrategias que contribuyen a propiciar que las escuelas se conviertan en promotoras de salud y, con ello, contrarrestar los efectos causados por el sobrepeso, la obesidad y la diabetes tipo 2.

El *pensamiento crítico* también es desarrollado a través de la educación física. El octavo capítulo, *Motricidad y educación física: una revisión documental*, del maestrante Irvin Armenta Breach, pre-

senta investigaciones en donde la motricidad emerge como oportunidad para resolver desafíos de la vida cotidiana de los infantes. El vínculo que tiene el cuerpo con la mente se expresa mediante la motricidad. Las escuelas, específicamente en la clase de educación física, contribuyen con la apropiación de resolución de problemas contextualizados. El autor consigue una revisión exhaustiva sobre problemáticas, estrategias y actividades que giran en torno a la motricidad. Entre los hallazgos innovadores, destacan las propuestas de algunos autores por incluir el desarrollo de la motricidad a través del juego y por medio del vínculo con las familias.

En el noveno apartado, *Estilos de enseñanza en educación física: análisis documental*, Víctor Alfonso Chávez Cano presenta un estado del arte sobre los enfoques y estilos de enseñanza en la educación física. El pensamiento crítico propicia una conciencia sobre el quehacer docente. Esta revisión colabora con aproximarnos a las diferentes formas en que se entrega la educación física a las y los alumnos en tiempos contemporáneos. Entre las conclusiones que el autor propone, se destaca el papel de los estudiantes para decidir el tipo de actividades que desean realizar, rompiendo completamente con estilos de enseñanza rígidos y adulto-céntricos. Para conseguir estos ambientes, el profesorado de EF requiere dominar distintas formas de enseñanza para aproximarse con claridad a sus estudiantes.

En el décimo capítulo, ¿educación física o deporte? Un estado del arte, la licenciada en educación física Sarahí González Rodríguez muestra la revisión de trabajos de investigación que se acercan a los gustos, preferencias y desafíos de la educación física. Entre sus principales hallazgos, se rescatan recomendaciones en donde se considera la opinión de los estudiantes para participar en la clase de EF y en el deporte escolar, puesto que esto permite la motivación de los escolares, garantizando el disfrute de las actividades. Por otra parte, se sugiere evitar la especialización deportiva en edades tempranas para conseguir una mayor experiencia motriz a través de la práctica lúdica deportiva. Fomentar formas jugadas puede

contribuir a incluir al estudiantado que no goza de la competencia del deporte escolar.

Por último, en el capítulo final, *La educación artística: aportaciones desde la investigación educativa*, el profesor Edgardo Ferrales Rico propone un trabajo minucioso sobre la educación de las artes y las expresiones que favorecen el pensamiento creativo de las niñas y los niños. Entre sus hallazgos, resalta la pertinencia de enseñar artes a los infantes desde las edades tempranas en las escuelas, ya que esto detona la creatividad, la expresión y la diversificación hacia otras formas de lenguajes. También se reconocen las formas de arte que devienen del uso de las tecnologías y que vinculan a los estudiantes con experiencias estéticas propias de su época.

Si bien este trabajo no discute las cuestiones de la educación física, el profesor Ferrales ha solicitado la inclusión del capítulo argumentando lo siguiente: al igual que la educación física, la enseñanza de las artes queda en un plano menos preponderante dentro del acto educativo, y en ese mismo sentido, su estimulación en los infantes propicia un desarrollo en la creatividad similar al que se genera mediante la estimulación física. También, el capítulo atiende a uno de los ejes articuladores de la NEM; inclusive se reconocen algunas experiencias estéticas que surgen a través del movimiento.

Con todo, el libro suma a la discusión sobre el papel que juega la educación física en los contextos culturales y en la búsqueda de la justicia social. La educación física posee características que le permiten integrar contenidos para un desarrollo propicio de las niñas y los niños. Los trabajos presentados en esta compilación se han realizado con una sistematización y seriedad que entrega un producto digno de discutir sobre la educación física; pero no solo eso, ha enriquecido a las y los docentes que han escrito estos fragmentos. Ahora se permiten dudar, reflexionar y seguir aprendiendo para comprender las necesidades específicas de cada una de las escuelas en donde realizan su acto pedagógico.

Referencias

Da Costa C., González Valeiro, M., & González Villalobos, M. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (29), 251-257. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345743464047

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI editores.

González, N., Zerpa, M., Gutiérrez, D., & Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus, 13*(23), 279-309. https://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf

Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *FOLIOS Segunda época* (44), 165-179. Obtenido de http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a11.pdf

Londoño Palacio, L., Maldonado Granados, L., & Calderón Villafáñez, L. (2014). *Guías para construir estados del arte*. Bogotá: International Corporation of Networks of Knowledge. https://hdl.handle.net/20.500.12799/4637

Martínez Benítez, J., Castillo Cabay, L., & Granda Encalada, V. (2017). Formación inicial del docente de educación física y su desempeño profesional. *EmásF, Revista Digital de Educación Física, 8*(48), 83-95. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6121667

Posada González, N. (2017). Algunas nociones y aplicaciones de la investigación documental denominada estado del arte. *Investigación Bibliotecológica, 31*(73), 237-263. https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2017.73.57855

Secretaría de Educación Pública. (2022). Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad. Fascículo 4. Comisión Nacional para la Mejora Continua en la Educación. https://www.mejore-

du.gob.mx/publicaciones/folleto/los-ejes-articuladores-pensar-desde-nuestra-diversidad

Secretaría de Educación Pública. (2023). Anexo. Educación Física en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Ciudad de México: Consejo Técnico Escolar y Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/06/Anexo-Educacion-Fisica-en-el-marco-de-la-Nueva-Escuela-Mexicana-FINAL.pdf

Investigación y formación docente en la cancha

Evangelina Cervantes Holguín

Quiero reposar la espalda sobre la loza tibia de
una cancha escolar mirando al sol con los ojos cerra-
dos… y que todo se ilumine.

Manuel Cruz, *Arriba de la torre el viento parecía cantar.*

Miradas desde la Educación Física

A nivel internacional, la investigación educativa sobre/desde la Educación Física (EF) refiere a un campo de larga data dirigida a la generación de conocimientos, la mejora de la enseñanza y el fortalecimiento del saber pedagógico desde distintos enfoques y por diversos autores (Blasco, 2007; Esper, 2007). Con todo, en México la investigación desde esta área "es escasa"; además, en "la visión de los docentes de Educación Física, la mayor parte desconoce la investigación y cómo llevarla a cabo, hay poca reflexión de su práctica educativa [y] no consideran que se tengan condiciones para investigar" (Guerrero-Soto, 2021, p. 2).

Hoy, la EF en el país participa de un proceso de cambio "desde su concepción y consolidación del objeto de estudio hasta su posicionamiento en el currículo educativo; sin embargo, el aspecto más

relevante de esta evolución se refiere a la concreción de una pedagogía y didáctica propia" (Garduño, 2024, p. 10). En correspondencia, la formación docente dirigida al profesorado de EF se transforma con la intención de "dotar al estudiante de la mayor cantidad de herramientas y oportunidades formativas en un contexto más cercano a la realidad profesional futura" (Hinojosa et al., 2022). La apuesta final se orienta a formar profesores de EF altamente cualificados, autónomos, críticos, innovadores, reflexivos y con capacidad para la investigación (Hinojosa et al., 2023; Núñez, 2024; Penteado y Neto, 2021; Roz y Pascual, 2021; Stieg y dos Santos, 2021; Yerdanova et al., 2024).

Los resultados de diferentes estudios realizados en Latinoamérica muestran que la investigación representa un elemento curricular clave en los programas y políticas de formación para el profesorado de EF (Muñoz et al., 2024; Serrano et al., 2022). A pesar de ello, en la región las acciones de formación continua "no responden a las dificultades propias de la asignatura… [y] no están abordando las necesidades del profesorado" (Serrano et al., 2023, p. 1272). Además, los educadores físicos han sido excluidos de la investigación pedagógica y, con frecuencia, presentan "una escasa y débil experiencia en investigación" (Poblete-Valderrama et al., 2023, p. 589), limitada a la participación ocasional en eventos académicos y a la elaboración de documentos recepcionales. La situación puede explicarse ante el desconocimiento del profesorado de EF sobre la investigación educativa (Guerrero-Soto, 2021) y a la falta de oportunidades curriculares para el fortalecimiento de competencias investigativas (Martínez y Obregón, 2017).

En México, el profesorado de EF representa el 8.9% del magisterio en la educación preescolar, el 16.9% en educación primaria —junto al personal docente de las especialidades en artes, idiomas y tecnología— y el 5.7% en educación secundaria (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2022). La evidencia científica nacional sobre los docentes de EF refiere

una débil formación pedagógica y didáctica (Núñez, 2024) que expone la necesidad de capacitación en temas emergentes como la gamificación, la educación socioemocional, el uso de herramientas digitales (Galarraga et al., 2023), la inclusión educativa de personas con discapacidad (Ortiz et al., 2023), la evaluación y sus implicaciones en su desempeño profesional (Stieg y dos Santos, 2021).

En el marco de la *Estrategia Nacional de Formación Continua 2020* dirigida a "fortalecer mediante una formación que movilice sus saberes y conocimientos y asegure los aprendizajes de sus estudiantes" (MEJOREDU, 2022, p. 5) y, bajo el supuesto de reconocer los diferentes desafíos que enfrenta el profesorado según su función y especialidad, para los educadores físicos la oferta formativa significó el 0.16%.

En el discurso oficial, los profesionales de la EF "deben ser un ente investigador porque la investigación es fundamental para el avance y la mejora continua de la educación en esta disciplina" (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024a, p. 5). Para ello, en el pregrado se busca desarrollar diversas habilidades para la investigación (Martínez y Obregón, 2017); así, incentivar la investigación como parte de la actividad docente conlleva el reconocimiento de los profesores de EF como actores y productores de conocimiento pedagógico.

En el encuentro entre formación e investigación sobre/desde la EF surgen las siguientes cuestiones:

> ¿Cómo concebir la investigación científica en Educación Física? ¿Cómo formar a los estudiantes?... ¿Qué implicaciones tiene la actividad de investigación en Educación Física? ¿Quién investiga en nuestra área? ¿Para qué? ¿Desde qué perspectivas? ¿Cuál es la función de las instituciones formadoras (IF)? ¿Qué inserción tiene y debería tener la actividad de investigación en ellas? (Esper, 2007, pp. 31, 33).

Con base en lo anterior, el presente estudio busca reflexionar sobre la noción de formación de investigadores en el área de Educación

Física, sus características, espacios, estrategias, herramientas, propósitos, entre otros elementos distintivos que permitan fundamentar el rol investigador como rasgo identitario del educador físico.

Estrategia metodológica

El presente estudio se adscribe al enfoque cualitativo de corte hermenéutico a través de un análisis documental sistemático en forma de cartografía conceptual. Esta herramienta de investigación permite analizar el conocimiento científico generado sobre un concepto o teoría específica a partir de ocho ejes —noción, categorización, caracterización, diferenciación, clasificación, vinculación, metodología y ejemplificación— con el propósito de valorar los avances e identificar los vacíos para definir nuevas líneas de estudio (Tobón et al., 2018).

Para la búsqueda del material documental, se exploraron diversos sitios especializados a través del integrador de bases de datos de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), desde el que se accede a los servicios informativos de EBSCO, JSTOR y SAGE, entre otros. La indagación se realizó con los términos de búsqueda «educación física», «formación» e «investigación», y los siguientes filtros: publicaciones académicas arbitradas, publicadas en los últimos cinco años (2019-2024), cualquier idioma, fuente, materia, geografía y editor. Además, se admitieron artículos que incluyeran los términos en el título, resumen o palabras clave.

Por otra parte, la selección de los documentos se elaboró considerando cuatro criterios: a. Ser de naturaleza académica en forma de artículo; b. Abordar algún elemento conceptual sobre la formación de investigadores en el área de EF y, c. Referir a alguno de los ocho ejes de la cartografía conceptual. En consecuencia, se obtuvieron 285 resultados, de los cuales se descartaron aquellos duplicados, parcializados a un solo componente de la búsqueda o que contenían el término investigación para referir a los aspectos metodológicos

del estudio; luego del análisis de pertinencia, se seleccionaron 46 artículos: 32 en español, 11 en portugués y tres en inglés. La producción da cuenta del interés global sobre la temática con estudios en Argentina, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, España, Kazajistán, México, Perú, Portugal, Rusia y Venezuela.

En apego a la cartografía conceptual, la información recolectada se organizó de acuerdo con los ejes, preguntas y elementos básicos que configuran las categorías de estudio (Tabla 1).

Categoría	Pregunta central	Elementos básicos	Artículos
1. Noción de formación de investigadores.	¿Qué se entiende por formación de ivestigadores en la EF?	Definición de la formación de investigadores en la EF.	Achilie-Valencia et al. (2023), Aiello y Fernández-Carneiro (2021), Bernate et al. (2024), Molano-Tobar et al. (2023).
2. Categorización de la formación de investigadores	¿En qué clase general se integra la formación de investigadores en la EF?	La formación de investigadores y su integración en la formación docente. Las capacidades investigativas como componentes formativos.	Achilie-Valencia et al. (2023), Aiello y Fernández-Carneiro (2021), Azevedo et al. (2022); Bernate et al. (2024); da Conceição et al. (2019); de Oliveira (2023); Gaitán-Pedraza et al. (2022), Garduño (2021), Hinojosa et al. (2023), Molano-Tobar et al. (2023); Penteado y Neto (2021); Pari-Tito et al. (2024), Roz y Pascal (2021); Ryan (2021); Watts et al. (2022).
3. Caracterización de la formación de investigadores.	¿Cuáles son los elementos identitarios de la formación de investigadores en la EF?	Objetos de estudio. Herramientas. Espacios de formación.	Achilie-Valencia et al. (2023), Azevedo et al. (2022), Bazán et al. (2020), Carreño et al. (2019), de Oliveira (2023); Filgueiras et al. (2022); Garduño (2021), Lima (2022), Madrid (2020), Penteado y Neto (2021), Roz y Pascual (2021); Ryan, 2021; Silva et al. (2022), Serrano et al. (2022).

4. Diferenciación de la formación de investigadores de otros conceptos.	¿De qué otros conceptos se diferencia la formación de investigadores en la EF?	Formación docente Investigación educativa.	Bazán et al. (2020), Márquez y Andrade (2020), Watts et al. (2022).
5. Clasificación de la formación de investigadores.	¿Cuáles son los tipos de formación de investigadores en la EF?	Formación inicial. Formación continua. Formación de formadores.	Achilie-Valencia et al. (2023), Aiello y Fernández-Carneiro (2021), Alves et al. (2024), Bazán et al. (2020), Bikel et al. (2023), Carvalho et al. (2021), Castillo-Retamal et al. (2024), Castro y Cisneros (2023), da Luz y de Oliveira (2021), de Oliveira (2023), Filgueiras et al. (2022), Garduño (2021), Guillén-Gámez y Perrino (2020), Hinojosa et al. (2022, 2023), Lima (2022), Márquez y Andrade (2020), Molano-Tobar et al. (2023), Muñoz et al. (2024), Olesov et al. (2020), Ortiz et al. (2023), Pari-Tito et al. (2024), Penteado y Neto (2021), Poblete-Valderrama et al. (2023), Salvador y Giakoni-Ramírez (2023), Silva et al. (2022), Stieg y dos Santos (2021), Rodríguez-Fernández et al. (2021); Roz y Pascual (2021), Valencia-Peris et al. (2020), Yerdanova et al. (2024).
6. Vinculación de la formación de investigadores.	¿Qué procesos se relacionan con la formación de investigadores en la Educación Física?	Metodologías colaborativas. Prácticas docentes reflexivas.	de Oliveira (2023), de Sousa et al. (2023), Filgueiras et al. (2022), Gaitán-Pedraza et al. (2022), Lima (2022), Roz y Pascual (2021), Penteado y Neto (2021), Ryan (2021), Watts et al. (2022).

7. Metodología para formar investigadores.	¿Cuáles son los métodos para la formación de investigadores en la EF?	Aprendizaje basado en investigación. Formación temprana para la investigación. Comunidades de práctica. Investigación-acción Redes.	Azevedo et al. (2022), Filgueiras et al. (2022), Garduño (2021), Hinojosa et al. (2022), Madrid (2022), Molano-Tobar et al. (2023), Muñoz et al. (2024), Poblete-Valderrama et al. (2023), Roz y Pascual (2021), Ryan (2021), Serrano et al. (2023), Valencia-Peris et al. (2020).
8. Ejemplificación del proceso de formación de investigadores.	¿Cuál podría ser un ejemplo pertinente de evaluación o mejora de la formación de investigadores en la Educación Física?	Planes de enseñanza. Portafolios. Documentos recepcionales.	Bazán et al. (2020), Garduño (2021), Penteado y Neto (2021).

Tabla 1. Categorías del estudio

Resultados

Enseguida se muestran los resultados del ejercicio analítico sobre la formación de investigadores en el área de EF con base en los ocho ejes de la cartografía conceptual. Los resultados de cada eje se examinan a la luz de la política actual de formación docente para el profesorado mexicano de EF.

Noción de formación de investigadores

La EF, como "práctica sociocultural y curricular" (Filgueiras et al., 2022, p. 1128), alude a una práctica social determinada por los hechos históricos que la guían y definen la dirección de las prácticas educativas con la finalidad de contribuir en la formación integral del ser humano (Esper, 2007; Lima, 2022). Por ello, la EF "en un mundo que viaja cada día más rápido y que demanda para ello, paradójicamente, menos movimientos corporales en el ser humano, está llamada a ser una opción saludable para las sociedades que vienen" (Centurión y Valentinuzzi, 1996, p. 1).

La investigación es una necesidad primordial en la formación de los profesionales de la EF (Molano-Tobar et al., 2023). Pese a ello, la mayoría del profesorado de EF "no tiene, en su formación inicial, oportunidades para reflexionar sobre la realidad escolar cotidiana y las dificultades de la enseñanza de la educación física en la escuela" (Penteado y Neto, 2021, p. 17).

En México, la formación inicial se basa en el Enfoque Dinámico e Integrado de la Motricidad (EDIM) y en la educación humanista. En este trayecto curricular, se reconoce en la investigación una herramienta pedagógica para potencializar nuevos aprendizajes (SEP, 2022a). Además, se propone como rasgos del perfil de egreso:

> [El/La estudiante] *Produce* saber y conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, *reconoce* y valora la investigación educativa y

> la producción de conocimiento desde la experiencia; sabe *problematizar*, *reflexionar* y aprender de la práctica para *transformarla*; ha desarrollado dominios metodológicos para la *narración pedagógica*, la *sistematización* y la *investigación*; está preparado para *crear*, *recrear* e *innovar* en las relaciones y el proceso educativo al *trabajar* en comunidades de aprendizaje e *incorporar* en su quehacer pedagógico *teorías contemporáneas* y *de frontera* [énfasis agregado] en torno al aprendizaje y al desarrollo socioemocional (SEP, 2022a, p. 13).

Así, la formación de investigadores en la EF refiere a un proceso de amplio espectro mediante el cual los especialistas de esta disciplina adquieren un conjunto de capacidades de diversa índole para generar, analizar, aplicar e innovar el conocimiento en contextos educativos, sociales y científicos relacionados con la motricidad, la corporeidad y la creatividad motriz (SEP, 2023), desde enfoques basados en la práctica, interdisciplinarios, inclusivos, interculturales y de compromiso social.

Diversos estudios coinciden en la importancia de la formación de investigadores para convertir a los educadores físicos en profesionales reflexivos. Situación que trastoca la identidad del profesorado de EF, quienes luchan ante los prejuicios en torno a la disciplina y la exigencia académica de su trabajo, en especial porque:

> La vida diaria en la escuela es una lucha constante; trabajar con la diversidad de espacios y materiales en las clases de Educación Física se configura como un desafío diario, ya que las personas tienen el estereotipo de las clases y del profesor de Educación Física, como aquel con lugar en la cancha en medio de pelotas (Filgueiras et al., 2022, p. 1132).

Para ello, se propone el diseño de trayectos donde se vinculen práctica, reflexión e investigación (Aiello y Fernández-Carneiro, 2021), entre ellos: la conformación de Comunidades de Práctica (CoP)

que posibiliten la reflexión en entornos colaborativos (Azevedo et al., 2022); la práctica supervisada orientada a la elaboración de un plan de enseñanza constituido en momentos de investigación y reflexión (Bazán et al., 2020) o de un portafolio como dispositivo formativo abierto, flexible y movilizador de procesos de subjetivación docente (Penteado y Neto, 2021); así como la inclusión de la dimensión personal de la docencia que recupere sus experiencias de vida y la observación de sus contextos vitales (Filgueiras et al., 2022; Penteado y Neto, 2021; Roz y Pascual, 2021).

Una vez concluida la formación inicial, el profesorado de EF se incorpora a la práctica profesional y, con ello, a diversas experiencias de formación continua, incluido el posgrado. Así, a la actual identidad del profesorado de EF se suma el *rol investigador* que alude a aquellos que participan de forma recurrente en procesos de generación de conocimiento a lo largo de su carrera docente y como parte de su ejercicio profesional. En específico, con capacidad para identificar problemas y desarrollar soluciones. En este escenario, ser educador e investigador conlleva el reto de armonizar las responsabilidades de una y otra función. Además de cumplir con las actividades comunes a la práctica profesional, el docente-investigador asume las funciones de tutor en procesos de titulación, líder en iniciativas de investigación y responsable en actividades de difusión científica, tareas que se realizan frecuentemente a costo de la vida personal del profesorado (Achilie-Valencia et al., 2023).

Categorización de la formación de investigadores

En principio, los procesos formativos mediados por la investigación buscan desarrollar entre los participantes su capacidad de hacer preguntas y explorar una variedad de posibles respuestas a esas cuestiones (Ryan, 2021). En el caso del profesorado de EF, el proceso de desarrollo y movilización de competencias o habilidades

para la práctica investigativa se despliega en trayectos formativos a lo largo de la carrera docente, desde la formación inicial, continua y la superación profesional (posgrado).

Al respecto, los resultados de la investigación sobre la temática animan a repensar la formación de investigadores desde dos líneas: primero, rebasar el carácter didáctico-curricular concentrado en la inclusión de estrategias didácticas o espacios curriculares de contenido metodológico para incentivar la formación práctica en contextos reales; y, segundo, superar el carácter exclusivamente pedagógico que ignora la complejidad e interseccionalidad de los problemas educativos (Aiello y Fernández-Carneiro, 2021; Azevedo *et al*., 2022; de Oliveira, 2023).

Para el caso mexicano, la formación de investigadores en el área de EF se traduce en la habilitación del profesorado en torno a múltiples capacidades de sensibilidad hacia las problemáticas sociales de su contexto, de resolución de problemas, discursivo-comunicativas y metodológicas (Achilie-Valencia et al., 2023; Azevedo et al., 2022; Bernate et al., 2024; Garduño, 2021; Hinojosa et al., 2023; Molano-Tobar et al., 2023). En la propuesta oficial, la formación inicial incentiva, al menos, 11 dominios (Tabla 2) a fin de que:

> las y los docentes pueden identificar problemas, plantear hipótesis o supuestos, implementar intervenciones y evaluar sus resultados, lo que les permite tomar decisiones informadas y basadas en datos y realidades educativas… [así como] estar preparados para adaptarse y evolucionar con las nuevas demandas educativas (SEP, 2024b, pp. 5, 6).

De esta manera, formarse como investigador es una construcción individual y colectiva que se fortalece de forma dinámica a lo largo de la vida. Su configuración se gesta en el cruce de diversos procesos de socialización, recursos, altas exigencias y condiciones sociohistóricas (Achilie-Valencia et al., 2023).

Tabla 2. Dominios de saberes

Dominios de saberes	Definición
Colaborativo	Apunta a la capacidad de trabajar en comunidades de aprendizaje para innovar continuamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dentro de un marco de equidad, diálogo y respeto, contribuyendo a la erradicación de toda forma de violencia.
Comunicativo	Implica la capacidad para comprender críticamente textos en su relación con la realidad educativa, así como para expresarse con fluidez y claridad en forma verbal y no verbal. Incluye las capacidades para describir, narrar, explicar y argumentar de manera coherente, favoreciendo el intercambio de ideas en contextos educativos.
Discursivo	Alude a la capacidad de generar conocimiento desde la reflexión sistemática sobre la propia práctica docente, fundamentando dicho saber en un análisis crítico y contextualizado.
Ético	Consiste en la capacidad de actuar de acuerdo con los valores éticos inherentes a su responsabilidad socioeducativa, con especial atención al tratamiento de la información y a la resolución de las necesidades sociales de los estudiantes y de la comunidad escolar.
Hermeneútico	Describe la capacidad de interpretar, analizar, argumentar, justificar y evaluar la información de manera crítica, vinculando estos procesos con el contexto educativo y las prácticas pedagógicas.

Heurístico	Refiere a la capacidad para observar de manera crítica, formular preguntas, problematizar, cuestionar las prácticas existentes, experimentar, evaluar y aprender continuamente de la práctica docente, con el objetivo de transformarla.
Instrumental	Alude a la capacidad para utilizar herramientas tecnológicas con el fin de localizar, seleccionar, gestionar y aplicar información de manera efectiva en el proceso investigativo, así como para innovar la docencia.
Metodológico	Refiere a la capacidad de utilizar narrativas pedagógicas, sistematizar experiencias docentes y emplear métodos, técnicas e instrumentos de investigación para la recolección, análisis e interpretación de información con el fin de contribuir al conocimiento pedagógico.
Socioemocional	Puntualiza la capacidad de mantener una actitud resiliente y adaptativa ante situaciones de incertidumbre y cambio en la realidad educativa, preservando el bienestar emocional.
Teórico	Refiere a la capacidad de articular teorías contemporáneas y de frontera con el conocimiento de la EF, formando marcos explicativos sólidos que guíen la reflexión y la investigación.
Transferencia de conocimiento	Alude a la capacidad de traducir los aportes de la investigación en prácticas innovadoras y aplicables en el contexto educativo, promoviendo la mejora continua de la EF.

Elaboración propia con base en SEP (2024a, 2024b).

Entre los dominios destacan aquellos vinculados con las habilidades reflexivas que interpelan al profesorado a examinar críticamente su trabajo a fin de mejorarlo (da Conceição et al., 2019; Gaitán-Pedraza et al., 2022; Penteado y Neto, 2021; Roz y Pascal, 2021), como: identificar áreas y aspectos clave para la reflexión, comprender las condiciones de "la 'caótica práctica' cotidiana" (Azevedo et al., 2022, p. 163), integrar el conocimiento existente, planificar acciones para la mejora, etc. Con todo, la reflexión docente alude a un compromiso de largo plazo, en tanto que los cambios significativos suponen una modificación permanente de las creencias docentes y prácticas educativas que caracterizan el proceso emancipatorio (Roz y Pascal, 2021).

Este tipo de habilidades son particularmente relevantes en la EF dado que se trata de un "contexto ambiguo, complejo, impredecible y dinámico… [donde] los docentes de EF deben gestionar y resolver problemas complejos que surgen en su práctica diaria debido a la naturaleza de la asignatura" (Azevedo et al., 2022, p. 163). Avanzar hacia una Educación Física Reflexiva precisa rebasar el carácter mecanicista y técnico de la asignatura para arribar a una visión humanista, crítica, transformadora y de acción participativa que se materialice en las prácticas de enseñanza y la construcción de conocimiento pedagógico desde la EF (Esper, 2007; Watts et al., 2022).

Caracterización de la formación de investigadores

La investigación educativa desde la EF se centra en múltiples objetos de estudio: a. Formación docente, sus consideraciones éticas, características, temáticas, ejes y dificultades (Carreño et al., 2019; Madrid, 2020); b. Desarrollo de la clase, sus retos y condiciones —disciplina, apatía, convivencia, violencia— (Garduño, 2021; Penteado y Neto, 2021); c. Currículo escolar, sus juegos, bailes, deportes, entre otros contenidos para abordar en el aula (Lima, 2022); d. Enseñanza y aprendizaje, con énfasis en el cuerpo y corporeidad, conocimientos

y metodología, el deporte y sus manifestaciones en la escuela, salud escolar, transversalidad, educación para la paz, entre otros (Madrid, 2020); e. Condiciones de trabajo, vinculadas a las características físicas, ambientales y de infraestructura material, clima laboral, autonomía docente y trabajo colaborativo (Penteado y Neto, 2021); f. Innovación, centrada en la búsqueda de nuevos métodos y la identificación de buenas prácticas (Serrano et al., 2022).

En la formación de investigadores, la evidencia da cuenta del empleo de un abanico de herramientas, comúnmente asociadas a la etnografía y a la investigación-acción, como registros reflexivos, observación colegiada, diarios, portafolios, amigos críticos, entrevistas grupales, narrativas biográficas, relatos de experiencias, documentación pedagógica, videos, fotografías y talleres para el análisis de la práctica docente (Azevedo et al., 2022; Bazán et al., 2020; de Oliveira, 2023; Filgueiras et al., 2022; Lima, 2022; Penteado y Neto, 2021; Roz y Pascual, 2021; Ryan, 2021; Silva et al., 2022).

Diferenciación entre la formación de investigadores

La noción de formación de investigadores en la EF usualmente se asocia al concepto de formación docente; sin embargo, mientras la segunda refiere a una definición amplia que prioriza la preparación pedagógica y didáctica para enseñar la materia en torno al diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación de la práctica docente EF (Bazán et al., 2020; Márquez y Andrade, 2020; SEP, 2024b; Watts et al., 2022), la primera se centra en el desarrollo de capacidades para la investigación desde/sobre múltiples nichos problemáticos de la disciplina a fin de ampliar el conocimiento de la EF.

Del mismo modo, se distingue de la definición general de investigación educativa que abarca diversos aspectos del proceso educativo; en cambio, la formación de investigadores en EF tiene un enfoque particular que requiere de la combinación de conocimientos específicos tanto de investigación y educación como de EF. Además, este

tipo de formación incentiva al profesorado a traducir los hallazgos, teorías y avances generados por la investigación en mejores prácticas pedagógicas al incluir el uso de tecnología educativa, promover el aprendizaje colaborativo o asumir la inclusión en beneficio directo del estudiantado y sus comunidades (SEP, 2024a; 2024b).

Clasificación de la formación de investigadores

Dado el carácter permanente de la formación de investigadores, su desarrollo se gesta en diferentes espacios. Cada uno con condiciones formativas, herramientas y propósitos específicos.

Formación inicial

En términos generales, la formación inicial tiene como propósito brindar a los futuros profesores de EF los contenidos teóricos y prácticos para una enseñanza transformadora. Para ello, requiere abarcar tanto la formación teórico-científica para analizar críticamente el fenómeno educativo y comprender el contexto social en que se gesta, como la formación técnico-práctica dirigida a actuar en el proceso educativo. En esta parte, los contenidos sobre la investigación educativa permiten que el estudiantado problematice la realidad educativa centrando la atención en la práctica pedagógica y la enseñanza desde perspectivas colectivas e interdisciplinarias (Carvalho et al., 2021).

Para Moreno et al. (2003), se trata, en concreto, de formación en investigación dirigida a la promoción de habilidades básicas para la práctica investigativa que remite a una preparación técnico-instrumental para enriquecer o innovar su práctica profesional a partir de la inducción, imitación, ayuda, entrenamiento y certificación (Andrade et al., 2024). Con todo, la investigación realizada en el pregrado, con frecuencia, devela que:

> Las situaciones tratadas carecen de escenarios reales, que los temas suelen ser triviales, dándole a la educación física un papel utilitario, que su tratamiento es inadecuado, que los temas tratados carecen del carácter innovador, que los temas siempre son los mismos, la visualización del análisis y reflexión es limitada, que se maximizan los resultados y la claridad de cómo se llegó a ellos es restringida, que presentan muchos errores ortográficos, que son una recopilación de información ya sistematizada (Garduño, 2021, p. 4).

Condición que se infiere porque el estudiantado carece "de las herramientas básicas para detectar problemas y plantear cuestionamientos, mostrando poco interés en diseñar soluciones, buscando [...] desarrollar temas trillados, sin impacto significativo" (Garduño, 2021, pp. 6-7). Por ello, una de las tareas de la formación inicial es favorecer la adquisición de las capacidades investigativas necesarias para enfrentar los dilemas de la práctica profesional (Castro y Cisneros, 2023).

En el momento actual, se requiere preparar a los futuros docentes-investigadores de la EF en temáticas emergentes como la violencia escolar (Castillo-Retamal et al., 2024), el uso de herramientas tecnológicas (Castro y Cisneros, 2023, Guillén-Gámez y Perrino, 2020; Olesov et al., 2020), los efectos del neoliberalismo en la educación (da Luz y de Oliveira, 2021; Esper, 2007; Filgueiras et al., 2022; Lima, 2022), la evaluación educativa (de Paula et al., 2024), la promoción de prácticas inclusivas en favor de las personas con discapacidad o migrantes (Márquez y Andrade, 2020; Rodríguez-Fernández et al., 2021; Salvador y Giakoni-Ramírez, 2023; Valencia-Peris et al., 2020); la competencia informacional que integra las habilidades para la búsqueda, selección, empleo, comunicación y difusión de la información (Pari-Tito et al., 2024).

Además, para su abordaje se requiere de investigaciones interdisciplinarias sobre la EF que permitan una mayor comprensión acerca de lo que sucede en los contextos escolares y dinámicas educativas con el propósito de fortalecer la investigación formativa y la inves-

tigación aplicada para ampliar el saber pedagógico de la disciplina (Muñoz et al., 2024).

En esta etapa formativa destacan: el Programa de Tutorías, que permite el desarrollo de habilidades para la investigación vinculadas con la producción de trabajos académicos, la participación en eventos y el intercambio de ideas (Alves et al., 2024); las Prácticas Inmersivas, ya sea en forma de práctica supervisada, residencia pedagógica o triada formativa, que acercan a los futuros docentes a la complejidad de la vida escolar y promueven la realización de actividades de indagación sobre la práctica como observación, planificación, intervención y elaboración de informes, articulando teoría y práctica (Bikel et al., 2023; de Oliveira, 2023; Garduño, 2021; Hinojosa et al., 2022; Penteado y Neto, 2021); y, Espacios Virtuales para el acompañamiento tutorial continuo durante cada etapa del trayecto investigativo (Castro y Cisneros, 2023).

Formación continua

Sobre la idea de ecologías del aprendizaje, que asume la idea del aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida, se retoma la noción de ecologías de la formación docente —propuesta por Cervantes (2020)— para destacar la naturaleza ubicua, invisible, expandida e incidental de la formación del profesorado. Ahora:

> Los modelos formativos se multiplican y sus contextos se tornan más difusos. En el momento actual, los diferentes dispositivos de la formación docente […] se ubican dentro o fuera de la escuela, individuales o colectivos, en entornos físicos o virtuales, a través de propuestas formales, informales o no formales (p. 4).

Reconocer a la práctica pedagógica, aquella que se realiza *in situ* en contextos, condiciones, recursos y restricciones concretas, como espacio de producción de conocimiento y movilización de saberes,

implica asumir a los docentes como poseedores de múltiples saberes forjados en la experiencia y adquiridos dentro y a través de la práctica docente, mediante el ensayo y error, y en colaboración con otros docentes (Penteado y Neto, 2021).

Desde la normativa magisterial, "en el caso del maestro de educación física, la noción de aula debe interpretarse como patio escolar donde este desarrolla las actividades con sus alumnos" (SEP, 2022b, p. 11). El patio escolar no solo es el lugar concreto donde la EF se convierte en vida y movimiento, sino el espacio para observar, descubrir, experimentar, innovar, comparar y generar conocimiento (Cervantes, 2025). Inspirados en la idea de la cocina cívica para la transversalización del género propuesta por Lafuente (2014), se resignifica el concepto de patio escolar. Contrario a la idea de laboratorio, el patio escolar —a veces limitado a la cancha escolar— es un lugar de encuentro donde estudiantes y docentes "se creen con el derecho de cambiar las reglas, las recetas, los tempos y las tradiciones [...] [donde] se disuelven las fronteras de género, raza, edad o clase" (párr. 6). En este espacio, ejercitar problemas "seguirá siendo una práctica experimental, colaborativa, mediada, finalista y pública, pero además debiera ser hospitalaria, transparente y abierta" (párr. 15).

Además, se trata de un espacio formativo que posibilita la investigación en/de/con la vida cotidiana escolar para cuestionar a los sujetos, sus prácticas, discursos, creencias y anhelos frente al currículo, las interacciones sociales, la organización pedagógica, el aprendizaje de la lectoescritura, las relaciones del aula, la disciplina y la evaluación desde una perspectiva situada que considera las condiciones del contexto (da Luz y de Oliveira, 2021).

Diversos estudios confluyen en la necesidad de animar la problematización e indagación desde/sobre la EF desde diferentes ángulos: Aiello y Fernández-Carneiro (2021) y Bazán et al. (2020) proponen incluir la perspectiva de género en los programas de formación docente para incentivar el desarrollo de prácticas no

sexistas, especialmente ante la presencia mayoritaria de hombres entre el profesorado; Márquez y Andrade (2020) apuestan por un currículum comprometido con la inclusión que trastoque el cómo enseñar, el qué y cómo evaluar desde una visión inclusiva; mientras, Filgueiras et al. (2022), Rodríguez-Fernández et al. (2021) y Silva et al. (2022) apuestan por la interculturalidad crítica a fin de formar docentes sensibles a la diversidad cultural que cuestionen la organización escolar y los planes de estudio monoculturales. Otros proponen alternativas teóricas como la pedagogía crítica y el pensamiento decolonial, que no solo agudicen la mirada docente sobre las condiciones de opresión del mundo actual, sino que incentiven la autoría docente en la construcción de marcos curriculares y la coproducción de conocimientos (Filgueiras et al., 2022; Lima, 2022; Roz y Pascual, 2021; Silva et al., 2022).

La investigación educativa en la EF en clave inclusiva, intercultural, crítica y decolonial posibilita la visibilización de problemáticas emergentes sobre prácticas, culturas y políticas que tradicionalmente han naturalizado la exclusión y la desigualdad. El horizonte común se funde en la idea de ofrecer una educación de calidad, abierta, plural, equitativa y pertinente que garantice el derecho a la educación, la búsqueda de una escuela capaz de valorar las diferencias y contribuir a la construcción de un mundo más justo, más humano (Achilie-Valencia et al., 2023; Aiello y Fernández-Carneiro, 2021; Bazán et al., 2020; Rodríguez-Fernández et al., 2021; Silva et al., 2022; Yerdanova et al., 2024).

Es en la formación continua donde se gesta la formación para la investigación, término utilizado por Moreno et al. (2003), para apuntar a la práctica intencionada que se desarrolla en diferentes objetivos, espacios y tiempos con el propósito de promover entre el profesorado un proceso de transformación personal en términos de apropiación del saber, desarrollo de capacidades y generación crítica de conocimientos.

En lo más alto del esquema de formación docente aparece el posgrado como el escenario donde se consolidan los conocimientos y se incentiva un conjunto de habilidades investigativas dirigidas a la construcción teórica, diseño de instrumentos para la recolección de datos y su análisis (Ortiz et al., 2023). Además, en este espacio formativo, la socialización de resultados de investigación a través de publicaciones y la participación en eventos académicos es una práctica común. De forma peculiar, el doctorado ofrece la posibilidad de comprender aprendizajes que solo se obtienen de la práctica constante (Achilie-Valencia et al., 2023; Madrid, 2020; Molano-Tobar et al., 2023). Es en este nivel donde, en sentido estricto, se concreta la formación de investigadores entendida como el proceso mediante el cual se prepara a los agentes que tendrán como desempeño profesional la generación de conocimiento (Andrade et al., 2024; Moreno et al., 2003).

Formación de formadores

En el caso de educadores físicos que se incorporan a la educación superior como formadores de formadores, la investigación aparece como una actividad sustantiva que se suma a la docencia y a la vinculación social (Achilie-Valencia et al., 2023). Según la evidencia científica, el perfil de los formadores, así como su trayectoria académica integral, determinan la calidad de la formación investigativa ofrecida al estudiantado (Molano-Tobar et al., 2023). En este ámbito, las funciones de dirección, asesoría y lectura de trabajos recepcionales representan un área de oportunidad, en tanto que quienes las realizan carecen de tiempo, apoyos, experiencia, capacitación y habilidades académicas requeridas (Garduño, 2021).

En general, los formadores de formadores "son el motor esencial para liderar los procesos de investigación" (Molano-Tobar et al., 2023, p. 1072). Desde el espacio curricular de las prácticas inmersivas, los

agentes formadores tienen un papel clave en el desarrollo de conocimientos teóricos y prácticos significativos (Hinojosa et al., 2022; Stieg y dos Santos, 2021). Es allí donde la investigación formativa posibilita el perfeccionamiento de una serie de competencias dentro de un marco curricular concreto, a través de un proceso mediado por la investigación, a cargo de un profesor dotado de las habilidades, capacidades, calidades y funciones que espera desarrollar en/con los otros (Molano-Tobar et al., 2023; Poblete-Valderrama et al., 2023).

Así, las universidades y centros de formación docente se convierten en los lugares clave para la producción, difusión y utilización del conocimiento (Achilie-Valencia et al., 2023). Para ello, estas instituciones requieren de "un número suficiente de profesores con las capacidades para su implementación [...] [dispuestos a] generar acciones de planificación, instrumentalización de la investigación en el aula, con guías y orientaciones hacia la reflexión como ejecución de prácticas pedagógicas investigativas" (Molano-Tobar et al., 2023, p. 1069).

Vinculación de la formación de investigadores

En el momento actual, el horizonte formativo para el profesorado de EF encuentra en las metodologías colaborativas y en las prácticas reflexivas la posibilidad de involucrarles en experiencias críticas y plurales de investigación. En el contexto brasileño sobresalen las propuestas formativas para la EF basadas en el ideario pedagógico de Paulo Freire: La metodología freireana de Acción-Reflexión-Acción se sugiere para el desarrollo de competencias para la investigación (de Oliveira, 2023); mientras, su obra se propone como perspectiva teórica en la construcción de tesis de posgrado para deconstruir las narrativas dominantes que justifican la opresión (de Sousa et al., 2023; Filgueiras et al., 2022).

En la misma línea, se plantea el enfoque crítico-superador para impulsar una formación humana sólida, democrática, pública y

emancipadora, lo que conlleva desmitificarla y reconocerla como un campo de embates y disputas de clases en un entorno político que le otorga el valor de mercancía bajo la lógica neoliberal, sosteniendo y naturalizando la desigualdad social y el fracaso escolar. Desde esta perspectiva, que promueve una ruptura epistemológica de la EF, se busca superar la visión jerarquizada y excluyente sobre la EF y otorgar a su profesorado la posición de agente transformador de su realidad (Lima, 2022; Penteado y Neto, 2021; Watts et al., 2022).

Así, se alude a la formación por investigación que se realiza mediante diferentes mediaciones para apoyar al profesorado de EF en su habilitación como docente-investigador; estas mediaciones pueden configurarse en situaciones de trabajo de investigación personal, grupal o bajo la asesoría de un equipo de investigadores (Andrade et al., 2024; Moreno et al., 2003).

Metodología para formar investigadores

La formación docente en el área de la EF refiere a un proceso complejo y construido socialmente que puede fortalecerse al incluir experiencias de aprendizaje reflexivo y pensamiento crítico (Filgueiras et al., 2022; Hinojosa et al., 2022; Poblete-Valderrama et al., 2023). Entre estas mediaciones, diversos estudios internacionales enfatizan las cualidades del Aprendizaje Basado en Investigación (ABI), la formación temprana para la investigación, las CoP, la investigación-acción y la conformación de redes entre universidades/centros de formación docente y escuelas. Desde el supuesto de que la práctica docente evoluciona a partir de la investigación, el ABI representa una opción metodológica que permite involucrar al estudiantado en procesos de investigación al tiempo que fortalece una serie de competencias profesionales (Poblete-Valderrama et al., 2023).

En este sentido, motivar la inmersión temprana del estudiantado en proyectos de investigación constituye una herramienta clave para el desarrollo de habilidades vinculadas con la formulación de

preguntas, el análisis de datos y el diseño de soluciones basadas en evidencia (Moreno et al., 2003; Filgueiras et al., 2022; Garduño, 2021; Molano-Tobar et al., 2023). En el contexto colombiano sobresalen los *Semilleros de Investigación*, donde los estudiantes participan de experiencias investigativas generando actitudes positivas hacia la acción científica (Molano-Tobar et al., 2023; Muñoz et al., 2024). Para Filgueiras et al. (2022), la participación de los docentes de EF en proyectos de extensión, pasantías e investigación durante su formación inicial, así como la documentación constante de su práctica, posibilita la movilización de múltiples saberes. Pese a su importancia, en el contexto de las escuelas normales mexicanas "estas tareas no son habituales" (Garduño, 2021, p. 13).

Asimismo, se sugiere la participación en CoP que posibilitan momentos de reflexión crítica en conjunto con otros profesores a fin de promover la circulación de experiencias docentes, oponiéndose a los mecanismos colonizadores de la cultura académica. Estos entornos pueden instaurarse como espacios de *coformación* en donde los docentes establezcan relaciones colaborativas y vínculos horizontales con los estudiantes, sus familias y comunidades (Filgueiras et al., 2022).

En particular, la investigación en acción y la formación docente son dos procesos que se complementan en favor de la transformación del sujeto y su entorno (Roz y Pascual, 2021; Ryan, 2021; Serrano et al., 2023; Valencia-Peris et al., 2020). Eso es posible cuando los docentes transitan de una concepción individual a una colectiva, donde la colaboración y el diálogo permanente con otros docentes permiten abordar problemas de investigación emanados de las necesidades de la escuela, en términos de "problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores [...] [en lugar] de 'problemas teóricos' definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber" (Roz y Pascual, 2021, p. 76).

Además, la conformación de redes entre universidades y escuelas públicas ha permitido el acercamiento del contexto escolar con el

contexto formativo mediante el diálogo entre docentes de EF que laboran en las escuelas de educación básica y media superior y académicos de las universidades y centros de formación, a fin de favorecer la intervención educativa, el enriquecimiento de las reflexiones sobre la disciplina en el contexto escolar, la elaboración de investigaciones sobre problemas del contexto y el desarrollo de proyectos de producción académica que, en conjunto, amplían el conocimiento sobre/desde la EF. Así, la triada enseñanza, investigación y extensión constituye un pilar fundamental en la formación docente (Filgueiras et al., 2022; Madrid, 2022; Molano-Tobar et al., 2023).

Ejemplificación del proceso de formación de investigadores

En este eje, la ejemplificación se equipara a la evaluación de la formación de investigadores. Los resultados de la investigación sobre el tema dan cuenta de productos formativos que permiten valorar la adquisición de capacidades investigativas, entre las cuales destacan los planes de enseñanza, los portafolios y los documentos recepcionales.

En la formación inicial, la elaboración de un Plan de Enseñanza (PE) para la práctica supervisada permite al estudiantado analizar las observaciones realizadas en la escuela, recuperar la retroalimentación de sus docentes (supervisor y orientador), planificar acciones, implementar el plan, evaluar los logros y reconstruir los aspectos identificados. Este PE, al ser evaluado por los docentes vinculados a la supervisión, puede mostrar al futuro docente las posibilidades de aprendizaje que se derivan de un proceso permanente de reflexión sobre la práctica (Bazán et al., 2020).

Una alternativa refiere a la elaboración de un portafolio para alentar la sistematización, documentación y reflexión sobre la práctica a través de los procesos investigativos que incentivan la creatividad, el análisis crítico, el trabajo colectivo e interdisciplinario, la búsqueda de soluciones y la resolución de problemas en la realidad

del quehacer docente. En ellos, idealmente, el estudiantado demuestra sus capacidades para el diagnóstico escolar, la autoconfrontación con su actividad docente, la definición de un tema/problema de investigación, la comprensión de los fenómenos que inciden en su docencia, la interacción personal, la comunicación de ideas y la construcción de conocimientos (Penteado y Neto, 2021).

Asimismo, los documentos recepcionales representan una oportunidad para valorar los alcances de la formación recibida en forma de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para identificar temas relevantes —en términos del campo de la EF y del contexto sociohistórico—, definir problemas de investigación, gestionar la consulta de fuentes, observar y documentar información, analizar datos, evaluar resultados, redactar de forma clara y fundamentada, argumentar, entre otros (Garduño, 2021).

Conclusiones

El presente trabajo permitió reflexionar sobre la noción de formación de investigadores en el área de EF como un proceso que requiere un enfoque específico, en tanto se configura entre elementos de la investigación y el conocimiento especializado de la EF con el propósito de encauzar la curiosidad profesional y actitud investigativa entre el profesorado a fin de cuestionar su práctica docente, los resultados de su quehacer, su incidencia en el aprendizaje y su contribución a la comunidad.

La formación de docentes-investigadores da cuenta de un trayecto permanente que se inserta en la formación inicial y continua dirigida al desarrollo de múltiples capacidades para usar, interpretar, aplicar e innovar los resultados de la actividad científica. Desde los referentes actuales, esta se vincula a la reflexión crítica de la práctica docente y convierte la experiencia diaria en su objeto de estudio.

Hoy se interpela al docente de EF el análisis multireferencial del acontecer dentro y fuera de la cancha escolar con énfasis en el desarrollo de prácticas inclusivas que consideren la diversidad del estudiantado —clase social, género, discapacidad, etnia y cultura—. Para ello se proponen acercamientos desde la investigación-acción, la práctica reflexiva y el abordaje inclusivo, intercultural y decolonial con la intención de identificar problemas específicos, generar propuestas innovadoras, resolver problemáticas inmediatas, comprender los fenómenos educativos y mejorar la práctica docente.

A fin de fortalecer la formación docente y, en específico, trazar trayectos formativos mediados por la investigación que sean pertinentes para el profesorado, se requiere, como afirma Serrano *et al*. (2023) para el contexto español, estudiar las demandas de los docentes de EF. Respecto a la producción científica, destaca que los estudios sobre el empleo de las herramientas tecnológicas en la formación de investigadores se limitan a la respuesta de diversas instituciones a la pandemia de COVID-19; además, se observa ambigüedad conceptual para referir a las habilidades, desempeños, destrezas o capacidades vinculadas a la investigación, siendo el de competencias el de mayor recurrencia pese a la controversia en el discurso educativo actual. Al respecto, la discusión se mantiene abierta.

Finalmente, en el esfuerzo por identificar artículos sobre la formación de investigadores de EF, se registró una producción limitada cuando se discuten los tres temas en conjunto. Mientras la temática cobra importancia a nivel internacional, en el país los estudios son escasos, dejando ausente el debate en torno a los resultados de las diversas acciones formativas implementadas para desarrollar las capacidades investigativas, los usos y mecanismos de difusión de la investigación generada por los docentes-investigadores, las condiciones en que la actividad científica se realiza, la incorporación de herramientas tecnológicas para la gestión de datos y el diseño

de materiales digitales de apoyo al proceso educativo, entre otros objetos de estudio emergentes.

Referencias

Achilie-Valencia, T., Rodriguez-Zambrano, A. y Villafuerte, J. (2023). Rol investigador en la identidad del profesorado de Educación Física y Psicología Educativa. Estudio comparativo. *Retos* (43), 192–204. https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88642

Aiello, M. y Fernández-Carneiro, T. (2021). Desafíos de la gestión para la formación de investigadores en educación. Planteamientos desde la perspectiva de género en educación física. *Lúdica Pedagógica*, *1*(33), 29-35. https://doi.org/10.17227/ludica.num33-13209

Alves, J. F., dos Santos, F. X., de Lima, I. J., da Silva, L. F., Barreto, M. S., Ferreira, M. M. de Santana, J. D. (2024). A importância da monitoria para a aprendizagem dos fundamentos da educação no curso de licenciatura em educação física. *Revista Foco*, *17*(4), 1-12. https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n4-082

Andrade, R. A., Castillo, G., Rodríguez, M. y Gutiérrez, M. D. (2024). La formación para la investigación en el estado del conocimiento 2012-2021. En L. Sañudo, *Investigación de la investigación educativa. Estados del conocimiento 2012-2021* (pp. 325-357). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Azevedo, E. L., Mesquita, I. R., & Araújo, R. F. (2022). The development of reflective skills in physical education teacher education. A systematic review. *Retos*, 46, 162–178. https://doi.org/10.47197/retos.v46.94080

Bazán, E., Bilo, M., Brandán, T., Castro, F., Gravano, O., Mármol, N., Vieytes, M. (2020). De-generar la formación docente en Ed-

ucación Física. *Educación Física y Ciencia*, *22*(4), 1-12. https://doi.org/10.24215/23142561e148

Bernate, J. A., Babativa, H. A., Urrea, P. N., Garcia, M. F., & Fonseca, I. P. (2024). Strengthening generic skills in undergraduate students in Physical Education. Perception of university professors. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, *18*(7), 1-26. https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n7-095

Bikel, R. L., Duek, V. P. y Benites, L. C. (2023). O estágio curricular supervisionado em Educação Física na perspectiva dos planos de ensino e relatórios finais. *Educação: Teoria e Prática*, 33(66), 1-22. https://doi.org/10.18675/1981-8106.v33.n.66.s16607

Carvalho, A. d., Júnior, G. d., Abdalla, P. P., da Silva, N. G., Lacerda, M. P., Mantovani, A. M., & Júnior, J. R. (2021). Uma reflexão crítica sobre o início da formação docente em educação física. *Colloquium Humanarum*, *18*(1), 114-122. https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4014

Castillo-Retamal, F., Flores-Ferro, E., González-Valencia, C., Matus-Castillo, C., Maureira-Cid, F., Cárcamo-Oyarzún, J., . . . Merellano-Navarro, E. (2024). Violencia en el territorio escolar. Percepción del profesorado chileno de Educación Física en formación respecto a su preparación académica. *Retos*, 51, 1510–1517. https://doi.org/10.47197/retos.v51.101507

Castro, R. y Cisneros, S. (2023). Experiencias para la investigación estudiantil en tiempos de pandemia. Un aula virtual. *Cuerpo, Cultura y Movimiento*, *13*(1), 120-131. https://doi.org/10.15332/2422474X.8166

Centurión, S., y Valentinuzzi, C. (1996). La investigación en educación física. Educación Física y Deportes, 1(3), 1. https://www.efdeportes.com/efd3/presdoss.htm

Cervantes, E. (2020). Los aprendizajes no académicos en la formación del profesorado de educación básica. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación* (55), 1-19. https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-011

Cervantes, E. (2025). El patio escolar. Resignificaciones desde la formación docente de educadores físicos. *Cuadernos Fronterizos, 21*(63), 62-65. https://doi.org/10.20983/cuadfront.2025.63.14

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. MEJOREDU. https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/programa-docentes-servicio-eb.pdf

da Conceição, V. J., Frasson, J. S., Wittizorecki, E. S., & Krug, H. N. (2019). Experiências docentes na formação inicial. O processo formativo de professores de educação física. *RIAEE. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 14*(4), 2106-2124. https://doi.org/10.21723/riaee.v14i4.9748

da Luz, D. U., & de Oliveira, I. B. (2021). Políticas educacionais dos/nos cotidianos do ensino da Educação Física. *Revista Espaço do Currículo, 14*(1), 1-13. https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57423

de Oliveira, I. d. (2023). Formação de docentes em ciências biológicas e educação física. Reflexões a partir do PIBID e da residência pedagógica. *Revista Linhas, 24*(56), 65–89. https://doi.org/10.5965/1984723824562023065

de Paula, S. C., Stieg, R., Neto, A. F. y dos Santos, W. (2024). Evaluación educativa y formación inicial en educación física. Contenidos de los currículos de siete países de América Latina. *Paradigma, XLV*(2), 1-24. https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024019.id1

de Sousa, C. A., Freire, E. d., & Miranda, M. L. (2022). Paulo Freire e a pesquisa stricto sensu em educação física escolar: reflexões e possibilidades. *EccoS. Revista Científica* (63), 1-18. https://doi.org/10.5585/eccos.n63.22956

Filgueiras, I. P., Rodrigues, A. S., de Souza, M. D., & Freire, E. d. (2022). Portfólio reflexivo, práxis pedagógicas e culturas

infantis nas aulas de Educação Física. *Retos*, 45, 1127–1136. https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91822

Gaitán-Pedraza, G., Villamizar, D. F. y García-Díaz, J. J. (2022). La práctica reflexiva en la práctica pedagógica de dos licenciaturas en Educación Física. Narrativas de docentes en formación. *Formación Universitaria*, *15*(3), 119-132. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000300119

Galarraga, E. N., Padial, R., de la Cruz, J. C., y Campos, K. J. (2023). Necesidad de capacitación de los docentes de educación física bajacalifornianos. *Retos* (49), 835–844. https://doi.org/10.47197/retos.v49.96672

Garduño, J. (2021). La educación para la salud desde la complejidad en la selección de los temas para los exámenes recepcionales en la formación del licenciado en Educación Física. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores, VIII* (Edición Especial), 1-19. https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2566

Garduño, J. (2024). Prólogo. En J. Garduño, J. V. Ruiz, A. Grasso y C. Velázquez, *Motricidad, corporeidad y creatividad motriz en la Educación Física* (pp. 8-10). Qartuppi. http://doi.org/10.29410/QTP.24.05

Guerrero-Soto, A. (2021). La enseñanza de la educación física. Una mirada desde la investigación educativa. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-9). COMIE. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0196.pdf

Guillén-Gámez, F., y Perrino, M. (2020). Análisis univariante de la competencia digital en Educación Física. Un estudio empírico. *Retos*, 37, 326-332. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.72052

Hinojosa, C., Araya, A., Vargas, H. y Hurtado, M. (2022). Componentes del desempeño en la práctica profesional de estudiantes de educación física: perspectivas y significados desde la triada

formativa. *Retos*, 43, 533–543. https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89316

Hinojosa, C., Vargas-Díaz, H., Carrasco-Beltrán, H., Araya-Hernández, A., Martínez-Sotelo, C., Hurtado-Guerrero, M., y Espoz-Lazo, S. (2023). Componentes del discurso docente en el desempeño de la práctica profesional en estudiantes de Pedagogía en Educación Física de Valparaíso-Chile. *Retos*, 49, 691–700. https://doi.org/10.47197/retos.v49.97241

Lafuente, A. (19 de junio de 2014). La cocina frente al laboratorio. *Ciencia*: https://www.yorokobu.es/kitchen-vs-lab/

Lima, W. P. (2022). Abordagem crítico-superadora. O trato da Educação Física como prática transformadora da realidade social. *Educação. Teoria e Prática*, *32*(65), 1-20. https://doi.org/10.18675/1981-8106.v32.n.65.s15861

Madrid, S. C. (2020). A pesquisa em Educação Física no contexto escolar e da formação de professores no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (1994-2010). *Práxis Educativa*, *15*, 1-20. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.13847.009

Márquez, N. G., y Andrade, A. I. (2020). Prácticas inclusivas de estudiantes en formación docente. *Educación Física y Ciencia*, *22*(1), 1-10. https://doi.org/10.24215/23142561e109

Martínez, G. d., y Obregón, E. B. (2017). Habilidades intelectuales específicas que favorecen el desarrollo de competencias para la investigación en licenciatura en Educación Física. *Educando para educar* (33), 77-86. https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/14

Molano-Tobar, N. J., Torres, L. M., y Yanza, P. A. (2023). La investigación formativa en la acreditación de los programas de educación física. *Retos* (49), 1068–1073. https://doi.org/10.47197/retos.v49.99431

Moreno, M. G., Sánchez, R., Arredondo, V. M., Pérez, G., y Klingler, C. (2003). Formación para la investigación. Delimitación del

campo temático. En P. Ducoing, *La investigación educativa en México 1992-2002. Sujetos, actos y procesos de formación. Tomo I* (pp. 51-58). COMIE. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/estados-de-conocimiento/

Muñoz, B. A., Marín, J. P., y Padierna, J. C. (2024). Formación de licenciados en Educación Física y profesionales en deporte. Un estudio de caso. *Acción Motriz, 34*(1), 94-107. https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/339

Núñez, J. A. (2024). La mejora de los procesos de formación docente en estudiantes del 4° de Licenciatura en Educación Física. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar, 8*(1), 164-185. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9401

Olesov, N. P., Sergin, A. A., Alekseev, V. N., Nikiforov, N. V., & Baishev, I. I. (2020). Preparing students of the Institute of Physical Education and Sport to use distant learning technologies in the course of the pandemic. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), 1-11. https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.709

Ortiz, M. G., Villarreal, M. A., Aguirre, H. B., y Walkup, L. A. (2023). Necesidades educativas especiales en el programa Licenciatura en Educación Física y Deporte de la Universidad Juárez del Estado de Durango. *Retos* (50), 1232–1239. https://doi.org/10.47197/retos.v50.96776

Pari-Tito, F., Turpo-Gebera, O., Pérez-Postigo, G., y Díaz-Zavala, R. (2024). Autopercepción de la competencia informacional en estudiantes de educación física de una universidad peruana. *Revista de Ciencias Sociales*, 30, 117-136. https://doi.org/10.31876/rcs.v30i.42252

Penteado, R. Z., y Neto, S. d. (2021). A docência como profissão. O portfólio como dispositivo e política na formação de professores no estágio supervisionado em educação física. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 29*(1), 1-33. https://doi.org/10.14507/epaa.29.6147

Poblete-Valderrama, F., Garrido-Méndez, A., Matus, C., Castro, R., Toro-Salinas, A., Cuevas, J., . . . Hetz, K. (2023). Aprendizaje basado en investigación para el fortalecimiento de la formación inicial docente en pedagogía en educación física. *Retos*, 47, 589–592. https://doi.org/10.47197/retos.v47.92820

Rodríguez-Fernández, J., Ramos-Vizcaíno, A., y Gigirey-Vilar, A. (2021). La Educación Física escolar como vía de inclusión del alumnado inmigrante en Educación Primaria. *Journal of Sport and Health Research, 13*(3), 433-444. https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/91221

Roz, C. C., y Pascual, I. (2021). Beneficios de la investigación-acción en un programa de formación docente. R*EICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19*(2), 73-88. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.005

Ryan, T. G. (2021). Action research as pre-service teacher inquiry in physical education. *IJAR. International Journal of Action Research, 17*(2), 154-170. https://doi.org/10.3224/ijar.v1712.04

Salvador, N., y Giakoni-Ramírez, F. (2023). Profesores de Educación Física en activo v/s en formación. Nivel de conocimiento sobre el trastorno por déficit atencional e hiperactividad en escolares. *Retos*, 50, 421-427. https://doi.org/10.47197/retos.v50.94800

Secretaría de Educación Pública. (2022a). *Anexo 9 del Acuerdo 16/08/22. Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Física*. SEP. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/TB62k0MdK2-ANEXO_8_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022b). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en educación básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. SEP. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Anexo. Educación Física en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/octava-sesion-ordinaria/

Secretaría de Educación Pública. (2024a). *Metodologías de la investigación educativa. Licenciatura en Educación Física*. SEP. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/SK7Ft0ir0U-4742.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024b). *Licenciatura en Educación Física. Plan de Estudios 2022. Investigación e innovación de la práctica docente*. SEP. https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022/cursos47

Serrano, M., Rodríguez, A. R., y Ramírez, 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

Serrano, M., Rodríguez, A. R., y Ramírez, G. (2023). Formación permanente del profesorado de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria. Características y diseño. *Retos*, 50, 1272-1280. https://doi.org/10.47197/retos.v50.99307

Silva, M. R., da Silva, A. C., & de Siqueira, V. H. (2022). Diálogos entre educação física e interculturalidade. Uma revisão sistemática. *Atos de Pesquisa em Educação*, *17*(1), 1-24. https://doi.org/10.7867/1809-035422022e9716

Stieg, R., y dos Santos, W. (2021). Concepciones de evaluación y educación física en la formación del profesorado en Argentina, Chile, México y Uruguay. *Revista Calidad en la Educación*, *27*(5), 82-119. https://doi.org/10.1590/1517-8692202127042021_0089

Tobón, S., Martínez, J. E., Rojo, E., y Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas. Análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista Espacios*, *39*(53), 31-46. https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.pdf

Valencia-Peris, A., Mínguez-Alfaro, P., y Martos-García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de educación física. Una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos*, 37, 597–604. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74180

Watts, W. J., Zwierewicz, M., y Tafur, J. (2022). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes. *Retos* (43), 290–299. https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88330

Yerdanova, G., Ilyassova, A. N., Adambekov, K. I., Abdreimova, K. A., & Doshybekov, A. (2024). The image Making of the Future Physical Culture Teacher in Kazakhstan. *Retos*, 51, 141–148. https://doi.org/10.47197/retos.v51.100357

Desafíos para las niñas en el deporte escolar

Mayra Dennise Castillo González

La inclusión de las mujeres en el deporte no solo desafía estereotipos de género, sino que también cuestiona las estructuras que limitan su participación plena.

SusanK. Cahn, *Coming on Strong: Gender and Sexuality in Twentieth-Century Women's Sport*.

Introducción. Entre la educación física y el género

El presente estudio se centra en una cuestión que reviste gran importancia social y que requiere una atención cuidadosa: la relación entre el género y la participación de las niñas en actividades deportivas en los centros educativos. A pesar de los avances en la igualdad de género, las niñas aún se enfrentan a obstáculos y desafíos significativos cuando tratan de involucrarse en el mundo del deporte. Trascendentalmente, en el ámbito deportivo y la educación física, Hernández y Martín (2016) señalan: "Si nos remontamos a la historia del deporte desde su origen, este no era un mundo de mujeres; incluso los hombres no soportaban su presencia" (p. 168),

perpetuando la exclusión sistemática de las féminas para la práctica libre de estas actividades.

Cabe resaltar que el incremento de la inclusión deportiva de las mujeres en la actualidad es un hecho evidente y de gran valor en la sociedad; no obstante, en algunos centros escolares, aún puede notarse una baja participación de las niñas en los eventos deportivos, tal como lo mencionan Añorve, Diaz y Góngora (2015): "El deporte es una de tantas áreas de desarrollo humano en las que las mujeres han experimentado una histórica exclusión derivada de los estereotipos y roles esencialistas" (p. 217), enfatizando la idea de considerarlas físicamente inferiores o incapaces de competir. Pese a las modificaciones culturales deportivas que se han generado en las instituciones educativas con relación a la apertura y seguimiento de las oportunidades dirigidas a las niñas, se sostienen actitudes de rechazo que continúan segregando a las infantas del fácil acceso a estos espacios.

Debido a lo anterior, se ha realizado una revisión documental sobre la producción científica de los últimos años sobre el deporte, los estereotipos y la participación de las niñas en las actividades deportivas. Con el propósito de delimitar la búsqueda, se utilizó como criterio temporal el periodo comprendido entre el año 2000 y el año 2020; como criterio geográfico, se utilizaron documentos publicados en los países iberoamericanos, así como un estudio realizado en Italia. Del ejercicio, se encontraron 20 documentos: artículos publicados en revistas científicas (16), ensayos de revisión bibliográfica (3) y tesis maestral (1). En cuanto al idioma, se encontró que están escritos en español. Para precisar el tema de estudio, se elaboró una búsqueda en diferentes bases de datos como la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) y Google Académico, tomando en cuenta las siguientes palabras clave: "niñas y deporte escolar", "deporte escolar", "mujer y deporte", "deporte escolar en México", "estereotipos de género y deporte", "género y deporte", "féminas y deporte".

Principales hallazgos: temas y conceptos

A continuación, se muestran los principales hallazgos de esta revisión documental, los cuales han sido agrupados por temas, perspectivas metodológicas y objetivos de investigación. En correspondencia con los *temas abordados,* se distinguen cuatro áreas de análisis: 1. *Los estereotipos de género* en el deporte se analizan a partir de cinco estudios (Blández et al., 2007; García et al., 2001; Mendoza-Farias et al., 2019; Rodríguez et al., 2005); 2. *El deporte escolar* es abordado desde seis investigaciones (Delgado, 2018; Escudero & López, 2012; Goñi y Zulaika, 2000; Isorna, et al., 2014; Otero-Pazos et al., 2014; Reverter et al., 2014); 3. Género y deporte son investigados en cuatro artículos (Dosal et al., 2017; Flores, 2020; Gil-Madrona et al., 2014; Morales et al., 2016) y, por último, 4. *Preferencias deportivas en función del género* se analizan a partir de cinco documentos de investigación (Amado et al., 2014; Chacón et al., 2016; Murillo et al., 2014; Ruiz, 2011; Sampol et al., 2005).

En relación con las perspectivas teóricas, en la presente investigación se definen los siguientes conceptos y la vinculación existente entre ellos: estereotipos de género, estereotipos sociales, deporte escolar, género y deporte y, por último, las preferencias deportivas en función de género. Los *estereotipos de género,* puntualizados por varios autores, son aquellas creencias, valores y normas que llevan implícita una definición social que es comúnmente aceptada por la mayoría de los miembros de la sociedad, reflejando los roles que se les tienen asignados a hombres y mujeres. Por otra parte, los estereotipos sociales son una vinculación a los estereotipos de género, figurando como el conjunto de patrones de creencias que es compartido por la comunidad o el grupo (Blández, 2007; Rodríguez, 2004). En el aspecto deportivo, históricamente la práctica física de la mujer se ha visto marcada por múltiples factores sociales y culturales, categorizados en familiares y escolares, que han discriminado su participación. (Mendoza, 2018; García, 2001).

Por otro lado, *deporte escolar* involucra varios componentes para su concepción y es descrito por autores como un aspecto que contribuye al desarrollo integral de las personas, además de los beneficios físicos (Isorna, 2014; Reverter, 2014; Otero-Pazos, 2014). Catalogan al deporte como la herramienta de gran valor educativo y que este va a depender en buena medida de cómo se diseñe y se oriente. (Goñi, 2000; Escudero, 2012). En la participación del deporte escolar, se presenta con mayor presencia en niños que en niñas, debido a la relación que socialmente se ha establecido (Delgado, 2018).

El tercer tema y su discusión alude al *género y deporte;* se hace mención a que existen factores que determinan las preferencias e intereses deportivos de mujeres tanto como de hombres; sin embargo, la discriminación por género sigue ocurriendo, se sigue produciendo en los centros educativos, dentro y fuera de las clases formales (Dorsal, 2016; Gil-Madrona, 2014)y se manifiesta de manera injustificada por las ventajas disponibles para las mujeres y para los hombres en materia de cultura física (Flores, 2020), además de que a las mujeres socialmente se les atribuyen una serie de valores como la feminidad, incapacidad física y elegancia, entre otros, que modifican la participación de mujeres en el deporte (Morales, 2016).

Por último, en el tema de *preferencias deportivas en función de género*, los autores coinciden en que existen diferencias en las preferencias de juego en función del sexo, identificando la clasificación por deportes considerados aptos para hombres y los que son adecuados para la mujer. El básquetbol y el voleibol se anteponen como los más practicados por las mujeres. Por otra parte, el fútbol figura como el elegido por los hombres (Amado, 2014; Chacón, 2016), además de que las actitudes como la rudeza en los varones y la delicadeza en las mujeres brotan como variantes que modifican la práctica deportiva en función del género (Ruiz, 2011), emergiendo el modo en cómo se da la práctica deportiva en las niñas e influyendo significativamente en la frecuencia de realización (Murillo, 2014; Sampol, 2005).

Revisión de perspectivas metodológicas

En la revisión de las *perspectivas metodológicas* se encontró que 12 de ellas son de corte cuantitativo, utilizando la técnica de la encuesta y, como instrumento, el cuestionario. Los sujetos analizados bajo esta metodología fueron estudiantes: niñas y niños en edad escolar entre los seis y dieciséis años, que cursan el periodo comprendido desde Educación Básica hasta Educación Media Superior (Amado, 2014; Chacón, 2016; Escudero, 2012; Gil-Madrona, 2014; Goñi, 2000; Isorna, 2014; Morales, 2016; Murillo, 2014; Sampol, 2005; Reverter, 2014); mujeres mayores de 9 años censadas como en el estudio de García et al. (2001); y, en la investigación de Otero-Pazos et al. (2014), en donde los sujetos de estudio fueron hombres y mujeres que pertenecían al profesorado de educación física de centros educativos.

Desde una perspectiva cualitativa, se localizaron cinco documentos, en los cuales se utilizaron las técnicas de observación participante, entrevistas en profundidad, entrevistas grupales y análisis de documentos. Los sujetos participantes fueron alumnos y alumnas de escuela primaria y secundaria (Blández, 2007; Ruiz, 2011; Escudero, 2012); mujeres y hombres participantes de la Comisión Nacional del Deporte (CONADE), como se establece en el trabajo de Mendoza-Farías et al. (2019), y la política pública en cultura física y deporte, por Flores (2020). Por último, tres productos carecen de especificación con respecto a la metodología, ya que se emplean en revisión bibliográfica.

Objetivos de las investigaciones

Con respecto a los *objetivos de la investigación*, se encontró que Amado et al. (2014), Escudero et al. (2012), Morales et al. (2016) y Ruíz (2011) centran su atención en los aspectos primordiales en que

identifican las diferencias de participación que existen por cuestión de sexo, género, necesidades y preferencias en eventos deportivos. Por su lado, Ruiz (2011), en su investigación, buscó identificar los diferentes juegos y deportes por edades, desde primero de educación primaria hasta segundo de la escuela secundaria, concluyendo que la oferta de actividades extraescolares por el propio centro determina visiblemente la práctica deportiva de los alumnos y que en dicha práctica aparecen diversos estereotipos de género, más visiblemente en los niños que en las niñas. Por otra parte, Morales et al. (2016) analizaron la diferencia de participación por género en el programa de Deporte Escolar, resolviendo que los datos obtenidos indican que las participaciones masculinas son superiores a las femeninas y que encuentran diferencias de participación en función del género.

Mencionando a Escudero et al. (2012), incidieron en establecer las diferencias de participación que existen por cuestión de sexo, causas y consecuencias de las mismas, opinando que se han observado menos índices de participación de las chicas respecto a los chicos, y Amado et al. (2014) buscaron analizar las diferencias entre el nivel de autodeterminación y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en función del género y su incidencia sobre la percepción de utilidad del deporte, resumiendo que se puede observar cómo las principales diferencias entre ambos géneros aparecen fundamentalmente en el tipo de motivación, destacando en todos los casos el género masculino frente al femenino.

Por otra parte, los autores reiteran sus esfuerzos para, dentro de sus objetivos, describir el perfil motivacional de las niñas y niños a la práctica deportiva; Isorna et al. (2014) analizaron el perfil motivacional hacia la práctica de ejercicio físico entre los escolares de varios centros educativos y concluyeron que los hombres mostraron valores más altos de motivación intrínseca que las mujeres, habiendo diferencias significativas entre ambos grupos.

En el trabajo de Sampol et al. (2005) se buscó analizar cuáles son los motivos de inicio, mantenimiento o abandono de la práctica

deportiva, resumiendo que los motivos de abandono de la práctica deportiva están ligados a los estudios y al aburrimiento como principales causas, afectando de forma superior a las mujeres que a los hombres, ya que los porcentajes de abandono que el género femenino presenta son mayores a los del género masculino.

Según García et al. (2001), se buscó conocer la disponibilidad de tiempo libre, el tipo de actividades que realizan, las actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la práctica físico-deportiva de tiempo libre de la mujer, concluyendo que los motivos que han inducido al abandono de la práctica son: la falta de tiempo, de manera más acentuada entre las jóvenes; haber dejado el centro escolar y los problemas familiares domésticos.

Desde otra mirada, Blández et al. (2007), Murillo et al. (2014) y Otero-Pazos et al. (2014) tienen como intención revisar los niveles de percepción y puntos de vista que tienen los estudiantes y docentes sobre las prácticas deportivas escolares. Blandez et al. (2007) indagaron e identificaron la percepción que tienen los escolares de Educación Primaria y Secundaria sobre los estereotipos de género vinculados con la actividad física, resolviendo que las chicas tienen grandes dificultades para practicar actividades consideradas del espacio masculino o viceversa, influyendo directamente en el acceso deportivo por la oposición de familiares y amigos; además, quienes consiguen vencer estas barreras se encuentran con comentarios sexistas y despectivos, teniendo que superar un clima implícito de desaprobación a su participación.

Mencionando a Murillo et al. (2014), estos buscaron medir los niveles de actividad física y la percepción de competencia en relación con el género y los contenidos de la educación física, resumiendo que la actividad física moderada y vigorosa durante las clases fue superior para los chicos. Otero-Pazos et al. (2014) estudiaron desde el punto de vista de los docentes las prácticas deportivas de los escolares de sus centros, en función del género del alumnado, obteniendo como conclusión que determinadas actividades físico-deportivas

y deportes continúan siendo específicas del género; así mismo, la percepción de desigualdades de género en las clases sigue invitando a que se perpetúen cierto tipo de conductas diferenciadas durante la práctica deportiva, creando oportunidades desiguales y favoreciendo a un solo género.

En lo referente al análisis de conductas y factores relacionados con la práctica deportiva en escolares en función del género, Chacón et al. (2016), en su investigación, relacionan los factores establecidos con la práctica deportiva y el género en escolares, determinando asociaciones y preferencias, resolviendo que el estudio en función del género determinó que los escolares varones practican más deportes que las mujeres, haciéndolo además con mayor frecuencia y en sesiones de mayor duración. Goñi et al. (2000) analizaron el grado de relación que presentan algunas variables de la práctica deportiva; observaron ligeras diferencias en función del sexo a favor de los chicos y sus resultados se explican probablemente por el diferente rol y valoración asignados a cada sexo por parte de la sociedad.

Por su parte, Reverter et al. (2014) examinaron algunas características de las conductas relacionadas con los hábitos de práctica de actividad física y deportiva en escolares, concluyendo que en el estudio se aprecia que los niños practican más actividad física que las niñas y señalaron que sí se producen diferencias significativas entre niños y niñas en la práctica física deportiva en el centro escolar, hecho que se atribuye, posiblemente, a que la oferta existente en el centro educativo es menor que fuera del centro escolar.

Desde otra perspectiva, Flores (2020) y Mendoza-Farías et al. (2019) tuvieron como objetivo en común el análisis de las políticas públicas relacionadas con la cultura física y el deporte con enfoque de género en México. Flores (2020) analizó la política pública nacional en materia de cultura física y deporte respecto a las acciones implementadas para disminuir las brechas de desigualdad, concluyendo que las líneas de acción del Programa Nacional de Cultura Física (PND 2013-2018) no incluyen de manera explícita acciones

orientadas hacia las mujeres, a garantizarles el derecho a la práctica del deporte y evitar que las diferencias de género sean causas de desigualdad, exclusión o discriminación.

Por su parte, Mendoza-Farías et al. (2019) identificaron la situación de la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito de la política pública de deporte de alto rendimiento en México, observando que se ha avanzado de manera general en cuanto a la perspectiva de género. Sobre los temas de participación igualitaria, se pretende cerrar esta brecha con la reforma de la ley de igualdad para mujeres y hombres; esto sugiere el establecimiento de cuotas de género dentro de la CONADE.

Gil-Madrona et al. (2014) orientaron sus estudios al análisis de aportes conceptuales en el ámbito deportivo femenino. Analizaron la influencia de las barreras existentes por discriminación de género en la práctica de actividad física, observando que el concepto de discriminación por sexo está todavía presente en el ámbito del juego escolar y deportivo.

De las recomendaciones al balance

Respecto a las *recomendaciones*, Sampol et al. (2005), en su estudio, invitan a hacer un llamamiento en vistas a conseguir que la sociedad esté dotada de una actividad deportiva escolar polivalente, que ofrezca unas actividades diseñadas especialmente para conseguir una coeducación de las niñas y los niños, y para desarrollar todo aquello que la actividad física tiene de positivo, dando respuesta a las necesidades e intereses que tiene la sociedad, evitando así el abandono o la renuncia a la práctica deportiva.

Desde otro ángulo, Rodríguez et al. (2005) sugieren realizar estrategias para la promoción del deporte en las mujeres, basándose en un cambio de mentalidad de la propia mujer; Chacón et al. (2016) exhortan a promover medidas y planes de intervención que

permitan equiparar la práctica deportiva en los escolares indistintamente del género, eliminando barreras socioculturales que puedan influir en la adhesión a una práctica u otra en función del género.

Sobre el particular, Piedra, García-Pérez, Fernández-García y Rebollo (2014) señalan que el profesorado juega un rol importante en el cambio de la cultura escolar con respecto a la igualdad. De esta manera, las y los docentes adquieren la figura de agente educativo en el trabajo para alcanzar la igualdad de oportunidades, llegando incluso a desaprender lo aprendido con la finalidad de confrontar sus propias creencias y prejuicios en su labor como educadores. Los autores añaden que los estereotipos de género conllevan inconscientemente al profesorado a tratar de manera diferente a sus estudiantes.

La revisión anterior da cuenta de la relación entre las cuestiones de género; al mismo tiempo, apremia la exploración sobre la cultura de las comunidades escolares y cómo estas influyen en las acciones equitativas en la práctica deportiva dentro de los planteles. De modo idéntico, resulta pertinente identificar el tipo de actividades de índole física que prefieren las niñas en los grados del tercer ciclo de nivel primaria y, como última pieza, conocer de qué manera se manifiesta la promoción de actividades deportivas en el género femenino al interior de las escuelas.

Aludiendo a lo que señala Rodríguez et al. (2005) sobre la promoción de estrategias deportivas que permitan la igualdad de oportunidades deportivas en las instituciones escolares, resulta necesario establecer actividades y acciones que promuevan la igualdad de género en el deporte escolar. Estas acciones deben abordar la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la inclusión de todas las personas, independientemente de su género. De igual manera, garantizar el acceso equitativo a instalaciones deportivas y recursos para las y los alumnos con la asignación equitativa del espacio deportivo escolar.

Paralelamente, el examen de Reverter et al. (2014) acerca de las diferencias existentes entre niños y niñas respecto a la participación

deportiva, revela la importancia de que los estudiantes practiquen la inclusión y la igualdad de género, incluyéndose en la participación de las acciones escolares como torneos deportivos inclusivos, lecturas o charlas sobre el tema; durante los recreos, compartir los espacios con las compañeras, especialmente, reconocer las diferencias como un aspecto enriquecedor, siendo aliados activos de la promoción de la equidad, conformando los espacios deportivos escolares como un espacio de encuentro y compartición de saberes.

Para finalizar, Blandez et al. (2007), en su indagación de la oposición de los padres como limitante para que las niñas practiquen deportes, ilustra lo crucial que es que las familias desafíen los estereotipos coligados en el deporte, para que apoyen los intereses individuales de sus hijas en la participación de actividades deportivas sin importar el género tradicionalmente asociado a ello.

Referencias

Amado, D., Sánchez-Miguel, P., Leo, F., Sánchez-Oliva, D. & García-Calvo, T. (2014). Diferencias de género en la motivación y percepción de utilidad del deporte escolar. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 14*(56), 651-664. http://cdeporte.rediris.es/revista/revista56/artdiferencias510.htm

Añorve, D., Díaz, F. & Góngora, V. (2015). Las políticas de género y el auge olímpico de las atletas. Estudio comparativo de seis países. *Gestión y Política Pública*, 205-234. https://doi.org/10.29265/gypp.v0i0.125

Blández, Á., Fernández, E. & Sierra, M. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado.

Revista de Currículum y Formación de Profesorado, *11*(2), 2-21. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112ART5.pdf

Chacón, R., Arufe, V., Cachón, J., Zagalaz, M. & Castro, D. (2016). Estudio relacional de la práctica deportiva en escolares según el género. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, *5*(1), 85-92. https://doi.org/10.6018/249161

Chávez, M. (2009). Construcción de la nación y el género desde el cuerpo: La educación física en el México posrevolucionario. *Desacatos* (30), 43-58. https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/411/286

Delgado, F. (2018). La coeducación en el deporte escolar. *Actividad física y deporte: ciencia y profesión* (29), 9-33. https://colefcafecv.com/wp-content/uploads/Art.1-29.pdf

Dosal, R., Mejía, M. & Capdevila, L. (2017). Deporte y equidad de género. *Economía UNAM*, *14*(40), 121-133. http://revistaeconomia.unam.mx/index.php/ecu/article/view/23

Escudero, J. & López, V. (2012). *La participación femenina en el programa integral de deporte escolar del municipio de Segovia*. Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1886

Flores, Z. (2020). Mujer y deporte en México. Hacia una igualdad sustancial. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (37), 222-226. https://doi.org/10.47197/retos.v37137.71684

García, M., Hernández, A., Oña, A., Godoy, J. & Rebollo, S. (2001). La práctica física de tiempo libre de la mujer. *European Journal of Human Movement* (7), 145-186. https://www.eurjhm.com/index.php/eurjhm/article/view/69/0

Gil-Madrona, P., Cachón-Zagalaz, J., Díaz-Suárez, A., Valdivia-Moral, P. & Zagalaz-Sánchez, M. (2014). Las niñas también quieren jugar: la participación conjunta de niños y niñas en actividades físicas no organizadas en el contexto escolar. *Mov-*

imento. Revista da Escola de Educação Física, 20(1), 103-124. https://doi.org/10.22456/1982-8918.38070

Goñi, A. & Zulaika, L. (2000). La participación en el deporte escolar y el autoconcepto en escolares de 10 a 11 años de la provincia de Guipúzcoa. *Apunts: Educación física y deportes,* (59), 6-10. https://revista-apunts.com/la-participacion-en-el-deporte-escolar-y-el-autoconcepto-en-escolares-de-10-a-11-anos-de-la-provincia-de-guipuzcoa/

Hernández, A. & Martín, M. (2016). Comunicación y relaciones de género: prácticas, estructuras, discursos y consumo. *Universidad de Alicante. Revista del Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género* (27), 1-340. http://hdl.handle.net/10045/61273

Isorna, M., Rial, A. & Vaquero-Cristóba, R. (2014). Motivaciones para la práctica deportiva en escolares federados y no federados. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (25), 80-84. https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34485

López, M., Cerda, F., Oñate, C. & Lagos, R. (2021). Estado nutricional y fuerza de tren inferior: diferencias entre sexo y área geográfica entre niños y niñas. *Retos* (42), 612-617. https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.88049

Mendoza-Farias, F., Quintal-López, R. & Paredes, L. (2019). Perspectiva de género y política pública deportiva: El caso de la CONADE. *Política, Globalidad y Ciudadanía, 5*(9). https://doi.org/10.29105/pgc5.9-3

Morales, B., Díaz, A., Martínez-Moreno, A. & Garcés de los Fayos, E. (2016). Influencia del género en el deporte escolar en la Región de Murcia durante el periodo escolar 2005-2010. *Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad, 2*(3), 412-420. https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1424

Murillo, B., Julián, J., Abarca-Sos, A. & Zaragoza, J. (2014). Influencia del género y de los contenidos sobre la actividad física y la percepción de competencia en Educación Física. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 5*(36), 131-143. https://www.cafyd.com/REVISTA/ojs/index.php/ricyde/article/view/621/333

Otero-Pazos, M., Navarro-Patón, R. & Abelairas-Gómez, C. (2014). El deporte escolar en función del género desde el punto de vista del profesorado. *Trances. Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud, 6*(5), 289-310. https://fb39c223-56a9-4ed3-91f4-073579bde094.filesusr.com/ugd/fa6be1_84791471aaab4895a312d5855568fa6d.pdf

Piedra, J., García-Pérez, R., Fernández-García, E., & Rebollo, M. A. (2014). Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte / International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport, 14*(53), 1-21. http://cdeporte.rediris.es/revista/revista53/artbrecha438.htm

Reverter, J., Plaza, D., Jové, M. & Hernández, V. (2014). Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de primaria: el caso de Torrevieja (Alicante). *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación,* (25), 48-52. https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34476

Rodríguez, D., Martínez, M. & Mateos, C. (2005). Identidad y estereotipos de la mujer en el deporte: una aproximación a la evolución histórica. *Revista de Investigación en Educación, 2*, 109-126. https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2175

Ruiz, G. (2011). Hábitos de práctica lúdica y deportiva en niños y niñas en edad escolar. *EmásF: Revista digital de educación física*, (10), 17-31. https://emasf2.webcindario.com/NUMERO_10_EMASF.pdf

Sampol, P., Ponseti, X., Gili, M., Borras, P. & Vidal, J. (2005). Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los preadolescentes de la isla de Mallorca. *Apunts Educación Física y Deportes* (81), 5-11. https://revista-apunts.com/motivos-para-el-inicio-mantenimiento-y-abandono-de-la-practica-deportiva-de-los-preadolescentes-de-la-isla-de-mallorca/

Inclusión, Educación Física y Atención a la Discapacidad

Ivonne Citlallitl Medina Talavera



La inclusión en la sesión de Educación Física debe tender a englobar en todas las actividades posibles a todos los individuos, indistintamente de sus particularidades.

Merche Ríos Hernández, *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*.

Introducción: Incluyendo desde la Educación Física

La atención a la diversidad estudiantil en los Centros de Atención Múltiple (CAM) es un aspecto clave dentro del sistema educativo. Los CAM son instituciones del sistema educativo mexicano que forman parte de la modalidad de Educación Especial y están diseñados para brindar una educación especializada a estudiantes con diversas discapacidades, ofreciendo un entorno que permita su inclusión y desarrollo en el ámbito escolar. Sin embargo, en el área de la educación física, se ha identificado un problema relacionado con la preparación y formación de los docentes encargados de esta materia.

El problema central radica en la preparación y formación de los docentes de educación física para atender adecuadamente la diversidad estudiantil en los CAM. Esta situación abarca tanto la falta de conocimientos específicos sobre las distintas discapacidades que presentan los estudiantes como las implicaciones que estas tienen en la realización de actividades físicas. La comprensión de las características particulares de cada discapacidad es esencial para poder adaptar las clases de educación física de forma que todos los estudiantes puedan participar de manera efectiva, como mencionan Pico-Holguín et al. (2025). Además de la falta de conocimientos sobre las discapacidades, también se señala la escasez de estrategias pedagógicas que permitan una enseñanza inclusiva en el contexto de la actividad física. Los docentes requieren métodos y enfoques que les permitan impartir las clases de forma que se favorezca la participación de todos los estudiantes, respetando sus capacidades y limitaciones, como hace referencia Pérez (2023).

Por último, la falta de recursos adecuados, tanto en términos de equipamiento como de materiales didácticos, es otro factor que limita la posibilidad de implementar una educación inclusiva efectiva en los CAM. Estos recursos son necesarios para adaptar las actividades físicas a las necesidades específicas de los estudiantes, asegurando así un entorno de aprendizaje accesible y equitativo, según lo menciona Anatolievna, (2020). Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es hacer una revisión de las investigaciones más recientes que abordan estos temas. Con este análisis, se busca identificar los avances, métodos y descubrimientos más importantes que ayuden a comprender mejor y desarrollar estrategias efectivas en esta área. Además, se pretende presentar una visión general de la misma.

En esta sección, se procede a realizar una revisión de investigaciones llevadas a cabo mediante una consulta en diversas bases de datos académicas, tales como la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), *Scientific Electronic*

Library Online (SciELO), Difusión de Alertas en la Red (Dialnet), así como la búsqueda en Google Académico. Se emplearon términos de búsqueda relacionados con la "inclusión", "discapacidad", "educación física adaptada", "preparación docente en educación física" y "Centros de Atención Múltiple". Se seleccionaron documentos relevantes publicados en un intervalo que abarca desde el año 2014 hasta el 2025. La ubicación geográfica de las distintas publicaciones incluye países de América del Sur como Argentina, Chile, Cuba, Ecuador y Perú, así como un país europeo, España. En la recopilación se identificaron un total de 20 documentos, los cuales abarcan una amplia variedad de textos, incluyendo artículos de revistas científicas (16), tesis doctoral (1), ensayos de revisiones bibliográficas (3).

Análisis de los hallazgos temáticos y teóricos

A continuación, se expresan los principales hallazgos sintetizados en áreas temáticas y perspectivas teóricas. Con respecto a los *temas abordados*, en la producción se identifican cuatro áreas de análisis: 1. La *inclusión* es analizada en ocho documentos (Cumellas, 2021; Darretxe et al., 2016; Gamonales, 2016; Gómez et al., 2021; González & Macías, 2018; Ocete et al., 2015; Solís & Borja, 2021; y Torres et al., 2022); 2. La *discapacidad* es investigada en seis estudios (Darretxe et al., 2016; García et al., 2020; Gómez et al., 2021; Hurtado-Guamán & Bravo-Navarro, 2021; Nicoletti & García, 2015; y Ocete et al., 2015); 3. La *educación física adaptada* y *actividad física adaptada* es estudiada con cinco artículos (García et al., 2020; Malas et al., 2017; Muñoz, 2009; Nicoletti & García, 2015; y Ogarrio et al., 2021); 4. La *inclusión educativa* es abordada en cuatro estudios (Bennasar-García, 2022; Castillo-Retamal et al., 2021; Gamonales, 2016; y Hurtado-Guamán & Bravo-Navarro, 2021).

En relación con las *perspectivas teóricas*, la presente investigación aborda diversos conceptos. *Inclusión* es un concepto que ha sido

definido y promovido por diversas organizaciones, instituciones y expertos; no hay una única entidad que la defina como tal, ya que varía por su contextualización; por lo tanto, la inclusión es el proceso de integrar a todas las personas, sin importar sus diferencias, en todos los aspectos de la sociedad. Se trata de reconocer y apreciar la diversidad, garantizando que todos tengan igualdad de oportunidades y acceso a los mismos derechos y beneficios. Esto implica eliminar obstáculos y barreras que puedan restringir la participación plena de las personas en todos los ámbitos de la vida. La inclusión y la exclusión son dos procesos que están estrechamente vinculados; en la medida en que se reducen las barreras que actúan como mecanismos de exclusión, se contribuye a generar prácticas más inclusivas (Florian, Rouse & Black-Hawkins, 2011; Moriña, 2010, como se citó en Darretxe et al., 2016).

En tanto "la inclusión y la equidad [...] se erigen como la piedra angular de un propósito de educación transformadora" (Sánchez & Puentes, 2019, como se citó en Gómez et al., 2021, p. 425), la inclusión de educandos con discapacidad en las escuelas de enseñanza general nace "ante la imperiosa necesidad de insertar educativa, social y laboralmente a aquellas personas que históricamente han sido víctimas de las inequidades sociales, injusticias, violencia y abandono" (Alvarado & Álvarez, 2014, como se citó en Gómez et al., 2021, p. 425). Por otra parte, la inclusión en el área de Educación Física debería ser parte troncal del diseño curricular, para que "todo el alumnado comparta el mismo espacio, sin diferencias, reconsiderando la enseñanza y su organización con el apoyo pedagógico y social que sea necesario, y manteniendo las más altas expectativas para el aprendizaje de todos y todas" (Ríos, 2009, como se citó en Torres et al., 2022, p. 963).

El segundo tema hace referencia a la *discapacidad*, que "es un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una *condición de salud*) y sus

factores contextuales (factores ambientales y personales)" (OMS. 2001, como se citó en Nicoletti, García, 2015). Se considera una condición que puede estar presente desde el nacimiento o adquirirse durante la vida, como señala la propia OMS. La Clasificación Internacional ha pasado de ser una clasificación de consecuencias de enfermedades (versión de 1980) a una clasificación de componentes de salud. De esta forma, la discapacidad se transforma en un término amplio, que contiene a las deficiencias, las limitaciones de actividad y las restricciones para la participación (Nicoletti & García, 2015). Se postula que "las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (Naciones Unidas, 2006, como se citó en Darretxe et al., 2016). Algunas de estas deficiencias son físico-motoras, sensoriales, psíquicas-intelectuales, trastornos cognitivo-conductuales, entre otras minusvalías, según Ríos (2016). Los trastornos generalizados del desarrollo se refieren a un amplio grupo de trastornos cognitivo-conductuales, con grados variables de severidad, tales como el trastorno autista, el síndrome de Asperger, el síndrome de Rett, el trastorno desintegrativo infantil y el trastorno generalizado del desarrollo no especializado o autismo atípico (Malas et al., 2017). Las plurideficiencias se caracterizan por la combinación de una deficiencia mental con un déficit sensorial o motor que limita la percepción y la capacidad comunicativa con el entorno, restando autonomía y capacidad para satisfacer las necesidades básicas (Segura, 2011, como se citó en Malas et al., 2017).

El tercer tema aborda la *educación física adaptada* y la *actividad física adaptada;* para ello es necesario primero hacer mención de lo que es la educación física. Es una disciplina pedagógica que se centra en el desarrollo integral del individuo a través de la actividad física, el ejercicio y el deporte; como objetivo principal se busca promover el bienestar general a través de la salud física y mental,

mediante la participación regular en actividades físicas; también fomenta valores como el trabajo en equipo, el respeto, la disciplina, el esfuerzo y el juego limpio. La Educación Física es una forma de intervención pedagógica que se extiende como práctica social; su objeto de estudio no es solo el cuerpo del niño en su aspecto físico, sino su corporeidad, es decir, sus experiencias motrices, vivencias, deseos, motivaciones, aficiones y sus praxias (Ogarrio et al., 2021). De ahí que esta disciplina se convierta en un medio para la formación integral de niñas y niños, que trasciende el desarrollo físico y abarca aspectos como la salud mental, la socialización y la formación de valores.

La educación física adaptada se refiere a un enfoque que se adapta a las necesidades individuales de las personas con discapacidades o condiciones de salud específicas, siendo inclusivos para que todas las personas participen en las actividades, independientemente de sus habilidades, limitaciones o diferencias. La educación física adaptada implica hacer modificaciones y ajustes a las actividades para garantizar que todos los estudiantes puedan participar de manera segura y significativa. Con ello se busca promover el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social de los estudiantes con alguna discapacidad, al tiempo que se fomenta la inclusión y el respeto. En tanto actividad física adaptada, se define como "todo movimiento, actividad física y deporte en los que se pone especial énfasis en los intereses y capacidades de las personas con condiciones limitantes, como discapacidad, problemas de salud o personas mayores" (De Pauw & Doll Tepper, 1989, como se citó en Nicoletti & García, 2015, p. 72).

La actividad física adaptada acoge un enfoque inclusivo que toma en cuenta las capacidades y necesidades de las personas con discapacidades, promoviendo así una participación significativa. Además, se enfatiza la personalización de las actividades, lo que refleja una visión de equidad. Para García et al. (2020), "la atención a la diversidad es la intervención educativa que desde una oferta

curricular común ofrece una respuesta adaptada al discente" (p. 82). Por ello, la atención a la diversidad es fundamental, ya que permite que cada estudiante reciba el apoyo y las adaptaciones necesarias para su desarrollo integral. Al ofrecer respuestas personalizadas, se asegura la participación de todos los alumnos, lo que contribuye a crear un ambiente inclusivo y equitativo.

Por último, la *inclusión educativa* se define como:

> El proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables, vale decir, aquellos procesos que llevan a incrementar la participación y el aprendizaje de los estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad (Booth y Ainscow, 1998, como se citó en Castillo-Rtamal et al., 2021, p. 56).

La educación inclusiva se define como un enfoque que busca garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias en habilidades, al facilitar su acceso al conocimiento y al aprendizaje, y para lograrlo, los docentes necesitan comprometerse plenamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Enfoques metodológicos

La investigación educativa abarca una variedad de enfoques metodológicos que permiten explorar y comprender la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el contexto de los estudios revisados, se identificaron varias *perspectivas metodológicas* que enriquecen la comprensión del campo. En este sentido, se identificó que

quince estudios adoptan un enfoque cualitativo. Estos estudios se centraron en diversos sujetos que sirvieron como objeto de análisis para las investigaciones, incluyendo *alumnos de un centro de educación especia*l (Nicoletti & García, 2015); *docentes del área de educación física en educación primaria* (González & Macías, 2018); *alumnos con parálisis cerebra*l (Muñoz, 2009); *alumnado con trastorno general del desarrollo de tipo Asperger* (García & García, 2018); *alumnos de un centro de educación especia*l (Malas et al., 2017); y el análisis y la *interpretación de documentos relevantes* (Castillo-Retamal et al., 2021; Torres et al., 2021), de *estrategias pedagógica*s utilizadas en la enseñanza (Bennasar-García, 2022), de la *legislación y normativa* (Castillo-Paredes, 2022). De esta manera, las investigaciones abarcaron un amplio espectro de participantes y contextos. En estos estudios, varios adoptaron enfoques no experimentales y descriptivos, de investigación participativa y enfoques descriptivos y participativos. Utilizaron técnicas como el análisis de contenido de documentos de diversas bibliografías, cuestionarios, entrevistas, observaciones participantes, grupos focales y estudios de caso. Además, se identificaron dos investigaciones de corte cuantitativo. Estas investigaciones se centraron en *maestros de educación física de primaria y secundaria* (Solís & Borja, 2021) y *en niños con discapacidad intelectual* (Ogarrio et al., 2021). Utilizaron metodologías descriptivas y diseños de estudio transversal, así como diseños cuasi-experimentales con medias repetidas *pretest-postest* no aleatorizadas, donde cada participante actuó como su propio control.

Las técnicas empleadas incluyeron encuestas y comparaciones entre grupos no aleatorios. Finalmente, dos investigaciones emplearon un diseño mixto, combinando enfoques cualitativos y cuantitativos para obtener una visión más integral del tema estudiado. Estos proyectos incluyeron como sujetos de estudio a *profesores y alumnos de secundaria y bachillerato* (Ocete et al., 2015), así como a *docentes*. Uno de los proyectos utilizó una metodología descriptiva con un enfoque participativo, mientras que otro adoptó una metodología de

carácter inclusivo. Las técnicas empleadas abarcaron la observación participante, entrevistas, revisión bibliográfica y grupos focales, ofreciendo una vasta combinación de datos que enriquecen el análisis.

Objetivos planteados en las investigaciones

Con respecto a los *objetivos de investigación* Nicoletti y García (2015), Gamonales (2016) y Darretxe et al. (2016) abordan la importancia de la educación física como una práctica inclusiva; para ello, Nicoletti y García (2015) buscan contribuir, mediante el valor de las adaptaciones técnicas, a que todas las personas puedan gozar del derecho a una vida saludable, al bienestar y al equilibrio emocional, sin importar sus características individuales; concluyendo que es necesario seguir promoviendo la importancia de la educación física adaptada como una práctica inclusiva y de apoyo social, creando procesos que aseguren la igualdad de oportunidades en el acceso y uso de instalaciones deportivas adecuadas y adaptadas, y desarrollando actividades y ejercicios que se ajusten a las necesidades individuales de las personas. Por su parte, Gamonales (2016) lleva a cabo una búsqueda bibliográfica sobre el término inclusión y educación física, para identificar las principales razones por las cuales un niño podría necesitar medidas inclusivas en el aula y cómo implementar esta inclusión efectivamente; deduciendo que el objetivo de incluir a todos los estudiantes, con o sin discapacidad, en las clases de educación física es permitir que desarrollen las habilidades y actitudes necesarias para aprender y aplicar esos conocimientos en su vida diaria y que dichos docentes deben tener una sólida capacidad técnica y saber implementar actividades dinámicas que resulten en un aprendizaje significativo para los alumnos.

Desde otra mirada, Darretxe et al. (2016) examinaron los obstáculos para el aprendizaje y la participación, proponiendo estrategias inclusivas como la formación inicial y continua de los docentes y

la sensibilización. Además, sugieren metodologías que incluyen agrupamientos flexibles, actividades de colaboración y cooperación, adaptaciones curriculares y un papel activo del alumno para promover la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el área de educación física. Resuelven que las escuelas regulares deben atender la diversidad del alumnado, incluyendo a estudiantes con discapacidad, quienes tienen pleno derecho a recibir una educación de calidad, y que la asignatura de educación física es especialmente adecuada para concienciar sobre temas relacionados con la discapacidad, siendo responsabilidad del docente llevar a cabo desde su área pequeñas acciones que fomenten un cambio y posibiliten un entorno escolar más inclusivo.

Por otra parte, Cumellas (2021), González et al. (2018), Torres et al. (2022), Gómez et al. (2021) y Castillo-Paredes (2022) destacan la necesidad de desarrollar nuevas estrategias formativas, mejorar la formación y la práctica docente en educación física adaptada e inclusiva; por su parte, Cumellas (2021) analiza la situación actual a nivel de recursos económicos, humanos y de formación del profesorado en la educación física adaptada; este concluye que es necesario mejorar considerablemente la formación en educación física adaptada para todos los docentes, ya que carecen de suficientes recursos materiales, económicos y personales; además, es fundamental aumentar la sensibilización en toda la comunidad educativa y en la sociedad en general. En lo que respecta a González et al. (2018), en su investigación buscan explorar y analizar la realidad de los docentes de educación física al trabajar con alumnos con discapacidad física. A partir de esto, se pretende desarrollar investigaciones y propuestas para mejorar la formación docente, promoviendo una mayor calidad educativa y fomentando la inclusión social de estos alumnos; ellos resuelven que es importante especificar las directrices clave de un plan formativo enfocado en optimizar la labor de los docentes de educación física al trabajar con alumnos con discapacidad física.

Es de suma importancia desarrollar nuevas estrategias de formación que permitan abordar los desajustes que inevitablemente surgen con el tiempo en cualquier proyecto educativo, asegurando así una mejora continua y efectiva en la calidad docente y en la inclusión educativa. Mientras tanto, Torres et al. (2022) examinan el Diseño Curricular Básico Nacional para la Formación Inicial de Docentes en el Programa de Estudios de Educación Física en Perú, específicamente en relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad; en conjunto, deducen que la formación inicial de los docentes es fundamental para lograr una educación inclusiva; los dominios, competencias y cualidades incorporadas en la práctica pedagógica ponen énfasis en la diversidad, subrayando la importancia de atender los intereses, necesidades y circunstancias individuales de cada estudiante.

En cuanto a Gómez et al. (2021), en su artículo abordan la creación de herramientas didáctico-metodológicas para integrar contenidos sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en las clases de Educación Física, facilitando su integración en el currículo de la Licenciatura en Cultura Física. En conclusión, las herramientas didáctico-metodológicas establecidas no solo promueven el respeto a la diversidad, sino que también facilitan la comprensión de cómo abordar las necesidades e intereses de las personas con discapacidad. Entretanto, Castillo-Paredes (2022) reflexiona sobre la legislación y normativa en Chile, la preparación de los docentes y la utilización de actividades físico-deportivas o educativas como herramienta complementaria a la clase de Educación Física y Salud; en su análisis concluye que los documentos ministeriales no abordan de manera exhaustiva las pautas para trabajar con necesidades educativas especiales, lo que afecta la estructura curricular de los programas de formación de los docentes, creando una discrepancia entre la práctica docente, las directrices técnicas y las leyes actuales que promueven la integración curricular.

Asimismo, Ogarrio et al. (2021), Nieto (2016), Muñoz (2009), García y García (2018), Malas et al. (2017) y García et al. (2020) se enfocan en mejorar la experiencia educativa y el desarrollo integral de alumnos con necesidades educativas especiales a través de programas adaptados de educación física, y cada uno enfoca diferentes aspectos y discapacidades específicas; en tanto, Ogarrio et al. (2021) analizan el impacto de un programa de educación física que incluye actividades motrices en niños con discapacidad intelectual; en este concluyen que los niños que participan en este tipo de programas con actividades motrices podrán mejorar significativamente sus habilidades motoras y superar incluso el nivel esperado para su edad. Por su parte, Nieto (2016) busca ofrecer una enseñanza individualizada a estudiantes con discapacidad, enfatiza la importancia de los estímulos sensoriales, llegando a la conclusión de que la educación física adaptada, centrada en alumnos con discapacidad motriz, puede ser un pilar fundamental en centros de educación especial, mejorando su desarrollo motor, cognitivo y afectivo, y potenciando sus capacidades expresivas y lúdicas.

Al respecto, Muñoz (2009) propone estrategias para integrar a alumnos con parálisis cerebral y paraplejia en educación física, incluyendo actividades y juegos adaptados, así como medidas específicas para su inclusión; finalmente, deduce que incluir a alumnos con necesidades educativas especiales en educación física implica facilitar su participación activa y efectiva en todas las actividades, representando un desafío fundamental para los educadores. De igual modo, García y García (2018), en su investigación, analizan la motricidad de alumnos con trastorno generalizado del desarrollo tipo Asperger para adaptar sesiones de educación física según sus necesidades. Para concluir, es necesario reflexionar y ajustar las actividades en educación física para integrar a alumnos con este síndrome, ofreciendo el apoyo y los recursos necesarios para desarrollar habilidades motrices al mismo nivel que otros estudiantes. A su vez, Malas et al. (2017) detallan una unidad didáctica adaptada dentro

de un programa de educación física para alumnos de un centro de educación especial con diversas discapacidades; estos concluyen que cada alumno tiene una discapacidad única que influye en su progreso. Para ello proponen uso de ejercicios simples y alcanzables, actividades lúdicas variadas para mantener su atención; algunos prefieren mando directo, otros se benefician del descubrimiento guiado y la experimentación libre, especialmente los con discapacidades moderadas.

Desde otra perspectiva, García et al. (2020) en conjunto examinan las discapacidades físicas e intelectuales y proponen acciones prácticas desde el campo de la educación física; en suma, concuerdan en que la integración de alumnos con discapacidad en la escuela representa un desafío que debe abordarse sin limitación por la falta de recursos materiales o personal especializado para implementar actividades inclusivas en las clases de educación física.

Por otra parte, Ocete et al. (2015) presentan una propuesta dirigida a profesores y estudiantes de Secundaria y Bachillerato, cuyo objetivo es fomentar la práctica deportiva inclusiva en los centros educativos. Esta propuesta busca dar a conocer los distintos deportes paralímpicos para concientizar sobre la situación de las personas con discapacidad en el ámbito deportivo, por lo que concluyen que el programa ha sido ampliamente aceptado y exitoso en los centros educativos, con una fundamentación teórica que aclara la orientación a seguir en su implementación. Mientras, Solís et al. (2021) llevan a cabo una investigación sobre las actitudes de los maestros de educación física de primaria y secundaria hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad; hacen mención de que los resultados indican que los docentes participantes muestran actitudes favorables hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. Hurtado-Guamán et al. (2021) buscan identificar las adaptaciones metodológicas necesarias para estudiantes con discapacidad visual en las clases de Educación Física; por ello, concluyen que los profesores evidencian una falta de conocimiento

notable sobre las metodologías y adaptaciones necesarias para los estudiantes con dicha discapacidad en sus clases, por lo que resulta esencial proporcionarles capacitación y actualizar sus conocimientos en estos aspectos.

Por su parte, Castillo-Retamal et al. (2021) y Bennasar-García (2022) destacan la pertinencia de crear un entorno educativo inclusivo que considere y responda a las necesidades particulares de estos estudiantes. Castillo-Retamal et al. (2021) analizan las bases curriculares de educación física y salud considerando la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales y concluyen que estas bases curriculares no están diseñadas para ser inclusivas ni centrarse en estos estudiantes, ya que los ejes y objetivos de aprendizaje se enfocan predominantemente en alumnos sin dichas necesidades. Por su parte, Bennasar-García (2022) lleva a cabo una revisión de las principales estrategias pedagógicas empleadas en la enseñanza de la educación física para alumnos con discapacidades y necesidades educativas especiales; al final resuelve que el diseño de estrategias pedagógicas para una educación inclusiva conlleva una serie de conceptos teóricos y prácticos que permiten mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Apuntando al futuro de la inclusión en la EF

Dentro de la revisión documental se encuentran algunos horizontes a los que se aspira con relación a la educación física y la inclusión. En lo concerniente a las *recomendaciones*, específicamente en las que abordan la importancia de la educación física como una práctica inclusiva, Nicoletti y García (2015) nos mencionan que es esencial promover la educación física adaptada como un medio para fomentar la inclusión social, garantizando igualdad en el acceso a instalaciones deportivas adecuadas y actividades adaptadas a necesidades específicas; es crucial formar especialistas que aseguren

calidad en la práctica, inspiren la participación de personas con discapacidad y sus familias, y difundan los beneficios para mejorar su calidad de vida. En lo que respecta a Gamonales (2016), comenta que, para lograr una inclusión óptima, es necesario que todos los miembros de la comunidad educativa se involucren en el proceso de enseñanza-aprendizaje; solo así se conseguirá una inclusión educativa real. Por su parte, Darretxe et al. (2016) refieren que es esencial reestructurar y adaptar las aulas y centros educativos para responder adecuadamente a la diversidad; la formación y las actitudes del equipo de profesionales son aspectos clave en este proceso.

En lo que refiere al desarrollo de nuevas estrategias formativas, mejorar la formación y la práctica docente en educación física adaptada e inclusiva, Cumellas (2021) señala que una escuela inclusiva y la Educación Física Adaptada en el siglo XXI requieren de un sistema educativo flexible con recursos suficientes, un currículo común y flexible que garantice la autonomía de los centros, motivación e implicación de cada estudiante en su aprendizaje, formación continua del profesorado y colaboración y sensibilización de toda la comunidad escolar y administración. González et al. (2018) nos dicen que la formación continua del profesorado debe cambiar para apoyar mejor a docentes y centros educativos en sus tareas y adaptarse a las exigencias actuales, replanteando los espacios curriculares y organizativos que han permanecido invariables.

El trabajo de Torres et al. (2022) nos indica que es importante incorporar en el currículo herramientas que permitan al profesorado fomentar el buen trato entre los estudiantes, erradicando conductas que afecten a escolares con discapacidad; además, se deben fortalecer actitudes positivas, estrategias colaborativas y un enfoque inclusivo en el diseño curricular. A su vez, Gómez et al. (2021) nos indican que educar a los alumnos con un enfoque físico-educativo integral, que priorice la atención a la discapacidad en las clases de Educación Física, debe comenzar desde la formación del profesional. Adicionalmente, Castillo-Paredes (2022) menciona que la combinación de

recursos personales cognitivos, metacognitivos y emocionales permite enfrentar, organizar y replantear aspectos teóricos y prácticos en la formación inicial docente; esto es fundamental para el logro de aprendizajes significativos en estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de la educación física escolar. Se invita a reflexionar sobre la utilización de actividades físico-deportivas adaptadas como herramientas complementarias e inclusivas en estas clases; para ello, es importante conocer las características particulares de los estudiantes y realizar las adecuaciones pertinentes al currículum.

En cuanto a la mejora de la experiencia educativa y el desarrollo integral de alumnos con necesidades educativas especiales a través de programas adaptados de educación física, Ogarrio et al. (2021) nos indican que es fundamental desarrollar métodos de comunicación efectivos entre los niños con discapacidad intelectual y sus maestros; en lugar de centrarse en la verbalización, es más apropiado emplear el lenguaje corporal y no verbal para conectarse con su entorno; es vital comprender su realidad y dejar que ellos guíen el proceso. Nieto (2016), por su parte, nos señala que es crucial que las personas involucradas demuestren una mentalidad flexible y capacidad de adaptación para que el trabajo realizado sea efectivo con este grupo de alumnos.

Asimismo, Muñoz (2009) señala que el juego, especialmente los juegos cooperativos, son fundamentales para integrar a alumnos con discapacidad motora, mientras que los juegos competitivos y deportivos presentan más desafíos para la integración, recordando que los materiales deben estar adaptados adecuadamente, y que el participar en actividades junto con sus compañeros promueve la integración afectivo-social, sin olvidar que es esencial adaptar reglas, espacios y materiales para facilitar la inclusión. En cuanto a García y García (2018), este sugiere invertir en la mejora de la formación inicial y continua del profesorado a través de cursos financiados por la Administración Educativa; estos cursos están orientados a promover la educación inclusiva con grupos reducidos de alumnos, con

el objetivo de asegurar equidad y personalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en busca de una educación de alta calidad. Además, se propone una colaboración coordinada entre especialistas como psicólogos, pedagogos, orientadores y auxiliares técnicos dentro de los equipos docentes de los centros escolares. En lo que respecta a Malas et al. (2017), nos informa que, para lograr una mayor inclusión educativa, es fundamental conocer a los alumnos individualmente y adaptar los métodos de enseñanza según sus capacidades y estilos de aprendizaje únicos. Con respecto a García et al. (2020), se nos refiere que es crucial considerar las características individuales y necesidades de cada alumno al implementar la Educación Física, asegurando que sea accesible y beneficiosa para todos los estudiantes.

En lo concerniente a Hurtado-Guamán et al. (2021), nos indican que es responsabilidad del Estado proporcionar infraestructura accesible, materiales adaptados, programas de capacitación masiva y asegurar la aplicación de las leyes vigentes, así como la capacitación y actualización de conocimientos en estos ámbitos. Respecto a la investigación de Castillo-Retamal et al. (2021), mencionan que es fundamental llevar a cabo una transformación paradigmática y de terminología, donde la atención a la diversidad se establezca como un derecho social y estatal garantizado, promoviendo una inclusión efectiva que respete los derechos humanos accesibles para todos.

Bennasar-García (2022) sugiere emplear enfoques lúdicos, ajustar los contenidos educativos, fomentar métodos de enseñanza cooperativos y colaborativos, crear materiales didácticos apropiados, adaptar juegos de motricidad, integrar la motricidad con aspectos cognitivos y emocionales basados en la neurociencia, utilizar materiales reciclados, aprovechar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y aplicar la gamificación, junto con otras estrategias recomendadas.

Conclusión

En la revisión se encontró que la inclusión es un proceso que busca integrar a todas las personas en todos los aspectos de la sociedad, eliminando barreras que restringen la participación plena. En cuanto al ámbito educativo, esto implica proporcionar a todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

Además, la educación física adaptada juega un papel determinante en la promoción de la inclusión social al proporcionar a todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales, acceso equitativo a una educación física significativa y beneficiosa. Esta disciplina busca promover el bienestar físico, emocional y social de los estudiantes, lo que requiere de una formación especializada y continua.

Para ello, es fundamental capacitar a los docentes en metodologías inclusivas, tales como la diferenciación de la enseñanza, la educación personalizada y la cooperación y el trabajo en equipo. Esta formación les asegura estar mejor preparados para atender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidades. Una formación adecuada en técnicas inclusivas tiene un impacto directo en el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social de estos estudiantes.

Por otro lado, la capacitación adecuada del profesorado en educación física adaptada no solo mejora las habilidades técnicas y pedagógicas de los docentes, sino que también influye directamente en la calidad del ambiente educativo. Evaluar el impacto de la formación docente en este contexto específico permite identificar áreas de mejora continua, adaptando las estrategias formativas según las necesidades emergentes y las demandas educativas cambiantes.

De igual manera, analizar y evaluar los métodos de capacitación y su impacto indica que es fundamental reestructurar los entornos educativos para responder a la diversidad y fomentar la inclusión. En consecuencia, esto implica no solo adaptar el currículo y las

metodologías de enseñanza, sino también asegurar que los docentes estén equipados con las herramientas y conocimientos necesarios para apoyar efectivamente a todos los estudiantes.

Para finalizar, evaluar los métodos de capacitación y su impacto es vital para mejorar continuamente la educación inclusiva. Este proceso no solo beneficia a los estudiantes con discapacidades, sino que también fomenta una sociedad más equitativa y justa, donde todos tienen la oportunidad de participar plenamente y alcanzar su máximo potencial. Además, es fundamental asegurar que los docentes de educación física reciban una formación adecuada para cumplir con los principios de inclusión y equidad educativa. Esto asegura una educación de calidad que responde a las necesidades individuales de todos los estudiantes, fomentando así una sociedad más inclusiva y justa.

La inclusión en la educación, particularmente en la educación física adaptada, es clave para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, tengan acceso equitativo al aprendizaje y desarrollo. Con ello no solo se busca eliminar barreras físicas y sociales, sino también crear un entorno educativo que valore la diversidad y fomente la participación plena de todos. Se resalta la importancia de capacitar a los docentes en metodologías inclusivas para atender adecuadamente a estudiantes con discapacidades. La formación de los docentes debe ir más allá de lo teórico e incluir una dimensión práctica que les permita abordar los desafíos reales en el aula. Este reto requiere un esfuerzo continuo, ya que la educación inclusiva no solo depende de la disposición del profesor, sino también de la infraestructura, los recursos y el apoyo institucional. La capacitación constante es esencial, pero debe ir acompañada de las herramientas necesarias para aplicar estas metodologías de manera efectiva; asimismo, la adaptación del currículo y las estrategias pedagógicas deben ser flexibles para responder a las necesidades de los estudiantes, para que la inclusión no sea solo una aspiración, sino una realidad efectiva en todas las escuelas.

Referencias

Álvaro, A. (2018). Síndrome de Asperger y educación física. *EmásF. Revista digital de educación física, 9*(50), 30-39. https://emasf.webcindario.com/Sindrome_de_asperger_y_EF.pdf

Anatolievna Zhizhko, E. (2020). Inclusión de los niños con capacidades diferentes en escuelas regulares en México: propósitos y realidad. *Andamios. Revista de Investigación Social. 17*(43) 249-270 https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.774

Bennasar-García, M. (2022). Estrategias pedagógicas de la educación física en alumnos con discapacidades y necesidades educativas especiales. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (1), 329–340. https://doi.org/10.5281/zenodo.6551183

Castillo-Paredes, A. (2022). La formación del profesor de educación física en las necesidades educativas especiales, hacia la reflexión y la acción, desde acuerdos internacionales y leyes en Chile. *Retos, 44*, 709-715. https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91283

Castillo-Retamal, F. (2021). Necesidades educativas especiales y educación física: un análisis desde la propuesta curricular ministerial de Chile. *Retos, 42*, 56-65. https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86977

Darretxe, L., Gaintza, Z. & Etxaniz, J. (2016). Hacia una educación más inclusiva del alumnado con discapacidad en el área de educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Fí*sica, 7(41), 10-20. https://emasf2.webcindario.com/EmasF_41.pdf

Díaz, J. (2009). Adaptaciones en el área de educación física en las actividades para alumnos con paraplejia que pueden usar andador. *EmásF, 1*(1), 15-30. https://emasf.webcindario.com/ADAPTACIONES_EN_LAS_ACTIVIDADES_PARA_ALUMNOS_CON_PARALISIS_CEREBRAL_QUE_USAN_ANDADOR.pdf

Gamonales, J. (2016). La educación física como herramienta de inclusión. *Publicaciones Didácticas, 70*, 26-33. https://core.ac.uk/reader/235859913

García, E., Carrillo, P. & Rosa, A. (2020). Medidas desde el área de educación física para atender a las discapacidades motóricas e intelectuales. *e-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (14), 82-104. https://doi.org/10.33776/remo.v0i14.4694

Gómez, A., Roba, B., Hernández, K. & Escalante, L. (2021). Inclusión en la educación física: su perspectiva desde la formación del profesional de cultura física. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física, 16*(2), 423-435. https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1052

González, I. & Macías, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad. *Retos, 33*, 118-122. https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.55056

Hurtado-Guamán, P. y Bravo-Navarro, W. (2021). Propuesta metodológica adaptada a estudiantes con discapacidad visual en educación física. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía. 6*(2), 346–363. https://doi.org/10.35381/r.k.v6i2.1243

Malas, K., Malas, O. & Ribas, M. (2017). Unidad didáctica adaptada para la educación física en un centro de educación especial. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte, 6*(2), 127-136. https://doi.org/10.6018/300461

Nicoletti, J. & García, G. (2015). El derecho humano a la educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física, 6*(35), 70-78 https://emasf2.webcindario.com/EmasF_35.pdf

Ocete, C., Pérez, J. & Coterón, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos, 27*, 140-145. https://doi.org/10.47197/retos.v0i27.34366

Ogarrio, C., Bautista, A., Barahona, N., Chávez, M. & Hoyos G. (2021). Efecto de un programa de educación física con actividades motrices para desarrollar el área motora en niños con discapacidad intelectual. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, *22*(2), 1-12. https://doi.org/10.29035/rcaf.22.2.3

Olmedo, N. (2016). Educación física adaptada, una perspectiva diferente en los centros de educación especial. *EmásF, Revista digital de educación física*, *7*(40) 95-111. https://emasf2.webcindario.com/EmasF_40.pdf

Pérez Santodomingo, I. (2023). Inclusión en el aula de Educación Física: superando barreras y fomentando la participación de todos. *Revista Académica Internacional de Educación Física*. *3*(3) 01-05. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9143552

Pico-Holguin, B. M., Simaliza-Collay, B. P., Alvarado-Holguin, R. E., & Castro-Franco, P. P. (2025). La inclusión de estudiantes con discapacidades en la educación básica y secundaria: Una revisión científica. *Polo del Conocimiento, Revista Científico-Académica Multidisciplinaria*. *10*(2) 1775-1790. https://doi.org/10.23857/pc.v10i2.9000

Riera, M. (2021). Inclusión. Educación física adaptada en Catalunya 2020. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, *12*(69), 64-79. https://emasf2.webcindario.com/EmasF_69.pdf

Solís, P., & Borja, V. (2021). Actitudes del profesorado de educación física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos*, *39*, 7-12. https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841

Torres, E., Granados, J., Torres, E., Bustamante, D. & Hernández-Fernández, B. (2022). Enfoque de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la formación inicial docente de educación física en el Perú. *Retos*, *47*, 962-968. https://doi.org/10.47197/retos.v47.95493

La clase de Educación Física y la discapacidad

Carlos Alberto Castillo Moya



Participar activamente en las sesiones de Educación Física es un derecho que ampara a todo el alumnado, y nuestro esfuerzo y el del resto del claustro, deben tender a posibilitar su participación.

Mercedes Ríos Hernández, *Manual de educación física adaptada al alumno con discapacidad.*

Introducción: Incluyéndonos desde la Educación Física

La clase de educación física representa un reto/oportunidad para fomentar la inclusión a través del movimiento. Para una comprensión de la problemática de este presente capítulo, es necesario realizar un acercamiento a los datos y cifras estadísticas que aproximan al contexto referente a niñas, niños y adolescentes (NNA) con discapacidad. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020), "en México, 29.3 millones de residentes son niñas, niños y adolescentes de 5 a 17 años; de esta población, poco más de 580 mil (2.0%) presenta alguna discapacidad" (p. 1). La presentación

de estas cifras puede ser un motivante, para los docentes que atienden alumnos con discapacidad, para apropiarse del nuevo conocimiento.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), (2013) señala que "un análisis referido a la situación de los niños y niñas con discapacidades intelectuales realizado en 22 países europeos destacaba como principal motivo de preocupación la falta de formación de los profesores para tratar con niños y niñas con discapacidad" (p. 32). Es pertinente revisar si las y los docentes de educación física poseen habilidades práctico-pedagógicas para incluir alumnos con discapacidad en sus clases. Por lo anterior, este trabajo pretende revisar las investigaciones que giran en torno de la discapacidad y la preparación docente para la inclusión de niñas, niños y jóvenes en educación física.

Esta revisión documental recopiló información dentro de un rango de búsqueda comprendido entre el año 2015 y el 2023, utilizando como criterio geográfico documentos publicados en los países iberoamericanos y siendo un total de 20 investigaciones, las cuales están conformadas por artículos científicos (18) y tesis para alcanzar grado de maestría (2). En cuanto al idioma, se encontró que están redactados en español. Para la realización de la búsqueda y consulta de documentos científicos, se emplearon herramientas de búsqueda electrónicas como: Google Académico, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (Redalyc) y Difusión de Alertas en la Red (Dialnet). Esta presente investigación aborda diferentes términos de búsqueda, los cuales se emplearon para una búsqueda más precisa y son mencionados a continuación: "inclusión", "educación física", "docentes", "discapacidad", "actitud docente", "inclusión escolar" y "educación inclusiva".

Perspectivas teóricas sobre la inclusión en la EF

A continuación, se presentan los principales hallazgos de la revisión documental organizados de la siguiente forma: *temas abordados*, *perspectivas teóricas*, *perspectivas metodológicas* y *objetivos de estudio*. Con respecto a los *temas abordados*, emergieron cuatro áreas temáticas que se distribuyeron de la siguiente manera: 1. *Inclusión escolar,* que se analiza a partir de cuatro artículos (Arias & Zelaya, 2022; Benavides-Moreno, Ortiz-González y Reyes-Araya, 2015; Moreno, 2020; Rojas, Salas & Rodríguez, 2021; Varguillas, Bravo, Urquizo, 2020); 2. *Discapacidad*, analizado a través de diez investigaciones (Arias & Zelaya, 2022; Sánchez & Medina, 2022; Pallares & Padilla, 2022; Rosado & Oliveros, 2021; Rosero-Calderón et al., 2021; Simón et al., 2022; Torres-Paz et al., 2023; Varguillas et al., 2020; Yanza & Quinde, 2023; Solís y Borja, 2021); 3. *Actitud docente*. El análisis lo conforman dos investigaciones (Paredes et al., 2023; Simón et al., 2022); y 4. *La educación inclusiva, que* es investigada por tres artículos (Pallares y&Padilla, 2022; Rosero-Calderón et al., 2021; Solís & Borja, 2021).

Desde la revisión de las *perspectivas teóricas*, se destacan algunos conceptos que sirven para tener un marco de referencia a la hora de discutir sobre educación física, inclusión y discapacidad. La *inclusión escolar* es comprendida por Arias y Zelaya (2022) como "el principio de normalización, donde es la persona quien debe adaptarse a los patrones de normalidad de la sociedad y realizar todo el esfuerzo para integrarse en la escuela, en el trabajo y en la sociedad misma" (p. 13).

Por otra parte, los desafíos de la Nueva Escuela Mexicana están relacionados con la ciudadanía y moral de niñas y niños, para favorecer mejores condiciones de vida para poblaciones crecientemente multiculturales. El liderazgo escolar orientado a la inclusión y la justicia social coloca en el centro de sus objetivos formativos el trabajo de formación ciudadana y democrática al interior de una escuela

(Rojas et al., 2021; Benavides-Moreno et al., 2015). De acuerdo con lo anterior, podríamos tener en cuenta distintos factores que influyen dentro de la escuela mexicana, donde los estudiantes con discapacidad sean incluidos a partir de una adecuada formación docente y, con ello, se promuevan ambientes favorables para los aprendizajes.

Como segundo concepto revisado en esta investigación, emerge el término de *discapacidad*. Desde una mirada inclusiva puede entenderse que "la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social" (Arias & Zelaya, 2022, p. 9). El acceso a la educación es un derecho humano esencial; sin embargo, existe la posibilidad de que el entorno presente diversos obstáculos donde a las personas con discapacidad les sea difícil acceder, y a qué barreras nos referimos: modelos de enseñanza no adaptados, textos no accesibles, insuficiente capacitación docente, falta de accesibilidad física o arquitectónica en el entorno escolar, entre otras. *(Sánchez* et al., 2022; Pallares & Padilla, 2022; Medina et al., 2022).

La discapacidad es un concepto que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad y a la igualdad de condiciones con los demás; incluyen aquellas que tengan limitaciones físicas, mentales e intelectuales o sensoriales que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás. (Torres et al., 2023; Bermúdez y Navarrete, 2020; Pita y Quinde, 2023; Varguillas et al., 2020).

El tercer punto de esta investigación brinda una descripción de diferentes autores sobre la *actitud docente*. Sánchez y Medina (2022) afirman que "la actitud se manifiesta de acuerdo con cada persona y está ligada a las experiencias vividas" (p. 14). Para las personas con discapacidad, el factor de la actitud puede ser una

barrera para su adaptación en diferentes ámbitos de su desarrollo, como lo pueden ser tanto el académico, lo social y lo laboral. Paredes et al., (2023) puntualizan que la inclusión no puede ser exitosa dentro de las instituciones educativas y esto puede ser una barrera para las personas con discapacidad. En muchos casos, el factor actitudinal está vinculado con prácticas negativas dentro del cuerpo docente; a su vez, estas actitudes ocasionan múltiples obstáculos para una inclusión escolar. Partiendo del rol docente como un eje central para contribuir con una adecuada enseñanza e inclusión educativa, la actitud positiva es necesaria; esto puede contribuir a que las personas con discapacidad superen barreras como podrían ser el rechazo, discriminación y sobreprotección.

La *educación inclusiva* se asume como "un componente esencial para la emergencia de enfoques y prácticas encaminadas a lograr sociedades más inclusivas" (Grijalba & Estévez, 2020, p. 316). Es decir, para que una cultura inclusiva mejore, debemos educar a la sociedad. Desde el punto de vista de Ríos y Castillo (2021), la educación inclusiva refiere a:

> Las prácticas pedagógicas que busquen el reconocimiento de la capacidad de aprender de todas las personas y la necesidad de establecer altas expectativas para todos los estudiantes, ofreciendo currículos flexibles, métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a diferentes fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje. Proponiendo los apoyos y ajustes razonables, de manera que todos los estudiantes, sin distinción, puedan alcanzar su potencial. Poniendo el foco en las capacidades de los estudiantes y sus aspiraciones más que en el contenido cuando se planifican las actividades de enseñanza (p. 8).

Según lo antes mencionado, el enfoque que se busca dar a una persona con discapacidad no es el de una persona *normal*, sino aceptar a las personas tal y como son, es decir, con sus necesidades y con los mismos derechos que ejercen los demás, de este modo, ofreciéndole

también una metodología para desarrollar su potencial e integrándose a las actividades cotidianas de cualquier índole (Rosado, 2021).

Revisión Metodológica

Analizando las *perspectivas metodológicas*, se encontró que siete de ellas son de corte cuantitativo, haciendo uso de instrumentos como el cuestionario, recopilación de datos y análisis de documentos. En el análisis, los sujetos, según esta metodología, fueron únicamente docentes de educación física, entre ellos hombres y mujeres que corresponden a centros de trabajo de índole pública (Bermúdez & Navarrete, 2020; Medina et al., 2022; Pallares & Padilla, 2022; Paredes et al., 2023; Pita & Quinde, 2023; Solís & Borja, 2021; Varguillas et al., 2020). En un segundo momento, se menciona el análisis desde una perspectiva cualitativa, donde se abarca el estudio a través de 9 investigaciones, utilizando las técnicas de observación de sujetos, entrevistas grupales y análisis de documentos, esto antes mencionado aplicado a docentes de educación física como sujetos de estudio (Arias & Zelaya, 2022; Aveldaño & Veizaga, 2022; Benavides-Moreno et al., 2015; De Souza & Agostini, 2023; Prado & Hernández, 2021; Rosado, 2021; Sánchez & Medina, 2022; Torres et al., 2023); y un estudio que centra su atención en docentes y alumnos (Grijalba & Estévez, 2020). En última instancia, se presenta la aplicación de cuatro diseños mixtos que fueron utilizados en diversos estudios (Gutiérrez & Fernández, 2020; Ríos, 2021; Rojas et al., 2021; Rosero-Calderón et al., 2021), haciendo uso de técnicas como el cuestionario, entrevista, observación, recopilación de datos y análisis de documentos.

Según Arias y Zalaya (2022), las investigaciones cualitativas se caracterizan por aplicar un proceso circular, es decir, los investigadores pueden emplear preguntas e hipótesis durante todo el transcurso de recolección y análisis de datos. A su vez, se considera que en la

investigación cualitativa se indaga sobre etapas previas y se vuelve a reflexionar sobre los momentos ya transitados para mejorar. El enfoque cualitativo también posee lógica y proceso inductivo, por lo que se debe analizar y concretar para que se puedan emplear las diferentes perspectivas teóricas.

En lo que compete a los *objetivos de la investigación*, se hará mención en un primer momento, de forma general, y luego se profundiza hacia los puntos que competen a aspectos específicos de esta investigación. Aveldaño y Veizaga (2022) indagan sobre los desafíos del docente que se pudieran suscitar frente a alumnos con discapacidad en el marco de la pandemia por coronavirus (COVID-19), así como sus nuevos escenarios de inclusión escolar. También se exploró sobre la formación y preparación que competen a la inclusión escolar de personas con discapacidad, centrándose en los obstáculos y en encontrar un eficiente proceso de inclusión y una optimización de trabajo en equipo. Como conclusión, mencionó los desafíos docentes por covid-19; se muestra una falta de comunicación por parte de los padres de familia y una gran desinformación en materia de inclusión escolar.

Por otra parte, Prado y Hernández (2021) y Rosado (2021) centran su atención en un análisis dentro del rol psicológico y psicopedagógico del docente frente a un proceso de inclusión escolar de alumnos y alumnas con discapacidad. Prado y Hernández (2021) explican cuáles son las posibles barreras que afronta un docente frente a un proceso de inclusión educativa en alumnos con discapacidad, basándose dentro de un marco de normatividad acerca del tema antes mencionado de acuerdo a las necesidades de alumnos con discapacidad, mientras que Rosado (2021) se encargó de describir qué aportes de un profesional de la psicología pueden ayudar al proceso de inclusión educativa como orientación escolar dentro del mismo en alumnos de primaria en Colombia, así como de identificar qué tan efectivos son esos aportes. En conclusión, los docentes señalan que las políticas promueven la igualdad de los alumnos y

alumnas con discapacidad dentro del aula, esto para hacer frente a las limitantes de los estudiantes y así mejorar la permanencia dentro de las aulas, tanto como mejorar los niveles de calidad y equidad.

Desde la revisión de normativas que competen a la inclusión, Benavides-Moreno et al. (2015) y Rojas et al. (2021) analizan las leyes y políticas que permiten una apropiada adecuación a las necesidades de los alumnos con discapacidad. Con base en la Ley de Inclusión Escolar (LIE), Benavides-Moreno et al. (2015) pretenden identificar los beneficios y también conocer áreas de oportunidad para una mejor atención a los alumnos con discapacidad; así mismo, formular propuestas que ayuden a una mejor orientación y así potencializar el trabajo docente dentro del marco de esta ley; mientras que Rojas et al. (2021) analizan las opiniones de los docentes dentro del marco de la pedagogía en base a la inclusión escolar. A su vez, existen áreas de oportunidad para fortalecer y potenciar su trabajo en base a esta ley.

Gutiérrez y Fernández (2020), Pallares y Padilla (2022) y Ríos y Castillo (2021) orientan sus investigaciones en identificar la representación social de los docentes de instituciones educativas públicas en base a la inclusión escolar de niños con discapacidad. Gutiérrez y Fernández (2020) y Pallares y Padilla (2022), concluyen que, en los docentes, el aspecto emocional frente a niños con discapacidad es demandante y lo destacan significativamente como un aspecto negativo, mientras que Ríos y Castillo (2021), en sus investigaciones, concluyen que las principales barreras a las que se tiene que enfrentar un docente son el entorno, problemas de aprendizaje y las dificultades que pudiese tener el alumno con discapacidad de acuerdo con su diagnóstico.

En relación con el perfil docente y la modificación de este, Grijalba y Estévez (2020) y Torres et al. (2023) analizan que la estructura del currículo del perfil docente inclusivo sea modificada y permita adecuarse a la formación de alumnos con discapacidad. Por otra parte, Pita y Quinde (2023) y Varguillas et al. (2020) se encargan de

analizar únicamente la actuación del rol docente frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Mientras que Souza y Agostini (2023) se encargan, a nivel más específico, de cómo brindar acceso a una educación inclusiva al alumnado con el trastorno de espectro autista (TEA); mientras que Arias y Zelaya (2022) tienen como objetivo escribir algunos conceptos del docente de educación física a nivel primaria cerca de la inclusión.

Desde otro ángulo, Paredes et al. (2023) tienen como objetivo las actitudes del docente frente a alumnos con discapacidad a nivel primaria, haciendo una correlación con el factor sociodemográfico-laboral, así como determinar su grado de asociación. Este concluye que se muestra una mejor actitud de mujeres respecto a hombres hacia la inclusión, así como una menor dificultad para docentes con y una formación docente en educación inclusiva. Sánchez y Medina (2022), Rosero-Calderón et al. (2021), Median et al. (2022), Bermúdez y Antola (2020) y García y González (2021) se plantean como objetivo conocer las actitudes de los docentes frente a los alumnos con discapacidad con el propósito de conocer su disposición y de alguna manera hacer propuestas según las necesidades. De acuerdo con lo anterior, se concluye que estar capacitados dentro del marco de la educación inclusiva se relaciona más con una actitud positiva hacia alumnos con discapacidad que como sucede con docentes con poca o ninguna capacitación.

Conclusiones: Recomendaciones encontradas

Derivado del análisis documental, emergen algunas sugerencias para continuar con las investigaciones orientadas a la inclusión de alumnos con discapacidad en la clase de educación física. En relación con estas *recomendaciones*, específicamente sobre el tema de desafíos del docente, Aveldaño y Veizaga (2022) sugiere el cómo y el qué de lo que los docentes deben aprender para fomentar un trabajo en

equipo en base al entorno educativo y la inclusión escolar, así como crear situaciones que ayuden como retroalimentación. Por otro lado, Prado y Hernández (2021) y Rosado (2021) aconsejan que se deben eliminar barreras, estimular la creatividad, la participación y la resolución de problemas; a su vez, estos coinciden en que el rol del psicólogo dentro del marco educativo debe estar relacionado con un mayor interés y en base a los requerimientos de los alumnos con discapacidad.

Para Rojas et al. (2021), en lo relacionado a algunas leyes, propone que los docentes cumplan con el compromiso para con los principios de leyes políticas, mientras que, por su parte, Benavides-Moreno (2015) da promoción a la existencia de redes en establecimientos educativos para determinar un trabajo colaborativo entre docentes con el fin de compartir puntos de vista y hacer reflexión en la práctica pedagógica para buscar estrategias en base a la ley.

En un tercer momento y haciendo mención al tema de representación social, Gutiérrez y Fernández (2020) y Pallares y Padilla (2022) de forma general coinciden en proponer transformaciones culturales en base a la inclusión y la discapacidad; estas deben ser acompañadas de un proceso de formación y estructura de acuerdo a las necesidades de una vida escolar. Por otra parte, Ríos (2021) promueve fortalecer estrategias y herramientas para apoyar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje con o sin discapacidad.

A partir del ejercicio de revisión, los docentes de educación física requieren tener en cuenta las necesidades de los alumnos con discapacidad; a su vez, el docente debe ser un modelo a seguir para sus estudiantes y es de vital importancia que muestre una actitud positiva y de apoyo hacia los mismos. Algunas actitudes que el docente de educación física debe mostrar como estrategia para fomentar la participación y estimular la activación en los alumnos son por mencionar algunas, conocer necesidades individuales de alumnos y alumnas con discapacidad, ser paciente y comprensivo, fomentar la inclusión, mostrar una actitud positiva

y ser consciente de los límites de los alumnos para evitar que se sientan presionados.

Referencias

Arias, J. & Zelaya, M. (2022). *Concepciones de docentes de nivel primario de la ciudad de Salta acerca de la inclusión escolar en niños con discapacidad* [Tesis de Maestría, Universidad de Gran Rosario]. https://rid.ugr.edu.ar/handle/20.500.14125/119

Aveldaño, F., Agostina, A. & Belén, C. (2022). *Desafíos docentes ante los nuevos escenarios de inclusión escolar* [Tesis de Maestría, Universidad de Gran Rosario]. https://rid.ugr.edu.ar/handle/20.500.14125/131

Benavides-Moreno, N., Ortiz-González, G. & Reyes-Araya, D. (2015). La inclusión escolar en Chile: observada desde la docencia. *Educación básica, cultura, currículo, 51*(1), 1-19. https://doi.org/10.1590/198053146806

Bermúdez, M. & Antola, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, *14*(1). 1-16. https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107

De Souza, J. & Martins, M. (2023). El papel del profesor de apoyo en la promoción de la inclusión escolar de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA). *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, *16*(8), 8629-8646. https://doi.org/10.55905/revconv.16n.8-025

Grijalba, J. & Estévez, M. (2020). La inclusión escolar, un reto para la formación de Licenciados en Educación. *Universidad y Sociedad*, *12*(1), 313-322. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1457

Gutiérrez, M. & Martínez, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapaci-

dad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *22*(13), 1-13. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260

Hernández, M. R. (2007). *Manual de educación física adaptada al alumno con discapacidad* (Vol. 43). Editorial Paidotribo.

Instituto Nacional de Estadística & Geografía (INEGI). (2020). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2018*. Base de datos. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Nino.pdf

Medina, S., del Valle Díaz, S., De Cisneros, J. & Rodríguez, J. (2023). Otra mirada docente hacia la discapacidad. *RES. Revista Española de Sociología*, *32*(2), 1-15. https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.159

Oliveros, L. (2021). *El rol del psicólogo como orientador escolar frente a la inclusión de los niños con discapacidad en la Educación Básica Primara en Colombia* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta a Distancia–UNAD. Popayán]. https://core.ac.uk/download/pdf/389490784.pdf

Pallares Padilla, S. P., & Martín Padilla, E. (2022). Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *48*(1), 291-307. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100291

Paredes, P., Méndez, M. & Maldonado, G. (2023). Asociación de factores sociodemográficos y laborales con la actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades. *Páginas de Educación*, *16*(2), 134-155. https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3275

Pita, T. & Quinde, M. (2023). *El rol docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual* [Bachelor's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2023]. https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/10181

Prado, Y. C. (2021). *El proceso de inclusión educativa en los estudiantes con discapacidad: las barreras para el docente* [Tesis doctorales, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/300

Ríos, S. & Castillo, F. (2021). La inclusión escolar: representaciones de docentes de nivel primario [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Martín]. https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1882

Rojas, M.; Salas, N.; & Rodríguez, J. (2021). Directoras y directores escolares frente a la Ley de Inclusión Escolar en Chile: entre compromiso, conformismo y resistencia. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 58*(1), 1-12. https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.6

Rosero-Calderón, M., Delgado, D., Ruano, M. & Criollo-Castro, C. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Unimar, 39*(1), 96-106. https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7

Sánchez, F. & Medina, A. (2022). *Actitudes de docentes frente a la inclusión escolar de niños con discapacidad en el nivel inicial* [Tesis de maestría, Universidad de Gran Rosario]. https://rid.ugr.edu.ar/handle/20.500.14125/406

Solís, P. & Borja, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 39*, 7-12. https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841

Torres-Paz, L., Granados, J., Torres, E., Bustamante, D. & Hernández-Fernández, B. (2023). Enfoque de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la formación inicial docente de Educación Física en el Perú. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 47*, 962-968. https://doi.org/10.47197/retos.v47.95493

UNICEF (2013). *Estado mundial de la infancia 2013: Niños y niñas con discapacidad*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1818

Varguillas, C., Bravo, P., Urquizo, A. & Moreno, P. (2020). Dimensiones que configuran la actuación docente frente a estudiantes con discapacidad. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, *24*(2), 119-144. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1323

La Educación Física para la sana convivencia escolar

Guadalupe Alejandra Valdez Valdez

La paz no es ausencia de conflicto, es la capacidad de manejar el conflicto por medios pacíficos.

Ronald Reagan, *Discurso de graduación en Eureka College.*

Introducción: Conviviendo en la Educación Física

La educación primaria es un período crucial en el desarrollo de los niños, en la que se forman no solo competencias académicas, sino también habilidades sociales y emocionales. Sin embargo, los conflictos escolares, que incluyen el acoso, la violencia y la discriminación, se han convertido en un fenómeno preocupante en el contexto educativo de México. Estos conflictos afectan el ambiente escolar y, por ende, el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. La clase de educación física, considerada esencial para el desarrollo físico y social de los niños, puede ser un espacio propicio tanto para la promoción de valores como para la manifestación de conflictos. Las actividades deportivas, en ocasiones, generan rivalidades que pueden derivar en situaciones de violencia o exclusión. La manera en que se manejan estos conflictos en el aula de educación física puede tener repercusiones significativas en la cohesión del grupo y en el bienestar

emocional de los estudiantes. Para comprender de mejor forma las manifestaciones de violencia y conflicto dentro de la clase de educación física, se ha llevado a cabo una investigación de investigaciones que sitúa a la convivencia escolar al centro de la discusión.

Para la construcción del *estado del arte*, se efectuó la búsqueda de los distintos documentos de investigación utilizando los siguientes términos: "resolución de conflictos", "conflicto escolar", "mediación" y "convivencia escolar". El intervalo temporal en que se realizó la búsqueda, se extiende del año 2010 al 2022 y, como criterio geográfico, América Latina, España y México. Para su localización se utilizaron las siguientes bases de datos de la red: Google Académico, difusión de alertas en la red (Dialnet), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Revistas científicas unidad Simón Bolívar, Universidad de Barcelona, Revista Educación las Américas, Repositorio español de ciencia y tecnología (Recyt) y la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH).

Hallazgos sobre las perspectivas teóricas

A continuación, se exponen los principales hallazgos vinculados a los conceptos derivados del estudio. Con respecto a los temas abordados, destacan los siguientes: 1. *La convivencia escolar* analizada en cuatro artículos (Contreras-Rodríguez et al., 2018; Martínez, 2018; Montaño, 2020; Pineda-Alfonso & García-Pérez, 2016); 2. *La estrategia de resolución de conflictos* se aborda en siete documentos (Capllonch et al., 2018; García, 2021; Martínez, 2020; Nieves, 2013; Remache-Bunci et al., 2022; Torres-Hernández & Mares, 2020; Zamora, 2020); 3. *Las emociones* son mencionadas en dos revistas (Mortigo & Rincón, 2018; Trujillo et al., 2020) y 4. *Los conflictos* se analizan en siete estudios: (Albor-Chadid, 2019; Bermejo &

Fernández, 2010; Fernández-Rojas, 2021; Marin, 2012; Pérez de Guzmán et al., 2011; Obaco, 2019; Filella et al., 2016).

En relación con las perspectivas teóricas, las investigaciones sobre el tema se definen en torno a los siguientes conceptos: *La resolución de conflictos,* que es el proceso de manejar y solucionar problemas que surgen en las escuelas entre alumnos o profesores; *conflictos escolares,* desacuerdos o problemas que ocurren dentro del entorno educativo; *la mediación,* la cual es un proceso en el que una tercera persona neutral ayuda a dos o más partes a resolver un conflicto; *y la convivencia escolar,* en la cual los seres humanos nos tratamos con respeto, utilizando formas correctas de dirigirnos hacia los demás y siguiendo las normas y reglas de la sociedad. La escuela es un espacio en el cual los docentes brindan a los alumnos las herramientas necesarias para convivir de manera sana para que lo apliquen en su vida cotidiana (Martínez, 2020).

La convivencia constituye un elemento fundamental para el bienestar del ser humano, por lo cual es necesario que se fortalezcan las relaciones sociales dentro de un espacio de respeto, donde todos podamos llegar a acuerdos y compromisos a través del diálogo para evitar las situaciones conflictivas (Remache-Bunci et al., 2023). Desde una perspectiva teórica y a modo de resonancia en la realidad, el término convivencia escolar se ha considerado desde diversas perspectivas y se ha incorporado en los centros educativos como forma de dar respuesta a la necesidad de abordar la temática de las relaciones interpersonales; la convivencia escolar es el conjunto de relaciones y dinámicas que se establecen entre alumnos, docentes y otros miembros de la comunidad educativa, con el objetivo de crear un ambiente armónico y respetuoso. Implica el manejo adecuado de conflictos, el cumplimiento de reglas y la formación de acuerdos que favorezcan el respeto mutuo y la colaboración.

En este contexto, la convivencia se nutre de la comunicación y el entendimiento, promoviendo un espacio donde todos se sientan

valorados y seguros. La convivencia escolar ayuda a crear un ambiente sin violencia, donde se respeta a los demás. Fomenta que los estudiantes participen activamente en la solución de conflictos, utilizando métodos nuevos que atraen su interés (Contreras-Rodríguez et al., 2018). Para mejorar la convivencia escolar, es clave formar a los estudiantes en ciudadanía, promover la comunicación y el diálogo. También es importante saber manejar las emociones y pensar antes de actuar para no dejarse llevar por la rabia al enfrentar un conflicto (Martínez, 2020). La convivencia es muy importante en las escuelas porque mejora la calidad de la educación y beneficia a todos. En estos lugares, los docentes pueden enseñar a los estudiantes a ser responsables en sus decisiones y sobre cómo resolver conflictos (Torres-Hernández & Mares, 2020). La convivencia escolar se lleva a cabo entre sujetos sociales capaces de interrelacionarse entre sí a través de la comunicación y cumpliendo las normas de comportamiento, estableciendo valores como el respeto a la diversidad para vivir de una manera pacífica y unida.

Para ampliar el análisis, el concepto de *conflicto* se explora a partir de Horowitz y Boardman (1995, como se citó en Capllonch et al., 2018), en el que lo definen como una incompatibilidad de comportamientos que no necesariamente tienen que expresarse mediante violencia. No todo en el conflicto es negativo; dentro del mismo conflicto se tiene la posibilidad de conocer y aprender de los demás y así poder convivir de una mejor manera (Torres-Hernández & Mares, 2020). En las sesiones de educación física en primaria, los conflictos entre alumnos suelen surgir por cuestiones de competencia, desacuerdos sobre las reglas de los juegos y chismes entre compañeros.

La naturaleza competitiva de las actividades físicas puede hacer que algunos estudiantes se sientan presionados a sobresalir, lo que a veces lleva a rivalidades o a sentimientos heridos si no se logra el reconocimiento esperado. Además, los desacuerdos sobre cómo jugar o las decisiones de los árbitros pueden desencadenar discusiones

y tensiones. Por otro lado, los rumores entre compañeros pueden intensificar estos conflictos, creando malentendidos y afectando las relaciones. Es importante que los docentes intervengan para guiar a los estudiantes en la resolución de estos problemas, fomentando la comunicación y el respeto para ayudarles a aprender a manejar sus diferencias de manera constructiva.

El tercer concepto es *la mediación*. La mediación ha demostrado ser muy útil porque educa a los participantes en conflictos y les da una nueva perspectiva sobre su tratamiento (Martínez, 2018). La mediación se entiende como la resolución de algún conflicto por parte de las personas involucradas en dicha cuestión y que cuentan con el apoyo de una persona neutra (mediador) para tratar de resolver el problema a través de la comunicación asertiva y buscando los puntos en común para llegar a un acuerdo benéfico para ambas partes (Martínez, 2020). Como docente mediador, se busca crear un ambiente de respeto y colaboración en el aula. El objetivo es ayudar a los estudiantes a resolver sus conflictos de manera constructiva, fomentando el diálogo y la empatía. Cuando surgen desacuerdos, es importante acercarse a los alumnos para escuchar sus puntos de vista y emociones, guiándolos en la identificación de soluciones, promoviendo la reflexión sobre sus acciones y las repercusiones que tienen en sus compañeros. Al facilitar la comunicación y ayudarles a llegar a acuerdos, el docente mediador no solo resuelve el conflicto inmediato, sino que también enseña a los estudiantes habilidades valiosas para su vida cotidiana, como la negociación y el respeto mutuo. El papel como mediador no solo fortalece las relaciones entre los alumnos, sino que también contribuye a crear un ambiente escolar más positivo y armonioso.

Como cuarto y último concepto se menciona *la estrategia*. En el ámbito educativo se llevan a cabo procedimientos que nos ayudan a alcanzar y lograr objetivos, y es común que se lleven a cabo para solucionar conflictos y mejorar la convivencia entre los alumnos, generar empatía, trabajar con los valores y trabajar en equipo (Re-

mache-Bunci et al., 2022). Las estrategias juegan un papel muy importante, en este caso, para promover la convivencia sana, ya que se aplican tanto en el diagnóstico para conocer cómo se encuentra la situación que se quiere solucionar, así como en las actividades con el alumnado para implementar acciones que lleven a la mejora de dicha problemática. Con esto se puede decir que las estrategias son efectivamente buenas siempre y cuando sean las correctas y su aplicación se lleve a cabo de la mejor manera (Torres-Hernández & Mares, 2020). Una estrategia es un plan para alcanzar un objetivo. Se trata de entender lo que pasa, decidir qué se quiere lograr y elegir cómo hacerlo. Se puede usar en la escuela, el trabajo o en la vida diaria. Las estrategias tienen pasos a seguir y ayudan a saber si se está avanzando. En resumen, es una forma ordenada de resolver un problema.

Revisión metodológica

En la revisión de las *perspectivas metodológicas,* se encontró que 10 de ellas son de corte cualitativo, utilizando las técnicas de fuentes documentales, observación y cuestionario abierto, la observación sistemática, análisis documental o contenido, diagnóstico, grupo focal, entrevista en profundidad, observación directa no participante, dinámicas e interacciones entre los alumnos y el profesor en el aula y los registros narrativos. Así mismo, se utilizaron instrumentos de recolección de datos como diario de campo, sociograma y el diario de investigador.

Los sujetos analizados bajo esta metodología fueron *estudiantes* (Martínez, 2018; Contreras-Rodríguez, 2018; Montaño, 2020; Martínez, 2020; Torres-Hernández & Mares, 2020; Albor-Chadid, 2019; Pérez de Guzmán et al., 2011; Nieves, 2012; Fernández-Rojas, 2021); *docentes* (Martínez, 2018; García, 2021; Martínez, 2020; Torres-Hernández & Mares, 2020; Pérez de Guzmán et al., 2011);

directivos (Martínez, 2018; Martínez, 2020); *orientadora* (Martínez, 2018) y *padres de familia* (Montaño, 2020; Martínez, 2020; Torres-Hernández & Mares, 2020). En cuanto al método cuantitativo, se encontraron 5 documentos donde se usaron las técnicas de pretest y posttest, cuestionarios, registro anecdótico, encuesta, test estandarizado y escala de Likert. Los sujetos analizados fueron los siguientes: *estudiantes* (Zamora, 2020; Filella et al., 2016) y *docentes* (Remache-Bunci et al., 2022; Obaco, 2019; Mortigo, 2018).

En la metodología mixta se presentan 3 documentos en los cuales se aplicaron las técnicas de encuesta de autoinforme, cuestionarios, entrevistas de profundidad y relatos comunicativos de la vida cotidiana. Los sujetos de este método son *directivos, alumnos, docentes, familiares y personas voluntarias* (Capllonch et al., 2018) y *docentes* (Trujillo et al., 2020; Bermejo & Fernández, 2010).

La metodología cualitativa posibilita interpretar de una manera profunda al explorar las experiencias y emociones de los estudiantes. Se enfoca en el contexto específico de la escuela, ayudando a identificar cómo las interacciones influyen en los problemas del espacio escolar. Además, es flexible y se adapta a situaciones cambiantes, lo que puede descubrir aspectos inesperados. Al usar entrevistas y grupos de discusión, se fomenta la comunicación, permitiendo que los estudiantes compartan sus opiniones. Esta información ayuda a desarrollar soluciones más efectivas y relevantes para el grupo escolar.

Objetivos de las investigaciones

Con respecto a los *objetivos de investigación,* se localizó que Martínez (2018) y Martínez (2020) señalan a la mediación escolar como una herramienta para la solución de conflictos escolares. Martínez (2018), en su estudio, sugiere una estrategia de formación de convivencia que fomente la transformación de comportamientos agresivos

en oportunidades de aprendizaje a través de programas de mediación escolar y proyectos pedagógicos; dicho programa tiene la intención de implicar a directivos, docentes, estudiantes y padres de familia en espacios propicios para su desenvolvimiento en áreas deportivas, artísticas, democráticas y socioemocionales mediante talleres o cursos según sus necesidades y habilidades. Martínez (2020) busca examinar la mediación como una estrategia para resolver conflictos pacíficos en la escuela, siendo necesario involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa y que estos se comprometan y se involucren para que se lleve a cabo de manera efectiva.

Otros objetivos se basaron en la aplicación de distintas estrategias para la solución de conflictos escolares como las siguientes: estrategias de aprendizaje colaborativo en los estilos de solución conflictos, escucha reflexiva, drama o juego de roles, el diálogo como estrategia de resolución de conflictos, acuerdos de convivencia escolar, propuesta de construcción de convivencia entre pares, la investigación como estrategia pedagógica en la formación y establecimiento de grupos gestores de paz, actividades y juegos de tipo cooperativo, involucrar a los padres de familia, directivos y docentes en los procesos de formación y reconocimiento de la inteligencia emocional, cómics como medio pedagógico innovador y la expresión corporal como instrumento para resolver conflictos en la sesión de educación física (Zamora, 2020; Remache-Bunci et al., 2022; García, 2021; Contreras-Rodríguez et al., 2018; Capllonch et al., 2018; Torres-Hernández & Mares, 2020; Albor-Chadid, 2019; Mortigo, 2018; Carrasco, 2013; Marin, 2012). En su estudio, Zamora (2020) determinó el impacto de las estrategias de aprendizaje colaborativo en los estilos de resolución de conflictos en estudiantes de secundaria, pudiéndose observar que las problemáticas académicas y sociales fueron favorecidas cuando se llevó a cabo el trabajo cooperativo, llegando a fomentar la solución de conflictos entre los alumnos, propiciando una convivencia saludable dentro y fuera del aula, bajando la competitividad entre los chicos y las chicas y volviéndose más colaborativos.

La investigación de Remache-Bunci et al. (2022) tenía dos objetivos principales. Por un lado, determinar cómo las variables que conforman los componentes de conflicto, las estrategias y las acciones de convivencia se relacionan entre sí. Por otro lado, determinar las acciones de convivencia que eran más similares a las estrategias empleadas por los instructores. Los conflictos más comunes en el salón de clases incluyen burlas, levantar la voz, hablar cosas extrañas, agresión verbal e ingerir alimentos, entre otros; los docentes aplican la normativa frente a esto y en las acciones de convivencia hacen partícipes a los estudiantes y docentes del establecimiento de normas. García (2021) afirma en su estudio que las características personales como la confianza, la empatía, el afecto, entre otros, y habilidades sociales de los docentes, fomentan vínculos de comunicación con los estudiantes, lo cual es primordial para tener una convivencia sana y, en dado caso, llegar a la mediación de los conflictos mediante los vínculos afectivos para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Contreras-Rodríguez et al. (2018) promueven la investigación como estrategia pedagógica en la cual los alumnos indagan, se cuestionan, buscan información y con ello aprenden a solucionar conflictos y fortalecen la convivencia escolar, promoviendo que ellos transformen su comunidad educativa a través de la apropiación de conocimientos, convirtiéndose en gestores de paz.

Por otra parte, Capllonch et al. (2018) centran su atención en mostrar las barreras que previenen que se puedan solucionar los conflictos y en las estrategias que se presentan en la clase de educación física, analizando que el género no es una problemática para los alumnos ni para los docentes, familiares y voluntarios; no obstante, las trampas y la búsqueda constante de ganar en los juegos sí son causas de conflictos, identificando como barrera para la integración todos los juegos que los docentes ponen en marcha y que tengan que ver con competencia y eliminación. Los actores involucrados admiten que estas situaciones son causas de conflicto. Las estrategias para solucionar este tipo de problemas son la participación de los padres de familia en el centro educativo, para que a través de la educación física se puedan trabajar

los valores y para favorecer y fortalecer la convivencia entre pares; se implementaron actividades y juegos cooperativos para la prevención y tratamiento del conflicto.

Mientras tanto, Torres-Hernández y Mares (2020) tienen como objetivo desarrollar estrategias de convivencia saludable que promuevan un ambiente apropiado para el conocimiento; la implicación de padres, profesores y directivos es muy importante en el proceso de formación y reconocimiento de la inteligencia emocional para lograr mejores resultados, mostrando motivación y entusiasmo no solo en el colegio, sino también en casa, con sus hijos. Al promover la autorregulación emocional, los estudiantes son capaces de comprender cómo el equilibrio de las emociones les permitió fortalecer su relación entre compañeros para potenciar una sana convivencia entre ellos. Compartir sentimientos puede animar a los estudiantes al autoconocimiento, porque los obliga a reflexionar sobre lo que les afecta y les hace felices, involucrar la inteligencia emocional y ver los conflictos como oportunidades. Esto no solo ayuda a mejorar la convivencia en el colegio, sino que también ayuda a mejorar la convivencia en el hogar, ya que reconoce que una mala gestión emocional crea o puede crear conflictos.

Mortigo (2018), en su estudio, anuncia en su objetivo el proporcionar evidencia que enfatice el desarrollo de programas y actividades a nivel curricular y de bienestar social con el fin de incorporar la educación emocional como un principio claro en la formación docente a largo plazo que pueda reflejarse en las aulas, una forma escalable que puede gestionar las emociones de los estudiantes y permitir el debate y el uso positivo de espacios conflictivos. Se concluye que se abre un espacio para profesores que han contribuido a reconocer las habilidades socioemocionales, crear el sentido de pertenencia e identificación con los demás para resolver conflictos y generar empatía.

Por su parte, Albor-Chadid (2019) cifró el propósito de su estudio en demostrar la utilización de estrategias pedagógicas de leyendas en dibujos animados como herramienta para facilitar la enseñanza y reducir los conflictos en la escuela. La innovación pedagógica permi-

te a los académicos utilizar herramientas creativas y didácticas para la solución de conflictos sociales en la academia. Por último, Marín (2012) expresa que, mediante un programa de expresión corporal, los alumnos se apropian de habilidades comunicativas y sociales que les sirven para evitar los conflictos, de igual forma que para comprender las causas fundamentales de estos y poder resolverlos.

Capllonch et al. (2018) señalan que el objetivo general de su estudio fue comprender las necesidades de formación que tienen los docentes en cuanto a leyes y resolver conflictos en la clase; en resumen, se puede decir que es necesario entrenar las habilidades sociales para resolver conflictos; la convivencia enfatiza la comunicación conversacional y la empatía como las habilidades más importantes. También es necesario que las familias tengan conexiones con los centros y apoyo del centro escolar. Obaco (2019) hace mención del análisis de las habilidades docentes en la resolución de conflictos en el ámbito escolar; aunque los profesores tienen competencias cognitivas, procedimentales y habilidades de resolución de conflictos emocionales, algunos otros no cuentan con ellas; asimismo, la mayoría y los principales conflictos que existen al interior de las instituciones educativas están relacionados con el contexto educativo.

El siguiente punto trata de cómo abordan en sus documentos el conflicto varios autores (Pineda-Alfonso & García-Pérez, 2016; Fernández-Rojas, 2021; Montaño, 2020; Pérez de Guzmán et al., 2011; Filella et al., 2016). Pineda-Alfonso y García-Pérez (2016) examinan la complicada relación que existe entre el docente y sus estudiantes en la materia de ciencias sociales, tratándose mediante la experimentación de un proyecto curricular sobre el conflicto y la convivencia; en resumen, el desarrollo curricular y el trabajo experimental en el programa de conflicto y convivencia demostraron el potencial para promover el desarrollo profesional docente a lo largo de las tres dimensiones: la concepción de los contenidos escolares, la utilización de una metodología didáctica activa y la reformulación de la identidad profesional en función de un nuevo tipo de relaciones en el aula.

Por otro lado, Montaño (2020) resalta que su estudio se basó en el análisis de las oportunidades educativas que surgen del conflicto escolar y que fomentan la construcción de relaciones de convivencia y paz entre los estudiantes de educación básica primaria; ofrece señales al educador para implementar en la institución educativa una formación integral que apunte no solo a favorecer el desarrollo intelectual del niño sino también sus competencias emocionales, afectivas y sociales, con el objetivo de instaurar relaciones y concluyendo que el autoconocimiento emocional es importante, ya que permite al alumnado conocer sus fortalezas y debilidades, expresarse libremente, y ponerse en el lugar de los demás logrando con esto regular sus emociones en caso de cualquier situación sin salir lastimado de éstas.

Cabe señalar que Pérez de Guzmán et al. (2011) buscan identificar las conductas conflictivas más comunes en las aulas para crear acciones preventivas y de intervención. Los objetivos son: diagnosticar conflictos y conductas violentas en las aulas, formar a los profesores en violencia y resolución de conflictos, aplicar técnicas grupales para detectar y resolver conflictos, promover la formación del profesorado mediante investigación-acción, proponer medidas preventivas que mejoren el clima educativo y fomentar la educación para la convivencia con propuestas concretas.

Los maestros, los verdaderos protagonistas de la investigación, han llevado a cabo innovaciones docentes y cambios en las aulas y los centros educativos gracias a la metodología de investigación-acción. Filella et al. (2016) tienen como propósito describir los diferentes tipos de conflictos que ocurren en el patio de las escuelas de primaria en función de la edad y el sexo de los estudiantes, así como la forma en que los maestros los abordan, quedando claro que las claves de intervención temprana, el aprendizaje colaborativo, el respeto a la diversidad, la educación emocional, la confianza y el límite serán de gran importancia en la formación inicial de los maestros que serán en el futuro.

A su vez, Trujillo et al. (2020), en su objetivo, se posicionan acerca de averiguar la importancia que les dan los docentes a las emociones, en estudiar la formación del profesorado en educación emocional y en conocer las estrategias utilizadas en la clase para afrontar las emociones. Este estudio concluye que para la mayoría de los docentes es conveniente trabajar lo emocional con los alumnos y creen que debería ser una competencia clave para ellos. Los maestros ponen más énfasis en controlar las emociones negativas que en las emociones positivas. Es probable que los maestros estén más preocupados por sus efectos en el bienestar emocional de los estudiantes y el ambiente del salón de clases como resultado de estos sentimientos desfavorables.

Horizontes hacia la sana convivencia escolar

En correspondencia con la exploración para promover la sana convivencia en el contexto escolar, se abordan las diferentes sugerencias que orientan a futuras acciones de investigación. En cuanto a las *recomendaciones*, los espacios educativos tienen una gran labor en sus manos: primeramente, capacitación al personal directivo, docente, personal de apoyo y padres de familia acerca de las estrategias de solución de conflictos, aprendizaje colaborativo y educación socioemocional para proporcionar ambientes favorables de convivencia en los cuales se facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo humano de los educandos a lo largo de su vida. Cabe mencionar que los alumnos deberían tener una alfabetización consciente para el manejo y fortalecimiento de sus emociones, autoestima, relaciones interpersonales, trabajo en equipo y convivencia sana y pacífica desde edades tempranas para que conozcan, valoren, controlen y mejoren las emociones y sentimientos personales y de los demás.

Por lo anterior, se puede rescatar que la educación física debe contribuir con el fomento para una educación de sana conviven-

cia. La gestión emocional por medio de la actividad física puede contribuir en los procesos de socialización, permitiendo el diálogo para la resolución de problemas. Las propias formas en las que se da la educación física propician el conflicto; sin embargo, es una oportunidad para, a través de esta asignatura, intervenir con actividades que puedan extrapolarse a la vida cotidiana. En suma, deben proponerse nuevas miradas investigativas que ofrezcan estrategias para la resolución de conflictos y la sana convivencia, tomando al movimiento como eje propiciador.

Referencias

Albor-Chadid, L. (2019). Cómics, medio pedagógico innovador, creativo para la resolución de conflictos escolares. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*, (2), 75-94. https://estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/38

Bermejo, B. & Fernández, J. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). *Revista Educación Inclusiva, 3* (2), 65-76. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view%20/205

Capllonch Bujosa, M., Figueras, S., & Castro, M. (2018). Estrategias para la resolución de conflictos en educación física. Apuntes de *Educación Física y Deportes, 34*(133), 50-67. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/3).133.04

Carrasco, A. & Schade, N. (2013). Estrategias que utilizan las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Psicoperspectivas, 12*(2), 104-116. http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-253

Contreras-Rodríguez, S., Colón-Luna, N., Gonzales-Montalvo, C., Machado-De la Cruz, P., Melo-Vásquez, M. & Vergara-Luna, M. (2018). Convivencia escolar y solución de conflictos mediante la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura, Educación y Sociedad 9*(3), 63-72. https://doi.org/10.17981/culteduso c.9.3.2018.07

Fernández-Rojas, M. (2021). Estilos de comunicación para abordar los conflictos en el aula de clase. *Revista Criterios, 28*(2), 28-47. https://doi.org/10.31948/rev.criterios/28.2-art2

Filella, G., Ros-Morente, A., Rueda, P., Solano, A., & Minguella, E. (2016). Análisis de conflictos entre iguales en las escuelas de educación primaria. *RES, Revista de Educación Social* (23), 301-314. https://eduso.net/res/revista/23/miscelanea/analisis-de-conflictos-entre-iguales-en-las-escuelas-de-educacion-primaria

García, P. (2021). Caracterización de las prácticas y las estrategias de resolución de conflictos en relación a la convivencia escolar y clima del aula. *Revista Educación las Américas, 11*(1), 44-56. https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.141

Marín, M. (2012). La expresión corporal como instrumento para resolver conflictos en el aula de educación física. *Revista Digital de Educación Física, 3*(14), 122-141. https://emasf2.webcindario.com/EMASF_NUMERO_14_EXPRESION_CORPORAL.pdf

Martínez, D. (2020). La mediación como estrategia de resolución de conflictos pacífica en el ámbito escolar. *Revista Educare 24* (1), 222-244. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1276

Martínez, M. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y Humanismo*, 20(35), 127-142. https://doi.org/10.17081/eduhum.20.35.2838

Montaño, E. (2020). El conflicto escolar: una oportunidad para construir relaciones de convivencia con estudiantes de básica primaria.

Revista Scientific, 5(16), 62-81. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.3.62-81

Mortigo, A. & Rincón, D., (2018). Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos. *Revista de Educación & Pensamiento, 7*(2), 104-113. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/432

Obaco Soto, E. E., (2020). Competencias docentes para la resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Educere, 24*(77), 37-46. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/15762 https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35663240004

Pérez de Guzmán, V., Amador, L. & Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción. Pedagogía social. *Revista Interuniversitaria*, (18), 99-114. https://doi.org/10.7179/PSRI_2011.18.08

Pineda-Alfonso, J. & García-Pérez, F. (2016). Conflicto y convivencia. Profesores y alumnos en el proceso de enseñanza en un aula en secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21* (71), 1073-1091. https://redalyc.org/pdf/140/14047430004.pdf

Remache-Bunci, M., Rosero, N. & Cóndor-Quimbita, B. (2022). Estrategias educativas en la solución de conflictos escolares en adolescentes. *Revista Complutense de Educación, 34* (3), 701-716. https://dx.doi.org/10.5209/rced.80036

Torres-Hernández, S., & Mares, K. (2020). La resolución de conflictos: una estrategia de formación hacia la convivencia para la paz. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 5*(1), pp. 119-128. https://doi.org/10.33010/recie.v5i1.1044

Trujillo, E., Ceballos, E., Trujillo, M. & Moral, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación infantil. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24*(1), 227-244. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8675

Zamora, N. (2020). Estrategias de aprendizaje colaborativo y los estilos de solución de conflictos escolares. *Revista San Gregorio, 1*(40),

90-100. https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/1382

Alimentación y Educación Física desde la escuela

Magaly Barrón Alcalá



La salud y la alegría que la acompaña pueden sustituir a
todo lo demás, pero nada las sustituye a ellas.
Arthur Schopenhauer, *El arte de ser feliz*.

Introducción

Una de las preocupaciones a las que se enfrentan las y los docentes es la de conocer el estado nutricional en el que se encuentran sus alumnos. Para conseguir los objetivos de la educación, existen factores sociales que pueden garantizar el éxito o, en el caso contrario, el fracaso en torno al desempeño escolar. En el centro escolar de quien escribe estas líneas, se ha observado que los hábitos alimenticios dentro de la escuela se basan en alimentación alta en azúcares, grasas trans y de poco aporte nutrimental. Ante este panorama, se pretende profundizar en la cultura alimenticia que prevalece en las niñas y niños de entre los 11 y 12 años. Debido a lo anterior, se ha realizado, como primer paso, una revisión documental de investigaciones en donde se destaquen las temáticas de alimentación escolar, estrategias para alimentación saludable y trastornos alimenticios. A continuación, se presenta el resultado de la investigación documental.

Con el propósito de llevar a cabo una búsqueda de información referente al tema investigativo, se seleccionaron 20 documentos comprendidos en un periodo de búsqueda del año 2007 al año 2024, ubicados en un área geográfica dentro de los países iberoamericanos y España. Dentro de los 20 documentos mencionados, se utilizó como base de datos los que se citan a continuación: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) y Google Académico. Para efectuar la búsqueda de información se utilizaron las palabras clave: "alimentación", "sobrepeso", "aprendizaje", "México" y "nutrición", entre los que se encontraron artículos de tipo revista digital (15), tesis de maestría (4) y tesis doctoral (1).

Alimentación y escuela: Principales hallazgos teóricos

Para lograr un panorama amplio sobre la temática abordada en la investigación, se buscaron cinco temas principales, los cuales se categorizan de la siguiente manera: 1. *Alimentación infantil:* se encontraron cinco documentos (Alonso, 2022; Alonso-Tena, Calatayud & Lucas, 2023; Benítez, 2023; Moreno & Galiano, 2015; Mosquera, 2020); 2. *Sobrepeso en niños:* se encontraron tres documentos (Aguilar, Ortegón, Muri, 2014; Moyano & Rodríguez, 2020; Sánchez, 2015); 3. *Aprendizaje y alimentación:* tres documentos (Becerra & Rodríguez, 2022; Núñez & Mazitelli, 2007; Quinchuela, 2024); 4. *Trastornos alimentarios en niños:* dos documentos (Elizathe et al., 2010; Elizathe et al., 2009) y 5. *México y nutrición:* siete documentos (Castañeda-Castaneira & Ortiz, 2016; García, 2011; Lerma & Monrroy, 2018; Martínez & Navarro-Contreras, 2013; Quintero & González, 2014; Rivera, 2007; Salazar y Shamah, 2012).

Mencionando los elementos teóricos de esta investigación, se definen los siguientes conceptos principales. La *alimentación* balanceada es uno de los principales requerimientos del cerebro; es

de suma importancia en el aprendizaje, la memoria y el desarrollo cognitivo, entre muchos otros factores de importancia, además de que es un proceso que nos acompaña a lo largo de la vida y un buen desarrollo de esta nos permitirá mantener nuestra salud y bienestar físico y emocional (Quinchuela, 2024; Becerra, 2022). Por el contrario, se menciona que una alimentación precaria puede tener consecuencias duraderas en el desarrollo cognitivo, causando una disminución en la capacidad de aprender, peor concentración y malos resultados académicos (Moreno, 2015).

El *sobrepeso y la obesidad* en América Latina y el Caribe continúan en aumento de manera alarmante y su causa no solamente es la cantidad y calidad de alimentos que se ingieren; también el factor del gasto energético mantiene una estrecha relación con este problema (Moyano, 2020; Martínez, 2013). En México, aproximadamente uno de cada dos niños y adolescentes menores de 19 años tienen sobrepeso u obesidad (Quintero, 2014). La obesidad, como un estado de alteración de la composición corporal, se manifiesta con un aumento de grasa que implica un aumento de peso y que se identifica mediante el índice de masa corporal (IMC) (Aguilar et al., 2014; Sánchez, 2015).

Un tema importante de analizar en este estado del arte para comprender las situaciones que se buscan profundizar serían *los trastornos alimentarios (TA)*, que, como menciona Elizathe et al. (2010), "son alteraciones de la conducta alimentaria que se acompañan de un gran temor a engordar y una marcada insatisfacción con la imagen corporal" (p. 45), y actualmente los índices de este problema son tan altos que este debate se encuentra entre los principales temas de actualidad. Además se sabe que en los últimos años el número de personas que sufre obesidad o trastornos de la conducta alimentaria (TCA) ha ido en considerable aumento entre la población más joven, llegando a convertirse en uno de los principales problemas de la actualidad. La Organización Mundial de la Salud (OMS) la considera, hoy en día, una epidemia mundial (Alonso, 2023).

La orientación adecuada hacia nuestros niños, hablando sobre *educación alimentaria*, es fundamental para el éxito de las intervenciones en promoción de hábitos y estilos de vida saludables. Esto implica que los conceptos se puedan expresar de manera clara para que sean integrados a la estructura de conocimiento del estudiante y debe ser considerada desde la escuela como una acción preventiva común en la enseñanza de hábitos alimenticios, ya que los estudiantes tienen ideas confusas sobre los alimentos y la alimentación, en parte desordenadas, poco aceptables desde el punto de vista científico y que se encuentran muy influidas por un conocimiento socialmente compartido (Mosquera 2020; Salazar 2012; Núñez 2007).

Por último, Benítez (2022) señala que "la nutrición es la ingesta de alimentos que contemplen nutrientes que ayuden a la fabricación interna del cuerpo humano de energías y nutrientes en nuestro organismo" (p. 9); la ausencia de estos se ve reflejada en la comida chatarra, que se caracteriza por su bajo valor nutritivo y por lo cual en el ciclo 2010-2011 empezarían a aplicarse medidas tendientes a erradicar la venta de alimentos de bajo valor nutritivo en las escuelas debido a los crecientes niveles de obesidad en México (García, 2011).

En cuanto a las *perspectivas metodológicas*, se encontró que 11 investigaciones son de tipo cualitativo, en las cuales se utilizó en 7 documentos la técnica de revisión documental; en 2 se utilizó la entrevista, en uno el diario de observación y la encuesta y, por último, en uno más se utilizó la revisión documental y el estudio de caso. Los sujetos sobre los cuales se dio base a las investigaciones son: 7 de las de revisión documental, fueron instrumentos psicométricos (Elizathe et al., 2009), programa de activación física (Aguilar, 2014), programas de alimentación (Lerma, 2018), documentos sobre alimentación (Becerra, 2022; Moreno, 2015; Martínez, 2013; Rivera, 2007) y legislación sobre alimentos (García, 2011); una escuela primaria (Moyano, 2020) y dos a estudiantes en edad escolar (Mosquera, 2020; Núñez, 2007).

Sobre el método cuantitativo se encontraron seis investigaciones en las que como técnicas se utilizaron encuestas y cuestionarios. Como sujetos se consideró a estudiantes, niños y niñas de entre 6 y 12 años (Alonso-Tena, 2023; Benítez, 2023; Castañeda-Castaneira, 2016; Elizathe et al., 2010; Quintero, 2014) y padres de familia (Sánchez, 2015). Utilizando el método mixto, se encontraron tres investigaciones en donde se emplearon cuestionarios y entrevistas para recuperar la opinión de alumnos y padres de familia (Alonso, 2022; Coronel, 2012; Quinchuela, 2024).

Entre los objetivos y los resultados

Con respecto a los *objetivos de la investigación*, se encontró que tres autores centraron su atención en los aspectos cognitivos y físicos en el aprendizaje de los alumnos, asociando a estos con sus hábitos alimenticios (Quinchuela, 2024; Becerra, 2022; Benítez, 2023). Quinchuela (2024) buscó determinar de qué manera los déficits alimenticios a los que están expuestos los niños y niñas que estudian en una escuela de educación básica de Ecuador son un factor determinante en el surgimiento de los problemas de aprendizaje que se presentan dentro del aula de clase, a lo cual pudo concluir en su investigación que la variable déficits alimenticios y la variable problemas en el aprendizaje mantienen siempre una estrecha relación. Becerra (2022) buscaba observar y evidenciar la manera en cómo influyen los hábitos alimenticios en diferentes factores de la vida, y las consecuencias que se pueden generar en el desarrollo físico y cognitivo, en la cual se concluye la importancia de la educación alimentaria dentro del aula escolar, para que, en conjunto con los agentes educativos, el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje sea el esperado. Benítez (2023) tenía el objetivo de analizar la importancia de la alimentación saludable y la manera en que contribuye en el rendimiento físico de los alumnos en la asignatura

de Educación Física en los alumnos de octavo año básico, en la cual pudo concluir que no existen programas de estudio importantes en la asignatura de cultura física, e incluso no se les brindan las suficientes horas para que el docente pueda impartir más sus conocimientos a sus alumnos.

Lerma (2018), Rivera (2007) y Núñez (2013) hicieron un análisis sobre alimentación y nutrición, dos de estos enfocados en México y los programas vigentes y otro sobre las respuestas de los alumnos sobre este tema. Lerma (2018) buscó analizar los principales programas vigentes de alimentación y nutrición en México para niños y adolescentes que integran la Seguridad Alimentaria y Nutricional y pudo manifestar en sus conclusiones que, a pesar de contar con programas importantes y con un buen fundamento, aún no se logran los impactos esperados en dichos programas. Rivera (2007), por otra parte, buscó hacer un análisis de la educación en nutrición desde la perspectiva social en México, y encontró que el impacto de los programas de educación y orientación alimentaria sobre la población receptora no se ha evaluado, lo que impide emitir un juicio objetivo sobre su utilidad, y que, desde una perspectiva social, los esfuerzos han sido muchos, pero los alcances, en general, cortos.

Núñez (2013) buscó obtener una alternativa de enseñanza de los contenidos que puedan facilitar el aprendizaje, y que puedan organizar las actividades, tratando de presentar problemas abiertos, preferentemente cualitativos, que tengan implicaciones sociales en una muestra de alumnos en varias actividades, en la cual pudo concluir que el análisis de las respuestas de los alumnos muestra deficiencias en el conocimiento de aspectos referidos a alimentación y nutrición y que estas deficiencias pueden influir en la selección de las dietas preferidas por ellos para ser consumidas.

Dos autores centraron su atención sobre el estado nutricional de los estudiantes en escuelas de México y sobre el consumo de los alimentos que en ellas se acostumbran, como lo son los alimentos chatarra (Quintero, 2014; Castañeda, 2016). El trabajo que realizó

Quintero (2014) tenía como objetivo el analizar el estado nutricional, hábitos alimentarios, aspectos sociales, actividad física y parámetros sanguíneos relevantes y el consumo del desayuno en una muestra de 2,488 niños y adolescentes de escuelas públicas de Morelos, en la cual logró concluir que se requiere promover el consumo del desayuno e incidir sobre todo en adolescentes para prevenir insuficiencias, desequilibrios dietéticos y futuros riesgos de obesidad y enfermedades crónicas. Por otra parte, Castañeda (2016) buscó identificar el consumo de alimentos chatarra y el estado nutricional en escolares de una zona vulnerable de la Ciudad de México, análisis que le sirvió para concluir que, en escolares con un nivel socioeconómico bajo, pareciera existir una relación estrecha entre un mayor consumo de golosinas y refrescos con el sobrepeso u obesidad.

Abordando el tema de obesidad infantil, tres autores buscaron revisar, analizar y comparar los factores que intervienen en esta (Martínez, 2013; Elizathe et al., 2010; Aguilar, 2014). Primeramente, Martínez (2013) tenía como objetivo hacer una revisión de algunos de los factores psicológicos, sociales y culturales que intervienen en la obesidad infantil y juvenil, para lo cual concluyó que el fenómeno del sobrepeso y la obesidad infantil es un serio problema de salud pública, el cual debe abordarse en conjunto de forma multidisciplinaria para obtener resultados. En la investigación de Elizathe et al. (2010) se buscó comparar la imagen corporal y el riesgo de trastornos alimentarios (TA) en niños con sobrepeso/obesidad y normopeso y concluyeron que, entre los niños con normopeso un 26.09% se ve un poco o muy gordo y un 32.61% desea pesar mucho o un poco menos. Es importante destacar que son los niños con sobrepeso y obesidad los que presentaron mayor insatisfacción con la imagen corporal y mayor riesgo de TA. Aguilar (2014) realizó una investigación en la cual tenía el objetivo de analizar los principales estudios sobre la efectividad de la actividad física para reducir el sobrepeso y la obesidad de niños y adolescentes, en la cual

se pudo llegar a la conclusión de que se identificó la efectividad de la actividad física para reducir el sobrepeso y la obesidad de niños y adolescentes y que el programa de actividad física más efectivo es el que combina ejercicios aeróbicos y anaeróbicos.

Alonso et al. (2023), Alonso (2022) y Coronel (2012) se enfocaron en diseñar, validar y evaluar materiales y programas enfocados en la prevención de la obesidad y en promover una alimentación saludable. Por su parte, Alonso (2022), en su tesis doctoral, buscó diseñar, aplicar y evaluar la eficacia de un programa de prevención de los trastornos de la conducta alimentaria y la obesidad, en el cual, según sus resultados, concluyó que en la evaluación los alumnos mostraron mejoras generales en todas las dimensiones evaluadas, por lo que se puede afirmar que, a la luz de lo acontecido, el programa fue eficaz. Un año después, Alonso et al. (2023) evaluaron la eficacia del programa *Everybody has a body* para la prevención integrada de TCA y obesidad, aplicado desde el área de educación física, y en esta llegaron a la conclusión de que el programa *Everybody has a body* es una herramienta apropiada para prevenir los TCA y la obesidad en escolares, y trabajar dicho programa en el área de educación física se postula como una exigencia y una necesidad en la etapa de educación primaria.

Coronel (2012) buscaba validar seis materiales impresos y cinco audiovisuales diseñados para promover una alimentación saludable, el incremento de actividad física y el consumo de agua pura, y para lo cual concluye que el material validado fue aceptado por la población e hicieron aportaciones para mejorarlo y con esto poder garantizar la efectividad y aplicabilidad de estos como recurso pedagógico en estrategias educativas.

Dos autores analizan las legislaciones políticas relacionadas con la alimentación saludable y sus alcances en temas educativos (Moyano, 2020; García, 2011). El primer análisis de Moyano (2020) es acerca de la intervención de la política de comedores escolares y el rol en la nutrición saludable de niños y niñas de Córdoba, en

la cual concluye que se deben desarrollar futuros estudios de impacto desde enfoques mixtos de la política de comedores escolares en diferentes grupos y en mayor profundidad sobre las relaciones exploradas. Por otra parte, García (2011) llevó a cabo una revisión documental con el objetivo de analizar la legislación en materia de publicidad de alimentos de bajo valor nutritivo, productos coloquialmente denominados como comida chatarra, así como las acciones implementadas en los últimos años por el gobierno mexicano, que ha considerado la obesidad y la ingesta de este tipo de alimentos de alto contenido de azúcares, harinas o grasas, como un problema de salud pública, con lo cual llegó a la conclusión de que realizar una acción que solo recayera en la publicidad lograría poco si a la vez no se avanza en una cultura de consumo que fomente la responsabilidad de los consumidores, en un proceso educativo que revierta los hábitos fomentados durante décadas.

Elizathe et al. (2009) tienen el objetivo de conocer los hábitos y las actitudes hacia la alimentación que presentan los niños y su relación con la presencia de conductas de riesgo de trastorno alimentario, insatisfacción con la imagen corporal y creencias perfeccionistas. Realizaron una revisión documental en la que pudieron concluir que investigar los hábitos y conductas alimentarias en niños de edad escolarizada puede ser un aporte importante para conocer las características psicológicas de este tipo de población y su potencial riesgo a padecer algún trastorno alimentario.

Mosquera (2020), por su parte, realizó un estudio cualitativo sobre una estrategia para educar en una alimentación consciente y responsable a los estudiantes de grado sexto de una institución educativa y logró concluir que, después de la aplicación de la estrategia pedagógica, se evidencian cambios significativos en las decisiones de los estudiantes en la elección de los alimentos idóneos.

Para analizar la relación entre autoestima e imagen corporal en niños mexicanos con obesidad, Sánchez (2015) realizó una investigación cuantitativa que le llevó a concluir que la obesidad sigue

presentándose con una tendencia recurrente en la población infantil, sobre todo en el sexo masculino, lo cual repercute de manera directa en su persona, afecta a su autoestima y a la percepción que los niños tienen de su propio cuerpo, que se contrapone al ideal valorado por la sociedad actual.

Para finalizar con el análisis de los objetivos de la investigación, Moreno (2015) desarrolló en España una acreditación de formación continua, del sistema de acreditación de los profesionales sanitarios, de carácter único para todo el sistema nacional de salud, en donde se analizan 20 documentos sobre nutrición y en el cual se llega a la conclusión de que la implantación de unos hábitos de vida saludables en edades tempranas, mediante programas de prevención y educación, es la principal y más efectiva herramienta para reducir la incidencia de patologías relacionadas con alimentación excesiva o dietas poco equilibradas.

Desde las recomendaciones hasta el balance

Analizando los diferentes documentos utilizados para conseguir el amplio conocimiento de los temas a tratar, se encuentran en ellos importantes aspectos que brindan utilidad a la investigación y que son las *recomendaciones*, en las cuales, por ejemplo, en Mosquera (2020), se sugiere la implementación de una estrategia pedagógica orientada a promover la alimentación consciente, que consiste en diseñar actividades educativas que fomenten la comprensión de cómo los alimentos afectan nuestro cuerpo y salud. Esta estrategia puede incluir la realización de experimentos para entender la importancia de una dieta equilibrada, la enseñanza de los nutrientes esenciales y su función en elorganismo, la exploración de los procesos de producción de alimentos y su impacto en el medio ambiente. Por otra parte, Quintero (2022) propone realizar intervenciones integradas y enfocadas a promover el consumo del desayuno e incidir sobre

todo en adolescentes para prevenir insuficiencias, desequilibrios dietéticos y futuros riesgos de obesidad y enfermedades crónicas.

Con respecto a Benítez (2023), recomienda la importancia de llevar una alimentación saludable en el rendimiento físico de los alumnos en la materia de Educación Física, puesto que realza cómo impacta de manera positiva una dieta balanceada y adecuada en la condición física, la concentración y el desempeño general de los alumnos en esta materia. Así mismo, Becerra (2022) señala que para poder aprender con mayor facilidad es necesario llevar una buena alimentación y que una dieta equilibrada y nutritiva contribuye al desarrollo adecuado del cerebro, lo que se traduce en una mejor capacidad de concentración, memoria y aprendizaje. Las recomendaciones de Martínez (2013) en su tema coinciden con la mayoría de los demás autores, pero una de las recomendaciones más importantes es tratar temas psicológicos, incluso emocionales, que puedan tener relación con sobrepeso y obesidad en los niños o jóvenes, dándoles ayuda y atención personalizada para atender los problemas y ayudar a resolverlos.

El *balance* de la revisión anterior señala que existe una estrecha relación entre los problemas de aprendizaje, las actitudes y aptitudes físicas, la concentración y el desempeño en general y la alimentación que los niños en edades escolares mantienen, siendo ideal que esta sea preferentemente saludable para poder sostener un adecuado aprovechamiento escolar y un sano desarrollo de sus habilidades, aspecto que se encuentra también relacionado con el desarrollo psicológico y emocional de los niños y que afecta también de sobremanera el sano desarrollo de los estudiantes. Otro aspecto importante al que se puede hacer alusión en este balance es que, al buscar un método efectivo para tratar de mejorar y controlar estos problemas específicos, es necesario hacerlo de manera consciente para que puedan entender el proceso y los beneficios a futuro a los que se pretendería llegar, buscando las metodologías adecuadas y adaptables al entorno en las cuales estamos inmersos para que los

alumnos reduzcan las deficiencias en el conocimiento de aspectos de nutrición y puedan seleccionar sus dietas para ser consumidas. También se requieren más esfuerzos para promover el consumo del desayuno y una actividad física constante, ya que esta tiene una efectividad comprobada en la población infantil para reducir el sobrepeso y la obesidad. Es una exigencia y una necesidad básica en la etapa de la educación primaria el avanzar en una cultura de consumo responsable y de cuidados personales que reviertan los hábitos fomentados desde décadas.

Referencias

Alonso, B. (2022). Prevención de los trastornos de la conducta alimentaria y obesidad en el alumnado preadolescente: Una propuesta de intervención en escuelas de la Comunidad Valenciana. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. https://hdl.handle.net/10550/83622

Alonso-Tena, B., Calatayud, A., Lucas, A. (2023). Programa Everybody has a body de prevención integrada de obesidad y trastornos de la conducta alimentaria en el área de educación física en la educación primaria. *Retos, 49,* 722–731. https://doi.org/10.47197/retos.v49.98391.

Becerra, A., Rodríguez, K. & Treviño, A. (2022). El papel de la alimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje [Tesis Maestría en Educación, Tecnológico Universitario Aguascalientes]. https://www.researchgate.net/publication/365021411_El_Papel_de_la_Alimentacion_en_el_Proceso_de_Ensenanza-Aprendizaje

Benítez, B. (2022). Alimentación saludable y su contribución en el rendimiento físico de los alumnos de octavo año en la asignatura de Educación Física. [Tesis maestral, Universidad Estatal del Sur de Manabí]. Repositorio Digital UNESUM: Alimentación saludable y su contribución en el rendimiento físico de los alumnos de octavo año en la asignatura de Educación Física

Castañeda, E., Ortiz, H., Robles, G. & Molina, N. (2016). Consumo de alimentos chatarra y estado nutricional en escolares de la Ciudad de México. *Rev. Mex. Pediátrica* 83(1), 15-19. https://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2016/sp161d.pdf

Elizathe, L., Arana, F., Murawski, B. & Rutsztein, G. (2009). Trastornos alimentarios en niños y su relación con insatisfacción con la imagen corporal y perfeccionismo: estado del arte. *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. 34-36. https://www.aacademica.org/000-020/160

Elizathe, L., Murawski, B., Diez, M., Salaberry, P., Lievendag, L., Barrios, R., Grad Gut, M. & Rutsztein, G. (2010). Imagen corporal y riesgo de trastornos alimentarios en niños de 9 a 12 años: diferencias en función del peso. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*. https://www.aacademica.org/000-031/19.

García, C. (2011). Los alimentos chatarra en México, regulación publicitaria y autorregulación, *Derecho a Comunicar, 2, 170-195*. https://biblat.unam.mx/hevila/Derechoacomunicar/2011/no2/10.pdf

Lerma, P. & Monroy, R. (2018). Programas de alimentación y nutrición en México para niños y adolescentes que integran

la seguridad alimentaria y nutricional: un análisis desde los objetivos de desarrollo sostenible. *Jóvenes en la Ciencia, 4*(1). 444-449. https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/2394

Martínez, C. & Navarro, G. (2013). Factores psicológicos, sociales y culturales del sobrepeso y la obesidad infantil y juvenil en México. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social, 52*(S1), 94-101. https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=49414

Moreno, J. & Galiano, M. (2015). Alimentación del niño preescolar, escolar y del adolescente. *Pediatría integral, 19* (4), 268-276. https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2015-05/alimentacion-del-nino-preescolar-escolar-y-del-adolescente/

Mosquera, L. (2020). Implementación de una estrategia pedagógica basada en los fundamentos de las ciencias naturales, orientada a promover una alimentación consciente y responsable. [Tesis maestral, Universidad Nacional de Colombia]. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/77708.

Moyano, D., Rodríguez, E. & Perovic, N. (2020) Análisis de la intervención de la política de comedores escolares y el rol en la nutrición saludable de niños y niñas de Córdoba, Argentina. *Salud Colectiva, 16*, 1-18. https://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/2636

Núñez, G., Mazzitelli, C. & Vázquez, S. (2007). ¿Qué saben nuestros alumnos sobre alimentación y nutrición? *Revista Iberoamericana de Educación, 43*(5), 1-8. Revista Iberoamericana de Educación

Quinchuela, S. (2024) La alimentación y los problemas en el aprendizaje. [Tesis maestral inédita, Universidad Autónoma de Cotopaxi]. https://repositorio.utc.edu.ec/server/api/core/bitstreams/9b0ad8fb-e883-428d-ae9e-1f4b66113d13/content

Quintero, A., González G., Rodríguez, N., Reyes, G. & Puga, R. (2014) Omisión del desayuno, estado nutricional y hábitos

alimentarios de niños y adolescentes de escuelas públicas de Morelos, México. *Journal of Food, 12*(3), 256-262. https://doi.org/10.1080/19476337.2013.839006.

Rivera M. (2007). La educación en nutrición, hacia una perspectiva social en México. *Revista Cubana Salud Pública, 33*(1), 1-12. Redalyc.Bioética, investigación y salud pública, desde una perspectiva social

Salazar, A., Shamah, T., Escalante, E. & Jiménez, A. (2012). Validación de material educativo: estrategia sobre alimentación y actividad física en escuelas mexicanas. *Revista Española de Comunicación en Salud 3*(2), 96-109. https://e-revistas.uc3m.es/index.php/RECS/article/view/3375

Sánchez, J. (2015). Relación entre autoestima e imagen corporal en niños con obesidad. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios, 6*(1), 38-44. https://repositorio.unam.mx/contenidos/25525

Tejedo, M. (2014). Propuesta didáctica para el conocimiento y mejora de la alimentación en alumnos de sexto de primaria. [Tesis, Universidad de Valladolid]. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/45407.

Estilos de vida saludables desde el entorno escolar

María Cristina Olivas Ramírez



> La calidad de vida dependerá de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales.
>
> Restrepo y Málaga, *Promoción de la salud: cómo construir una vida saludable.*

Introduciendo la vida saludable a la escuela

En la actualidad existe una gran preocupación dentro de los entornos escolares por la ausencia de estilos de vida saludables y su vínculo con el aumento de enfermedades crónicas, tales como diabetes, obesidad, enfermedades cardiorrespiratorias y estrés en edades escolares. La Organización Mundial de la Salud (OMS) definió en 1986 el estilo de vida como la forma en que una persona construye su existencia a partir de la relación entre la interacción con su entorno vital y la influencia de los aspectos socioculturales en su comportamiento personal. (Secretaría de Salud, 2021).

Mediante la aplicación de diagnósticos en una escuela ubicada al norponiente de Ciudad Juárez, se ha llegado a la conclusión de que la actividad física que realizan los alumnos de educación primaria es

insuficiente de acuerdo con lo establecido por la OMS. Es por esto que la preocupación gira en torno a revisar los estilos de vida de las y los alumnos que permitan esclarecer el panorama, comprendiendo su alimentación, el tiempo de sueño, la intensidad de la actividad física y el tipo de actividades para el tiempo libre. Para comenzar con el proceso investigativo, se ha realizado un estado del arte que comprende a los estilos de vida como centro de la discusión.

Para esto se llevó a cabo una revisión de diferentes documentos para realizar el siguiente estado del arte. Para localizar los documentos que componen este estado del arte, se utilizaron las siguientes bases de datos científicas: Biblioteca Científica Electrónica en Línea (SciELO), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Literatura Biomédica (PubMed), Base de datos de Contenidos Científicos y Académicos (Dialnet) y Google Académico, utilizando términos claves de búsqueda tales como "estilos de vida saludable", "actividad física en escolares", "intervención escolar", "alimentación saludable en escolares", "factores psicológicos y psicosociales". Los principales hallazgos de esta investigación son la localización de 19 publicaciones en Latinoamérica y España en un periodo comprendido entre 2002-2022, de los cuales: 12 son revistas científicas y 7 artículos de ensayo.

Hallazgos desde la investigación educativa para la salud

A continuación, se muestran los diversos hallazgos relevantes que permiten comprender con mayor profundidad la problemática en cuestión. De la búsqueda realizada, en ocho investigaciones se realiza el análisis sobre: 1. *Hábitos de vida saludable* (Ascencio et al., 2016; Fonseca et al., 2007; Ibarra,Vall-Llovera & Hernández, 2019; Pérez et al., 2013; Restrepo-Malaga, 2005; Sánchez-Ojeda & Luna-Bertos, 2015; Torres et al., 2019, & Yorde 2014); 2. *Actividad*

Física es analizada en dos documentos (Pardos-Mainer et al., 2021 & Ramírez-Hoffmann, 2002); 3. *Factores psicológicos y sociales es* analizado por dos documentos (Gómez-Acosta, 2017 & Fuentes 2022); 4. *Alimentación saludable* es analizada en 8 documentos (Berta et al., 2015; Ibarra et al., 2019; López et al., 2019; Moreno & Galiano, 2015; Muñoz et al., 2005; Oliva et al., 2013; Salinas et al.,2013; Vio et al., 2014).

Perspectivas teóricas

En relación con las perspectivas teóricas, se definen varios conceptos que nos servirán de guía para el análisis de esta investigación. *Los estilos de vida* son hábitos cotidianos de una persona y patrones de conducta individuales que se llevan a cabo durante cierto tiempo. Los hábitos de vida saludables no solo se encuentran en el estudio de la alimentación, incluyen actividad física, sueño, esparcimiento, sexualidad, consumo de drogas, alcohol, tabaco, así como patrones de conducta y creencias. Conforme pasa el tiempo, la población tiende a adquirir estilos de vida poco saludables, en especial durante la adolescencia, ya que es la etapa más importante del ser humano; es la preparación para la vida adulta. Esto es cada vez más preocupante por el aumento de un estilo de vida sedentaria (Sánchez-Ojeda, 2015; Pérez, 2013; Ascencio et al., 2016).

Uno de los conceptos más relevantes que se rescató en el análisis es la *actividad física*, ya que es uno de los elementos más importantes para lograr una vida saludable. Es asociado por los expertos al gasto energético a través del movimiento, asociándose positivamente al crecimiento y desarrollo infantil desde edades tempranas. La inactividad física se define como la falta de actividad física según lo recomendado; aumenta con la edad y es más considerable en el género femenino. Una conducta sedentaria se atribuye a la carencia de movimiento (Ibarra-Mora et al., 2019). La actividad física debe

ser parte de los hábitos saludables para evitar enfermedades y gozar de una mejor salud; se recomienda aumentar la práctica del ejercicio de acuerdo con sus necesidades y tiempo libre, por lo menos de 30 min de forma diaria, con una intensidad de leve a moderada. Se deben evitar conductas sedentarias para evitar enfermedades como diabetes y obesidad, ya que esta última, desde décadas atrás, ha ido en aumento en la etapa infantil y adolescencia por la falta de actividad física (Hoffman, 2002; Pardos-Mainer et al., 2021).

Otro concepto es el de la *alimentación saludable*; esta debe ser moderada y variada en los alimentos y presentaciones, poseer niveles nutricionales que se ajusten a las características de cada individuo y debe tener un equilibrio de los alimentos durante el día. La mayoría de las enfermedades como obesidad, hipertensión, problemas articulares, diabetes y el deterioro de los procesos cognitivos como la memoria y atención, están asociadas con la alimentación, es por eso la importancia de los hábitos alimenticios adquiridos durante la infancia. El rendimiento académico está vinculado con la alimentación saludable; por ello, contabilizar las comidas durante el día y su aporte nutricional son considerados factores relevantes. Los factores que contribuyen a tener malos hábitos alimentarios son, a saber, fácil acceso a la comida chatarra o de bajo valor nutricional, exceso en cereales y azúcares, falta de conocimiento sobre una alimentación adecuada, no tener el hábito de preparar comida en casa o por falta de tiempo (Moreno, 2015; Ibarra et al., 2019; Berta et al., 2015).

A continuación, se expone la importancia de los factores psicológicos y psicosociales para poder lograr una salud mental positiva, ya que el no tener un balance en estos factores, tiene repercusiones en el estado de salud y bienestar de las personas. Teniendo en cuenta la vulnerabilidad a la que están expuestas las personas, así como el entorno en el que se desenvuelven, las creencias de salud son distintas y, por lo tanto, juegan un papel importante para poder lograr un aumento en las prácticas saludables (Gómez-Acosta, 2017).

"Existen varios factores psicosociales, culturales y ambientales que determinan la seguridad alimentaria y la actividad física (AF) en los niños preescolares, mismos que se ven influenciados por su entorno y su estructura familiar" (Fuentes, 2022, p. 343). Otro concepto rescatable es el de la intervención escolar, ya que es importante en la práctica docente diaria conocer el marco normativo para así poder implementar estrategias en los centros escolares sobre actividades o planes que nos ayuden a mejorar los hábitos saludables en los educandos (Salinas et al., 2013).

Revisión metodológica

De la *revisión metodológica* se muestran los principales enfoques y técnicas utilizadas por los autores. Se rescata que diez estudios son cuantitativos; se tomaron como sujetos de estudio a *alumnos universitarios* (Gómez-Acosta, 2017), *estudiantes entre 14-18 años* (Fonseca et al., 2007; Ibarra-Mora, 2019), *estudiantes de entre 9-15 años* (Oliva,2013), *estudiantes de primero a sexto grado de primaria* (López, 2019; Pérez, 2013; Fuentes, 2022; Berta et al., 2015), *profesores y alumnos de preescolar* (Vio, 2014). Se utilizaron técnicas como: batería compuesta, análisis descriptivo de varianzas correlacionales, encuestas, *pretest*, *postest*, *retest*, cuestionarios *Kid Med* y cuestionarios sociodemográficos.

Con respecto al enfoque cualitativo, se encontraron 9 estudios: en ellos sus participantes fueron *estudiantes de seis a once años* (Muñoz, 2005), *profesores, asistentes, directivos* (Torres, 2019), *estudiantes universitarios* (Sánchez-Ojeda, 2015), *niños, adolescentes, adultos* (Hoffman, 2002; Pardo-Mainer, 2021; Ascencion, 2016; Erem, 2014; Moreno, 2015), *normatividad y política* (Salinas, 2013). Se utilizaron técnicas como observación participante, entrevistas semiestructuradas, grupos focales, experiencias, discursos, significación, análisis documental y estudios de caso.

Principales intenciones investigativas

Con respecto a los objetivos de investigación, se encontró que Sánchez-Ojeda (2015), Hoffman (2002), Pérez (2013), Ascensión et al. (2016), Ibarra Mora (2019), Samar (2014), Torres et al. (2019) y López et al. (2019) centran su atención en conocer los hábitos de vida saludable y cómo hacerlos parte de la vida cotidiana mediante diversas estrategias didácticas para lograr una mejor calidad de vida. Para Sánchez-Ojeda (2015), el objetivo es conocer diferentes hábitos de vida saludable en jóvenes universitarios, ya que estos son los que ayudarán a formar un estilo de vida, teniendo como resultado la falta de buenos hábitos alimenticios, consumir mucha comida chatarra, no practicar ejercicio y añadir un alto consumo de alcohol, tabaco y marihuana. Estos puntos importantes nos muestran que todas estas actividades son más frecuentes en los hombres que en las mujeres. En su investigación, Hoffman (2002) señala la importancia de que el acondicionamiento físico sea parte de los hábitos saludables y que este tiene que ser de acuerdo a las necesidades de cada persona; colabora con evitar el sobrepeso y la obesidad a una edad temprana, así como enfermedades crónicas.

Por otra parte, Pérez y Delgado (2013) elaboraron un programa educativo para la mejora de hábitos saludables y actividad física en alumnos de cuarto grado, donde se mostró que, al llevarlo a cabo, hubo una mejora significativa en el consumo de frutas, promoviendo un desayuno con alto valor nutricional, así como en la práctica de la actividad física. Debido a la puesta en marcha del programa, se adquirieron hábitos como el consumo de agua y la higiene dental. En su investigación, Ascensión et al. (2016) describen el nivel de conocimiento actual de los adolescentes en torno al tema estilos de vida saludables. Indican que es pertinente generar propuestas de intervención en las escuelas desde una edad temprana, ya que esta es la base para mantener una buena salud y así fomentar estilos de vida saludables.

Ibarra Mora (2019) muestra un análisis de hábitos de vida saludable; no solo son en aspectos como la alimentación y la actividad física, sino que también analiza el tipo de transporte que utilizan los infantes, el horario de sueño y el consumo de tabaco y alcohol. En una población de estudiantes de Chile, los resultados obtenidos demostraron que no existe el hábito del desayuno y que cuentan con una mala alimentación; se tiene mala calidad de sueño y poca actividad física y un alto consumo de cigarrillos. Derivado de esto, se cuenta con una mala calidad de vida y de baja autoestima. Señaló que es necesario tomar medidas que ayuden a promover y orientar a una mejor calidad de vida y buenos hábitos con la finalidad de tener adultos sanos y activos por medio de programas educativos.

En su estudio, Torres et al. (2019) llevan a cabo prácticas asociadas con hábitos de vida saludable con el fin de identificar aspectos relevantes e incorporar rutinas de alimentación, ejercicio, cuidado de la higiene, salud mental. Al analizar algunas escuelas, se muestra que alcanzaron una buena evaluación y esto se lo adjudican a que es necesario ofrecer ambientes seguros y nutritivos de aprendizaje para el desarrollo de los jóvenes. Por el contrario, las escuelas que tuvieron menor evaluación es porque no tienen espacios de fortalecimiento o a los docentes no les interesa inmiscuirse en este tema.

Por otra parte, López et al. (2019) analizan la importancia de la práctica de juegos populares entre alumnos de primaria; como resultado de esta investigación, se tiene que el aumento del uso de dispositivos electrónicos ha provocado el aumento en el sedentarismo entre los alumnos y esto repercute en la salud y bienestar de los mismos. Señalan que se debe aumentar la práctica de juegos populares, ya que estos contribuyen al aumento de la actividad física tanto dentro como fuera del horario escolar y, por lo tanto, los infantes tendrán una vida más activa y saludable.

Por otra parte, Oliva et al. (2013), Muñoz (2005), Vio et al. (2014), Moreno (2015), Ibarra et al. (2019), Salinas (2013), Pardo-Mainer et al. (2019) y Berta et al. (2015) determinan si una

intervención educativa sobre alimentos saludables es de suma importancia en los primeros años de vida para prevenir enfermedades a temprana edad como el sobrepeso y la obesidad, así como el análisis de la normatividad a nivel nacional que nos ayudará a tener un mejor control en la calidad y estado nutrimental de los alimentos que se brindan dentro del centro escolar. En su estudio, Oliva et al. (2013) determinan si una intervención educativa por parte de un profesional ayuda a la adquisición de conocimientos sobre nutrición y examinan si el exceso de peso en escolares se debe a la falta de hábitos de vida saludable. Se determinó que las actividades educativas son de apoyo para lograr una comunidad más informada acerca de hábitos saludables en su vida diaria, existiendo un beneficio adicional en las estrategias realizadas, tales como la disminución de la obesidad, y una mejora en la forma de alimentarse, ya que estas van encaminadas a disminuir la obesidad infantil y mejorar la calidad de vida.

En su investigación, Muñoz (2005) analiza diferentes contenidos escolares basándose en temas sobre alimentación saludable dentro de un espacio escolar para así realizar una modificación o, en su defecto, agregar contenidos referentes al tema antes descrito en los planes y programas escolares, ya que se le debe dar un enfoque distinto y hacerlos de manera vivencial, que los alumnos lo lleven a la práctica por medio de proyectos. Vio et al. (2014) evalúan los efectos de llevar a cabo un programa educativo nutricional, tomando en cuenta al alumnado y profesorado y teniendo como objetivo conocer sobre alimentos saludables y el consumo de estos, logrando una mejora significativa en el consumo de alimentos saludables y una disminución en los alimentos no saludables, y así lograr cambios positivos en la salud, seguir trabajando para realizar una estrategia en la que podamos implicar a los padres de familia.

Moreno (2015) afirma que resulta sumamente importante que, durante los primeros años de vida, se lleve una dieta equilibrada; esto ayudará a prevenir el desarrollo a temprana edad de diferentes

enfermedades, como las cardiovasculares, la obesidad, la diabetes tipo 2 o el cáncer. Esto se puede lograr de una manera más efectiva llevando a cabo hábitos alimenticios adecuados y por medio de programas de prevención desde la infancia temprana. La implementación de hábitos es responsabilidad de los padres; por otra parte, el pediatra juega un papel importante, ya que su tarea primordial es la de informar y educar tanto a padres como a niños.

Ibarra et al. (2019) hacen énfasis en la relación que existe entre hábitos alimenticios en adolescentes y el rendimiento académico, concluyendo que los alumnos que tienen mejores hábitos alimenticios tienen un mejor rendimiento escolar. Este rendimiento se debe al aporte nutrimental de los alimentos que se consumen en el desayuno. Salinas (2013) comparte que es de suma importancia analizar las normas existentes a nivel nacional y local con las que se deben regir las escuelas básicas para la preparación adecuada de alimentos saludables y la venta de estos; especialmente se observa la falta de regulación en reglamentos: prohibir alimentos no saludables dentro del centro educativo, funcionamiento de tienditas escolares, prohibir la venta de alimentos no saludables fuera de un perímetro de la escuela, así como la falta de espacios para realizar actividad física.

Berta et al. (2015) establecen la asociación entre obesidad y sobrepeso con la calidad y frecuencia del desayuno. Se observó que, debido a prácticas alimentarias no adecuadas, puede ser una característica muy importante en la aparición de obesidad y sobrepeso en alumnos, debido a la falta de una primera comida temprano o un desayuno que no aporta los nutrientes necesarios antes de la jornada escolar.

Se localizó que Fuentes-Vega (2022) y Gómez-Acosta (2017) estipulan un modelo educativo donde se consideran algunos factores psicosociales que contribuyen a tener un mejor logro de prácticas saludables. Fuentes-Vega (2022) identifica la asociación de factores psicosociales con la mejora de hábitos saludables; para él es impor-

tante promover una alimentación adecuada y el hábito de la actividad física porque aportan un bienestar reflejado en el aspecto físico, social y psicológico, así como para lograr hábitos de vida saludable. Es importante la generación y aplicación de alguna intervención que promueva una seguridad en alimentación adecuada y actividad física. En su investigación, Gómez-Acosta (2017) presenta un modelo de estadística considerando algunos factores psicológicos, que indican el estilo de vida. Señala que los factores psicológicos positivos como autocuidado, higiene, sueño, edad, sexo, redes de apoyo, vulnerabilidad y el uso adecuado del tiempo libre, ayudan a la mejora de la salud. De la misma manera, otro factor asociado son las condiciones socioculturales en las que se desenvuelven las personas, así como las creencias que se inculcan desde familia. Es importante implementar en las escuelas estos modelos que sirven de soporte para poder fortalecer los factores psicológicos predictores.

Conclusiones

Respecto a las *recomendaciones* más importantes, es necesario promover hábitos de vida saludable desde una edad temprana para prevenir enfermedades cardiovasculares, obesidad, sobrepeso, diabetes y cáncer en una edad adulta. Es importante inculcar la importancia de la alimentación saludable, así como el desayuno de buena calidad con aporte nutrimental, dependiendo de la etapa de crecimiento y las necesidades de los niños; fomentar la actividad física de un mínimo de 30 minutos al día, tener un descanso suficiente de ocho horas, debida hidratación, mínimo dos litros al día, así como evitar consumo de alcohol y cigarrillos.

Es necesario desarrollar programas de intervención, talleres para promover, concientizar y al mismo tiempo adquirir conocimientos sobre estilos de vida saludables en los entornos escolar y familiar. Es posible afirmar que el entorno escolar que rodea a los niños es

el lugar más propicio para que los profesionales realicen su labor y puedan tener un mayor impacto en los infantes; de la misma manera, ser más insistentes en involucrar a las comunidades donde su nivel socioeconómico es más bajo, y que por lo tanto, es donde se tiene menor información sobre hábitos de vida saludable, alimentación y ello incide en un mayor número de niños con sobrepeso.

Otra parte importante es la normativa y disposiciones legales que tienen que respetar los encargados de la cooperativa escolar donde se les distribuye alimentos a los niños, ya que se deben seguir los lineamientos de salud como el lugar donde se preparan los alimentos, qué alimentos se venden, el tipo de snack que llevan a la escuela, los alimentos que se permiten durante celebraciones, así como tener estrategias de salud y nutrición escolar.

Respecto a la práctica docente de educación física, esta se ve afectada, ya que los alumnos por la mañana presentan malestares estomacales y dolores de cabeza, pudiendo ser un factor la falta de alimentación, y en consecuencia su rendimiento físico se ve afectado. Por lo tanto, en la tiendita escolar, existe una carencia de un protocolo debidamente establecido para la preparación y venta de los alimentos y esto, al final, permite que los alumnos durante el recreo consuman alimentos con un bajo aporte nutrimental.

Referencias

Ascencio-Díaz M., Daza, A., Jiménez, M., Nájera, Y., & Suarez-Villa, M. (2016). Estilos de vida saludable en adolescentes relacionados con alimentación y actividad física: una revisión integrativa. *Rev. Salud Mov. 8*(1), 25-39. https://hdl.handle.net/20.500.12442/3449

Belmonte, P. (2019). Los juegos populares como recurso didáctico para la mejora de hábitos de vida saludables en la era digital. *Retos, 36*, 266-272. https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67812

Berta, E., Fugas, V., Walz, F. & Martinelli, M. (2015). Estado nutricional de escolares y su relación con el hábito y calidad del desayuno. *Rev Chil Nutr, 42*(1), 45-52. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182015000100006

Erem, S. (2014). Cómo lograr una vida saludable. *An Venez Nutr, 27*(1), 129-142. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_avn/article/view/22765

Fonseca, M., Maldonado, A., Pardo, L. & Soto, M. (2007). Adolescencia, estilos de vida y promoción de hábitos saludables en el ámbito escolar. *Umbral Científico, 11*, 44-57. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30401105

Gómez-Acosta, C. (2018). Factores psicológicos predictores de estilos. *Rev. Salud Pública, 20*(2), 155-162. https://doi.org/10.15446/rsap.V20n2.50676

Henry, (2002). Acondicionamiento físico y estilos de vida saludables. *Colombia Médica, 33*(1), 3-5. https://redalyc.org/articulo.oa?id=28333101

Luna-Bertos, E. (2015). Hábitos de vida saludable en la población universitaria. *Nutrición Hospitalaria, 31*(5), 1910-1919. Hábitos de vida saludable en la población universitaria

Mora, C. (2019). Hábitos alimentarios y rendimiento académico en escolares adolescentes de Chile. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética, 23*(4), 292-301. https://doi.org/10.14306/renhyd.23.4.804

Mora, J., Vall-Llovera, C. & Hernández, C. (2019). Hábitos de vida saludable de actividad física, alimentación, sueño y consumo de tabaco y alcohol en estudiantes adolescentes chilenos. *SportisSci J, 5*(1), 70-84. https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.1.3500

Moreno, J. (2015). Alimentación del niño preescolar, escolar y del adolescente. *Pediatría Integral, 19*(4), 268-276. https://www.

pediatriaintegral.es/publicacion-2015-05/alimentacion-del-nino-preescolar-escolar-y-del-adolescente/

Muñoz, J. (2013). Elementos de análisis de la alimentación para la educación saludable en la escuela primaria. *Estudios Sociales 42, 21*(42), 207-231. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572013000200009&lng=es&tlng=es.

Pardos-Mainer, E., Gou-Forcada, B., Sagarra-Romero, L., Calero, M. & Fernández, C. (2021). Obesidad, intervención escolar, actividad física y estilos de vida saludables en niños españoles. *Revista Cubana de Salud Pública, 47*(2), 1-23. SciELO.org

Pérez, M. & Delgado, M. (2013). Mejora de hábitos saludables en adolescentes desde la Educación Física escolar. *Revista de Educación, 360*, 314-337. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-113

Rodríguez, M. (2013). Impacto de una intervención educativa breve a escolares sobre nutrición y hábitos saludables impartida por un profesional sanitario. *Nutrición Hospitalaria, 28*(5), 1567-1573. Impacto de una intervención educativa breve a escolares sobre nutrición y hábitos saludables impartida por un profesional sanitario

Salinas, J. (2013). Marco normativo para promover una alimentación saludable en escuelas básicas de Chile. *Revista chilena de nutrición, 40*(3), 274-282. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182013000300010

Torres, J., Contreras, S., Lippi, L., Huaiquimilla, M. & Leal, R. (2019). Hábitos de vida saludable como indicador de desarrollo personal y social; discursos y prácticas en escuelas. *Calidad en la Educación, 50*, 357-392. https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.728

Vega, M. (2022). Factores psicosociales asociados con la alimentación saludable y la práctica de actividad física en escolares. *Retos, 46*, 340-348. https://doi.org/10.47197/retos.v46.93605

Vio, J., Salinas, J., Montenegro, E., González, C. & Lera, L. (2014). Efecto de una intervención educativa en alimentación saludable en profesores y niños preescolares y escolares de la región de Valparaíso, Chile. *Nutrición Hospitalaria*, *29*(6), 1298-1304. https://dx.doi.org/10.3305/nh.2014.29.6.7409

Motricidad y Educación Física: Una revisión documental

Irvin Armenta Breach



El desarrollo motor en los niños es un proceso crucial que comienza desde el nacimiento y se extiende durante toda la vida.

Elizabet Flores et al., *Estado de desarrollo motor de estudiantes de primaria de un colegio público de Santiago de Chile.*

Introducción

La educación física es parte esencial de la educación en México, la cual es un derecho fundamental para los seres humanos, ya que por medio de ella se debe garantizar el desarrollo de habilidades, capacidades y aptitudes tanto físicas como intelectuales, las cuales forman parte esencial del pleno desarrollo de las personas (UNESCO, 1978). Sin embargo, se ha observado a través de diferentes diagnósticos, como el test de evaluación motriz, así como en las clases de educación física en alumnos de 10 a 12 años, un bajo nivel al poner en práctica los patrones básicos de movimiento en diversas actividades, por lo cual, al querer trabajar habilidades motrices específicas más enfocadas a algún deporte, se ha encontrado cierta dificultad en el logro de las mismas. Parte de este bajo desempeño está enfocado en

los desplazamientos, saltos, así como en la manipulación de objetos como lanzar, atrapar, golpear, lo cual se les dificulta al momento de ponerlos en práctica en algunos deportes; es por eso la importancia de desarrollar en los alumnos este tipo de habilidades, ya que no solo los hace competentes motrizmente, sino que les da más seguridad y control de su cuerpo para afrontar los retos que se les presenten a futuro, por lo cual en el siguiente trabajo de investigación se busca indagar sobre el desarrollo de las habilidades motrices básicas en los alumnos de educación primaria.

Para el presente trabajo, se llevó a cabo una revisión documental de diferentes investigaciones para la creación de un estado del arte, en las cuales se abordaron diferentes temáticas relacionadas con la motricidad y la educación física. El periodo de búsqueda se comprendió entre el año 2010 y el año 2023. Como espacio geográfico, se localizaron documentos publicados en los países de Ecuador, España, República Dominicana, México, Chile, Perú, Colombia y Costa Rica. Dentro del ejercicio se encontraron 20 documentos: artículos de revistas científicas (17), tesis maestral (2) y tesis doctoral (1). Se realizó búsqueda de información del tema antes mencionado. Estos documentos fueron recopilados en las bases de datos de la red de revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), Difusión de alertas en la red (DIALNET), Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) y Google Académico; las palabras que se ingresaron en los motores de búsqueda para su localización son: "Habilidades motrices básicas", "motricidad", "competencia motriz", "desarrollo motor", "coordinación motriz" y "educación física".

Analizando perspectivas teóricas

A continuación, se presentan los hallazgos encontrados en la presente revisión documental, los cuales han sido asociados por temas,

perspectivas metodológicas y objetivos de investigación. Los temas abordados por los autores se distinguen en cinco áreas de análisis: 1. *Habilidades motrices básicas:* se analizan a partir de 6 autores (González et al., 2021; López & Juanes, 2021; Luna et al., 2020; Martínez-López et al., 2021; Pérez et al., 2022; Pilicita, 2017); 2. *Desarrollo motor,* a partir de 6 artículos (Barrios & Mendieta, 2018; Flores et al., 2023; García et al., 2016; Jiménez & Araya, 2010; Ortiz, 2021; Rodríguez et al., 2023); 3. *Coordinación motriz:* 5 documentos (Cenizo et al., 2016; Fais-Peña et al., 2023; Guapi & Arias-Moreno, 2022; Munzon-Chuya & Jarrín-Navas, 2021; Romeu et al., 2023); 4. *Educación Física:* 2 investigaciones (Caiza et al., 2022; Pérez et al., 2017) y 5. *Creatividad motriz:* 1 artículo (Salinas-López et al., 2015).

En relación con las perspectivas teóricas, las investigaciones sobre el tema se definen en torno a los siguientes conceptos: habilidades motrices básicas, desarrollo motor, coordinación motriz, educación física y creatividad motriz, los cuales se abordarán a continuación para tener una mejor comprensión sobre el tema. *Las habilidades motrices básicas* las podemos definir como movimientos básicos que forman parte del proceso de maduración motriz del niño y que, al producirse estos de forma correcta de acuerdo con su desarrollo, mejorarán sus movimientos para ponerlos a prueba cuando así lo requiera (Luna et al., 2020). Así mismo, Arana (2018, como se citó en López & Juanes, 2021) lo define como "aquellos actos motores que se llevan a cabo de forma natural y que constituyen la estructura sensomotora básica, soporte del resto de las acciones motrices que el ser humano desarrolle" (p. 745). Por otra parte, el desarrollo de estas habilidades es un proceso dinámico y complejo, el cual va cambiando de acuerdo con la edad. Así mismo, el grado de desarrollo de estas habilidades es variable y depende directamente de la interacción que tenga el individuo con el entorno donde se desenvuelve (Pérez et al., 2022). Pilicita (2017) determina que "las habilidades y destrezas motrices básicas se basan en el análisis y la evolución del concepto de habilidad, que se refieren a la capacidad

que adquiere el individuo para efectuar acciones motrices desarrolladas con un mínimo de gasto de energía y de tiempo, logrando el objetivo esperado como competencia del ser humano" (p. 47). En este sentido, hace referencia a que las habilidades son la capacidad que tienen las personas de realizar diversas actividades motrices llevándolas a cabo en un tiempo determinado, y entre más se van fortaleciendo, menos esfuerzo se requiere para realizarlas.

Como segundo análisis, alude al *desarrollo motor*, el cual hace referencia al proceso por el cual se adquieren y perfeccionan los movimientos que realiza cada individuo a través de su cuerpo, el cual permite una mejor interacción física y social. (Rodríguez et al., 2023). La Organización Mundial de la Salud (OMS) menciona que, a medida que los niños van creciendo, sus movimientos y habilidades motrices van teniendo cambios, favoreciendo su desarrollo motor (Mureira & Encina, 2023). Calero y González (2015, como se citó en García et al., 2016) hablan del desarrollo motriz como "un proceso secuencial y continuo relacionado con las posibilidades de desplazamiento humano donde se adquiere una gran variedad de habilidades motoras adquiridas mediante el progreso motriz simple y desorganizado para alcanzar un progreso de habilidades más organizadas y complejas" (p. 2). Es por eso por lo que se tiene que estar trabajando y poniendo en práctica las diferentes habilidades motrices, ya que al tener un mejor control de estas habilidades se va a ampliar en gran medida el desarrollo motor de cada persona.

El tercer tema se refiere a la *coordinación motriz*, el cual es un proceso complejo que se va adquiriendo de manera progresiva. La edad óptima para la adquisición de estos procesos coordinativos es de 6 a 11 años (Cenizo et al., 2016). Algunos autores lo definen como "la capacidad del cerebro para coordinar los movimientos musculares necesarios para realizar una actividad específica de manera eficiente y precisa" (Fais-Peña et al., 2023, p. 233). Rosa (2020, como se citó en Romeu et al., 2023) lo describe como "el conjunto de capacidades perceptivo-cinéticas que permiten organizar, regular y ejecutar los

procesos motrices y sensoriales asociados a determinadas acciones motrices con un objetivo concreto" (p. 68). Una buena coordinación motriz permite a cada individuo llevar a cabo actividades con un grado de dificultad más complejo, poniendo en práctica varias habilidades al mismo tiempo.

Como cuarto tema, se hace alusión a la *Educación Física*, la cual es esencial dentro de la formación integral de las personas, ya que permite el desarrollo de habilidades y destrezas motrices. En este sentido, "las clases de educación física deben convertirse en un espacio para ejercitar la motricidad con un enfoque pedagógico y didáctico que influencie positivamente en la actividad deportiva" (Caiza et al., 2022, p. 3372). Así mismo, la educación física es una práctica pedagógica en la cual interviene el cuerpo a fin de provocar diferentes situaciones de movimiento; de igual manera, en las sesiones de educación física se pretende ir consolidando de manera progresiva la competencia motriz (Pérez et al., 2017).

Por último, tenemos el tema de *la creatividad motriz*. La creatividad es un elemento esencial de las personas, la cual permite tener una calidad de vida óptima. Así mismo, la creatividad motriz hace referencia a la capacidad de cada individuo para poner en práctica su corporeidad con el fin de resolver distintas situaciones que se presentan, generando diferentes respuestas motrices (Salinas-López et al., 2015). Este tema es muy importante, ya que la creatividad motriz es el resultado del desarrollo motor de cada persona, mediante el cual se pone en práctica las habilidades y destrezas con las que se cuentan a fin de resolver cada una de las situaciones que se presenten a través del movimiento.

Principales metodologías

En la revisión de las *perspectivas metodológicas* se localizó que 12 de las investigaciones eran de corte cuantitativo, utilizando técnicas

como encuestas y recolección de datos mediante diferentes pruebas motrices (TMGD-2, Mobak, 3JS). Los sujetos analizados dentro de esta metodología fueron alumnos de edad preescolar entre cuatro y seis años (Jiménez & Araya, 2010); escolares de primaria entre seis y doce años de edad (Caiza et al., 2022, Cenizo et al., 2016; Martínez-López et al., 2021; Ortiz, 2021; Flores et al., 2023; Barrios & Mendieta, 2018; Salinas-López et al., 2015; González et al., 2021); docentes (Munzon-Chuya & Jarrín-Navas, 2021); padres de familia (Luna et al., 2020); alumnos de ocho a diez años de edad y padres de familia (García et al., 2016). Se localizaron tres investigaciones desde una perspectiva cualitativa en las cuales se utilizaron técnicas como la observación, entrevistas y análisis de diferentes contenidos documentales. Los sujetos que participaron fueron alumnos en edad escolar de 6 a 11 años (Fais-Peña et al., 2023; Pérez et al., 2017) y revisión documental sobre las habilidades y destrezas motrices básicas (Guapi & Arias-Moreno, 2022). Por último, el diseño mixto fue utilizado en 5 investigaciones (Pérez et al., 2022; Romeu et al., 2023; López & Juanes, 2021; Pilicita, 2017; Rodríguez et al., 2023), las cuales usaron técnicas como la observación, entrevistas, rúbricas, listas de control y test para la evaluación del desarrollo físico, ya que estas técnicas eran las más adecuadas en relación con el método utilizado y tomando como sujetos a alumnos escolares de entre 6 y 12 años.

Objetivos en las investigaciones revisadas

En cuanto a los *objetivos de investigación*, se encontró que Caiza et al. (2022), Luna et al. (2020), Pérez et al. (2022), Guapi y Arias-Moreno (2022), López y Juanes (2021), González et al. (2021) y Pilicita (2017) enfocan sus trabajos en relación con el logro o mejora de las habilidades motrices básicas. Caiza et al. (2022), en su trabajo, plantearon valorar qué tan factibles son las actividades lúdicas en

el desarrollo de las habilidades motrices básicas y obtuvieron como resultado el que la metodología empleada a través de actividades lúdicas mejoró el esquema corporal de los estudiantes, ya que se trabajaron las habilidades de caminar, correr, saltar y girar. De igual manera, destacan la importancia de desarrollar las habilidades motrices básicas como parte de la formación educativa de los estudiantes para así mejorar su condición física, tener una mayor motivación a la actividad deportiva y evitar el sedentarismo.

Luna et al. (2020), en su investigación, buscaron conocer el nivel del desarrollo de las habilidades motrices básicas, así como su importancia e influencia en la Educación Física, concluyendo que un buen desarrollo de las habilidades motrices básicas en edades tempranas ayuda a que los niños mejoren sus movimientos en las actividades que se les presenten en su vida estudiantil. Así mismo, Pérez et al. (2022) buscaron dar a conocer una propuesta didáctica que favorezca las habilidades básicas de caminar, saltar y correr a través de la ludomotricidad en niños de primer grado de primaria; al final mencionan que es importante que el docente conozca los elementos que componen la ludomotricidad, así como las características de cada uno de los estudiantes que tiene a su cargo para que pueda influir en el logro de estas habilidades. Recomiendan utilizar el método lúdico para la selección de estrategias didácticas en las clases de educación física y considerar en todo momento la evaluación formativa.

Por otra parte, Guapi y Aria-Moreno (2022) determinaron analizar diferentes referencias científicas sobre el desarrollo de estas habilidades a fin de evidenciar su beneficio en edades tempranas, lo cual dio como resultado que todo acto motriz está presente desde el nacimiento, el cual va mejorando de acuerdo con su desarrollo motor, y de igual forma se encontró que las edades óptimas para su desarrollo son entre los 3 y 10 años. López y Juanes (2021) establecieron valorar el modo en que se comprenden las habilidades motrices, especialmente de equilibrio y desplazamiento, dentro

del plan de trabajo en alumnos de 8 a 11 años, lo cual evidenció dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje derivado de una deficiente práctica pedagógica, demostrando bajo resultado en las habilidades motrices, el cual está provocado por un desarrollo curricular deficiente, ya que no se toman en cuenta estrategias didácticas intencionadas al desarrollo de estas habilidades.

En su investigación, González et al. (2021) centraron su atención en diseñar y validar una batería enfocada a las habilidades motrices básicas, tomando en cuenta el contexto escolar, así como la iniciación y formación deportiva en niños de edades entre los 5 y 11 años, por lo cual, derivado del trabajo, se obtuvo una batería confiable, la cual permite evaluar las habilidades motrices básicas de locomoción, manipulación y estabilización, hecho que la convierte en una herramienta útil dentro del contexto de la Educación Física. Por último, Pilicita (2017) se dedicó a investigar sobre el desarrollo de las habilidades motrices básicas a través de los juegos recreativos durante las clases de educación física en alumnos de 7 a 9 años, el cual concluyó que los juegos recreativos favorecen el desarrollo de las habilidades motrices básicas siempre y cuando sean aplicados de manera correcta, mejorando el aprendizaje de una manera divertida, por lo cual cada docente debe disponer de una guía variada de diferentes juegos recreativos enfocados a estas habilidades.

Así mismo, Cenizo et al. (2016), Fais-Peña et al. (2023), Romeu et al. (2023) y Munzon-Chuya y Jarrín-Navas (2021) centran sus investigaciones tomando como base aspectos relacionados con la coordinación motriz. De esta manera, Cenizo et al. (2016) buscaron diseñar y validar un instrumento, el cual pueda evaluar el grado de coordinación motriz; derivado de los trabajos, proponen la prueba 3JS como un instrumento confiable, el cual permite evaluar la coordinación motriz de una manera práctica, ya que son pocas tareas por realizar, las cuales no tienen mucho grado de dificultad, pero son de carácter muy específico dentro de la Educación Física, y recomiendan aplicarlo en alumnos en edades de 6 a 12 años. Por

otra parte, Fais-Peña et al. (2023) se enfocaron directamente en evaluar la coordinación motriz de los alumnos, aplicando actividades lúdicas dentro del proceso formativo de aprendizaje, concluyendo que las actividades lúdicas como los juegos tradicionales y los cantos, ayudaron a mejorar la coordinación motriz de los alumnos de tercer grado, por lo cual consideran estas estrategias como indispensables dentro de las clases de Educación Física para mejorar la coordinación.

Por su parte, Romeu et al. (2023) se dedicaron a investigar el mejoramiento de patrones enfocados a la coordinación motriz, derivado de un programa de estimulación e intervención a través de estrategias pedagógicas en las clases de educación física en alumnos que están por terminar su educación primaria, lo cual demostró que si se aplica una buena intervención en las clases de educación física en donde se pongan en práctica las diversas habilidades motrices, se puede mejorar el bagaje motriz de los alumnos, generando alumnos más coordinados y con mejor control de su cuerpo. Munzon-Chuya y Jarrín-Navas (2021) tienen como objetivo determinar qué tan eficaces son las actividades lúdicas dentro de las clases de Educación Física para mejorar la coordinación motriz, por lo cual determinaron que estas actividades son herramientas necesarias para los docentes de Educación Física, las cuales deben estar bien planificadas a fin de evitar que se sigan presentando problemas de coordinación, ya que la coordinación motriz es la base para la práctica de cualquier deporte.

Desde otra perspectiva, Martínez-López et al. (2021), Ortiz (2021) y Pérez et al. (2017) hacen referencia a mejorar la competencia motriz. Martínez-López et al. (2021) buscaron describir el desempeño de los alumnos de primero y segundo grado en relación a la competencia motriz enfocada al control de objetos y control del cuerpo, concluyendo que el desempeño motriz de los alumnos está directamente relacionado con la edad, ya que los alumnos de segundo grado presentaron mejor desempeño que los de primer grado, esto debido a que han tenido más experiencias motrices;

asimismo, detectaron que el desempeño de los niños fue mejor que el de las niñas en relación a control de objetos y en el control de cuerpo no se encontraron diferencias.

Desde otra perspectiva, Ortiz (2021) basó su trabajo en establecer y describir el nivel de competencia motriz de los alumnos de sexto grado de primaria, tomando en cuenta la autoeficiencia motriz, autoconcepto y la actividad física; derivado de esto, comenta que de acuerdo a la competencia motriz, se lleva un nivel adecuado en relación a la edad que presentan, así mismo se encontró que existe una mejor competencia motriz por parte de los niños a diferencia de las niñas. En relación con cada uno de los aspectos que se tomaron en cuenta, también se detectó un desarrollo normal acorde a su edad; solo en el caso de las niñas se observó un nivel insuficiente de actividad física. Por último, en su trabajo, Pérez et al. (2017) plantearon determinar qué tan eficaces son las actividades lúdicas para favorecer la competencia motriz dentro de las clases de Educación Física en alumnos de tercer grado de primaria, dando como resultado que estas actividades son funcionales para favorecer la competencia motriz, ya que estas ofrecieron gran beneficio en los alumnos al estimular las capacidades físicas, perceptivomotrices y sociomotrices. Así mismo, destacó la aplicación de la variabilidad de la práctica por parte de los docentes de Educación Física como parte medular para el logro de dicho objetivo.

De igual manera, Flores et al. (2023), Barrios y Mendieta (2018), Rodríguez et al. (2023) y García et al. (2016) centran sus trabajos en torno al desarrollo motor de los alumnos. En este sentido, Flores et al. (2023) establecieron determinar el nivel que presentan los alumnos en relación a desarrollo motor, por lo cual determinó que el desarrollo motor que presentaron los alumnos fue adecuado. De igual manera, en los alumnos de 6 y 7 años, no encontró diferencias significativas entre los niños y niñas en relación al desempeño motor; sin embargo, en los alumnos de edades de 8 y 9 años sí se encontraron diferencias significativas en las niñas, las cuales obtuvieron

un mejor puntaje en la tarea de las partes del cuerpo, así como en el puntaje total. De igual forma, Barrios y Mendieta (2018) también plantearon analizar el grado de desarrollo motor que presentan los niños de 6 a 10 años en la educación primaria, por lo cual concluyeron que, de acuerdo a los resultados con relación al desarrollo de la motricidad gruesa, se encuentran dentro del promedio tanto niñas como niños; sin embargo, se detectó que las niñas presentan un mejor desarrollo locomotor en relación a los niños: no obstante, los niños presentan niveles más altos en la manipulación de objetos, como lo es el bote, recepción y lanzar.

Por otro lado, Rodríguez et al. (2023) buscaron analizar el impacto que tienen dentro del desarrollo motor los juegos recreativos en alumnos de entre 5 y 12 años, dando como resultado que los juegos recreativos son benéficos en el desarrollo motor, ya que mediante estos juegos se mejora la participación debido a que los niños están constantemente motivados y activos y, por ende, fortalecen sus habilidades tanto finas como gruesas. Finalmente, García et al. (2016) se dedicaron a diseñar un grupo de diferentes actividades físicas y recreativas que impacten en el desarrollo motor en niños de entre 8 y 10 años, por lo cual elaboraron diferentes actividades partiendo de los gustos e intereses de los niños, de las cuales unas eran juegos con pelota como el futbol, basquetbol, voleibol y béisbol y otros de juegos de mesa, impactando significativamente en la participación y motivación de los niños y, por consiguiente, al aplicar estas actividades, los indicadores en relación al desarrollo motor se incrementaron.

Con relación a la creatividad motriz, Salinas-López et al. (2015) implementaron una unidad didáctica en alumnos de tercer grado de primaria, enfocada a la creatividad a nivel motriz, con el objetivo de determinar si existe un aumento de la creatividad motriz, concluyendo que la unidad didáctica mejora la creatividad a nivel motriz, ya que a través de las actividades diseñadas permiten mejorar la originalidad en el uso de alternativas motrices, así como la fluidez

motriz; sin embargo, en el aspecto de la imaginación no favoreció en gran medida, ya que no hubo algún aumento significativo.

Por último, con respecto a cómo repercuten las clases de educación física en el desarrollo de las habilidades motrices, Jiménez y Araya (2010) plantearon determinar cómo influyen en los patrones básicos de locomoción y manipulación de objetos en niños de 5 a 6 años, en el cual, como resultado, establecieron que tener 90 minutos de educación física a la semana impacta positivamente los patrones de locomoción como galopar y brincar; sin embargo, en los patrones manipulativos no hubo el mismo impacto.

Nuevas formas de investigar la motricidad

A partir del análisis realizado, se presentan las recomendaciones que podrían guiar diferentes líneas de investigación para estudios posteriores. De acuerdo con Luna et al. (2020), en sus *recomendaciones*, proponen que los docentes de educación física trabajen más las habilidades motrices básicas para que los alumnos tengan un mejor desempeño en los retos motores que se les vayan presentando. Por otra parte, Flores et al. (2023) recomiendan comparar el desarrollo motriz de los niños y determinar los factores más decisivos que intervienen dentro del desarrollo motor. Barrios y Mendieta (2018), por su parte, exhortan a que los docentes de Educación Física apliquen programas estructurados e innovadores a través de diferentes estrategias metodológicas para promover el desarrollo motor de los niños; asimismo, promueven la participación de los padres de familia para que se involucren en las actividades encaminadas al desarrollo motor de sus hijos. Desde otra perspectiva, Fais-Peña et al. (2023) y Rodríguez et al. (2023) sugieren incorporar las actividades recreativas dentro de los programas y secuencias didácticas para mejorar el desarrollo motriz de los niños. Munzon-Chuya y Jarrín-Navas (2021) enfatizan que los docentes de Educación Física

deben implementar dentro de sus programas actividades lúdicas para evitar que se sigan presentando problemas de coordinación.

En relación con las revisiones, se destaca que las habilidades motrices básicas son habilidades fundamentales dentro del desarrollo de los niños, las cuales se deben ir trabajando desde temprana edad, ya que mediante estas el niño podrá tener un mejor desempeño motriz durante su estancia en educación básica; así mismo, son esenciales para trabajar habilidades más específicas enfocadas a alguna disciplina deportiva, por lo cual las clases de Educación Física son un espacio adecuado para impactar en este desarrollo. En la mayoría de las investigaciones se hizo énfasis en mejorar el desarrollo motriz de los alumnos, dejando entrever que hay una variedad de estrategias que se pueden emplear a fin de favorecer estas habilidades, y establecen que el docente de Educación Física es pieza clave para impactar en este proceso. Así mismo, se observó que si se lleva a cabo un buen programa de intervención con una metodología bien aplicada, así como estrategias bien definidas, las cuales sean retadoras y motivantes, se puede obtener un avance significativo en la consolidación de las habilidades motrices, así como en la mejora de la coordinación; sin embargo, se puede determinar que las dificultades motrices que se presentaron pueden estar relacionadas a un inadecuado desarrollo curricular.

Otros autores evidenciaron que existen diferencias significativas por género en los resultados generales obtenidos al evaluar las habilidades motrices, haciendo énfasis en que los niños son más activos físicamente que las niñas. Por lo expuesto previamente, es pertinente seguir favoreciendo estas habilidades motrices en las clases de Educación Física; también es necesario conocer qué factores pueden influir o afectar en este proceso, así como examinar los contenidos y programas de Educación Física sobre cómo intervienen en un adecuado desarrollo motriz, y seguir diseñando estrategias creativas e innovadoras donde los niños pongan en práctica todas estas habilidades a fin de tener una mejor competencia motriz.

Referencias

Barrios, L. & Mendieta, L. (2018). Desarrollo motor en niños de la básica primaria de la institución educativa técnica Jiménez de Quesada de Armero Guayabal Tolima. *(Tesis de Maestría)*. Universidad del Tolima, Tolima. https://repository.ut.edu.co/entities/publication/8589f40b-ad70-496a-8f9e-404d4687071c

Caiza, A. J., Mestre, U., & Andino, R. A. (2022). Desarrollo de habilidades motrices básicas de locomoción en clases de educación física para educación primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(3), 3370-3387. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2470

Cenizo, J., Ravelo, J. & Morilla, S. (2016). Diseño y validación de instrumento para evaluar coordinación motriz en primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 16*(62), 203-219. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54246044002

Fais-Peña, C., Rodríguez-López, R. & Bennasar-García, M. (2023). Actividades lúdicas para mejorar la coordinación motriz en la educación primaria. *Educare, 27*(1), 231-251. https://doi.org/10.46498/reduipb.v27i1.1894

Flores, E., Maureira, F. & Encina, V. (2023). Estado de desarrollo motor de estudiantes de primaria de un colegio público de Santiago de Chile. *Revista Digital de Educación Física, 14*(82), 82-90. https://www.researchgate.net/publication/370831470

García, V., Calero, S. & Chávez, E. (2016). Actividades físico-recreativas para el desarrollo motriz en niños de 8-10 años de la escuela rural "Ciudad de Riobamba", recinto Santa Lucía, parroquia Camarones del Cantón. Esmeraldas, Ecuador. *EFDeportes, Revista Digital, 20*(212), 1-22. https://www.efdeportes.com/efd212/desarrollo-motriz-en-la-escuela-rural.htm

González, E., Montoya, N. & Cardona, Y. (2021). Diseño y validación de una batería de habilidades motrices básicas para

niños entre 5 y 11 años. *Revista Boletín Redipe, 10*(2), 165-181. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1204

Guapi, D. & Arias-Moreno, E. (2022). Desarrollo de las habilidades y destrezas motrices básicas; lateralidad-coordinación: una revisión sistemática. *Revista Digital de Educación Física, 14*(79), 62-80. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8647022

Jiménez, J. & Araya, G. (2010). Más minutos en Educación Física en preescolares favorecen el desarrollo motor. *PENSAR EN MOVIMIENTO: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud, 8*(1), 1-8. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=442042960002

López, L. & Juanes, B. (2021). Metodología para evaluar las habilidades motrices básicas en estudiantes de la educación básica primaria. *MENDIVE. Revista de Educación, 19*(3), 743-754. https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2459

Luna, H., Moscoso, R., Ávila, C. & Jarrín, S. (2020). Las habilidades motrices básicas como base para la educación física en primaria. *Polo de Conocimiento, 5*(11), 100-115. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1911/3756

Martínez-López, N., Espinoza-Silva, M. & Carcamo-Oyarzun, J. (2021). Competencia motriz en escolares de primer y segundo año de primaria en la región de Araucanía, Chile. *PENSAR EN MOVIMIENTO: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud, 19*(2), 1-16. https://doi.org/10.15517/pensarmov.v19i2.45621

Munzon-Chuya, P. & Jarrín-Navas, S. (2021). Las actividades lúdicas y la coordinación motriz en las clases de educación física. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA, 6*(2), 483-503. http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i2.1250

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (21 de noviembre de 1978). Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216489_spa

Ortiz, A. (2021). Autoconcepto, competencia motriz y autoeficacia motriz: relaciones e influencia sobre la práctica de actividad física del alumnado de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid. *(Tesis de doctorado)*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. https://repositorio.uam.es/handle/10486/695798

Pérez, H., Cuevas, G. & Álvarez, N. (2017). La construcción de la competencia motriz a través del juego motor en niños de 4º grado de primaria. *Debates en Evaluación y Currículum/ Congreso Internacional de Evaluación y Currículum, 3*(3), 1-12. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/seccion4.htm

Pérez, H., Simoni, C. & Fuentes-Rubio, M. (2022). Ludomotricidad y habilidades motrices básicas locomotrices (caminar, correr y saltar). Una propuesta didáctica para la clase de educación física en México. *Retos, 2022*(44), 1141-1146. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8368607

Pilicita, C. (2017). Los juegos recreativos y su aporte para el desarrollo de las habilidades motoras básicas de los niños de educación general básica en la escuela Rebeca Jarrin. *(Tesis de maestría)*. Universidad Técnica de Ambato, Ambato. https://repositorio.uta.edu.ec/items/5a8d5fa7-d82e-4412-95d8-56895336845d

Rodríguez, A., Torres, E. & Rosario-Rodríguez, J. (2023). Impacto de los juegos recreativos en el desarrollo motor de los estudiantes de primaria. *MENTOR. Revista de Investigación Educativa y Deportiva, 2*(Especial), 739-760. https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/6468

Romeu, J., Camerino, O. & Castañer, M. (2023). Optimizar la coordinación motriz en la Educación Física, un estudio observacional. *Apunts Educación Física y Deportes, 39*(153), 67-78. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/3).153.06

Salinas-López, J., Espada, M. & García-Coll, V. (2015). Una propuesta en Educación Física para el desarrollo de la creatividad motriz en alumnos de tercero de primaria. *ATHLOS. Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte, 8*(8), 47-68. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5314863

Estilos de enseñanza en Educación Física: Análisis documental

Víctor Alfonso Chávez Cano

El objetivo de enseñar a un niño es permitirle a
desenvolverse sin su maestro.

Elbert Hubbard, *Mil y un epigramas: selección de los escritos de Elbert Hubbard*.

Introducción a la enseñanza de la Educación Física

La educación es uno de los principales cimientos para todo ser humano: nos permite adquirir conocimientos y generar aprendizajes significativos que posibilitan mejorar la calidad de vida de los individuos. Nos dota de las herramientas necesarias para desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes que ayudan a enfrentar situaciones o problemas de nuestra vida cotidiana. Los gobiernos emprenden acciones en relación con las prácticas educativas y la forma en que atienden la producción y oferta de la educación. A este concepto se le conoce como política educativa, fungiendo como una estrategia para involucrarse en el modo en el cual se producen y distribuyen los conocimientos en una sociedad. Es importante tener en cuenta que el acceso a la educación es un derecho humano que todos los Estados deben garantizar. Es por lo anterior que se ha realizado una

investigación documental que permita rescatar las investigaciones recientes que contemplan a la educación física y la política educativa que otorga los enfoques, planes, programas y estrategias para la intervención pedagógica de la asignatura.

El presente estado del arte comprende una recopilación de 20 documentos: artículos de revistas científicas, tesis doctoral, ponencia, ensayos y libros. Para la búsqueda de esta información se recurrió a diversas bases de datos como la Red de Revistas Científicas de América latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) y Google Académico, determinando un periodo comprendido entre el año 2014 y el año 2024. Como criterio geográfico, se localizaron documentos con publicación en países como España y Cuba redactados en idioma español. Para la búsqueda se hizo uso de términos clave como: "estilos de enseñanza", "métodos", "metodologías activas" y "educación física".

Análisis conceptuales

En relación con las veinte investigaciones analizadas, estas se pueden englobar en cuatro áreas principales. 1. *Estilos de enseñanza en la educación física* (Fernández & Espada, 2017; Pacheco y Maldonado, 2017; Zapatero, 2017; Zamora et al., 2017.); 2. *Metodologías centradas en el alumno* (García & Baena-Extremera, 2015; Gómez-Rijo et al., 2015; González & Campos, 2018; Leo et al., 2020; Morente & González, 2021; Sánchez-Alcaraz et al., 2020; León et al., 2023; Capella et al., 2014; Roig et al., 2024); 3. *Modelos pedagógicos y gamificación en la enseñanza de la educación física* (López, 2021-2022; Fernández-Río et al., 2016; Pérez et al., 2021) y 4. *La educación física en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)* (Ramírez et al., 2019; Dupuy et al., 2023; Dávila, 2023).

Referente al fundamento teórico de la presente investigación, los conceptos rescatados fueron los siguientes: La *Educación Fí*sica es nombrada por varios autores como un campo o área de conocimien-

to, con carácter eminentemente práctico a favor de la apropiación, conocimiento, reflexión y crítica de la cultura corporal de movimiento en un ámbito escolar, como un elemento transformador social que fomenta el desarrollo personal en toda su dimensión. (Capella et al., 2014; Dupuy et al., 2023; Morente & González, 2021).

Uno de los conceptos principales dentro de la educación física que dan pie a esta investigación es el que introdujo Moshe Muska Mosston (1978) sobre *estilos de enseñanza*. Él define los estilos de enseñanza como todas aquellas situaciones, condiciones y características que considera el docente para el desarrollo de la sesión. El autor propone estilos variados en los cuales el docente y el alumno adoptan determinados roles y toman decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dependiendo del objetivo de cada estilo. (Muska Mosston, 1978, como se citó en Fernández & Espada, 2017).

Continuando con este orden de ideas, se abordaron las metodologías que ponen al conocimiento como una construcción personal, cooperando profesor y alumno. *Metodologías centradas en el alumno*, señaladas como una manera de favorecer la implicación y la motivación del alumno para desarrollar competencias clave. Se resalta cómo situaciones reales y cambiantes sitúan al alumno en el centro del proceso de enseñanza, otorgándole autonomía; hace hincapié en la obtención del conocimiento a través de la creación de estructuras y esquemas mentales y conceptualización de los procesos de aprendizaje (Zapatero, 2017; Izquierdo, 2018; Leo et al., 2020).

Aunque se pueden encontrar muchas definiciones de modelos pedagógicos con respuestas complejas y enrevesadas, estos, en realidad, responden a unas cuestiones principales muy sencillas: ¿Qué enseñar?, ¿a quién enseñar?, ¿con qué procedimiento enseñarlo?, y ¿cuándo enseñarlo? Todo esto da como resultado un proceso de enseñanza y aprendizaje concreto que tiene como objetivo moldear determinadas cualidades y virtudes de los estudiantes.

León-Díaz et al. (2023) se refieren a los modelos pedagógicos como los fundamentos que buscan la implicación activa del alumna-

do con el propósito de alfabetizar motrizmente. Estos planteamientos necesitan ser contextualizados, adaptados a la diversidad del alumnado y generar climas motivacionales de aula que incrementen la interactividad. Fernández-Río et al. (2016) destacan que en estos modelos los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positiva en la que docente y estudiantes actúan como, coaprendices).

Perspectivas Metodológicas

En la revisión de las perspectivas metodológicas se encontró que 12 de ellas son de carácter cualitativo. En un artículo, los sujetos analizados fueron alumnos de educación básica y educación superior, de edades desde los 6 hasta los 22 años; (Capella et al., 2014); en tres artículos más, los sujetos son docentes de educación básica (Zapatero et al., 2018; Dupuy et al., 2023; León-Díaz et al., 2023); siete documentos se basaron en la revisión documental (García et al., 2019; Peraza et al., 2017; López, 2021-2022; Fernández-Río et al., 2016; Dávila, 2023; Sánchez-Alcaraz et al., 2020; Pere-Pueyo et al., 2021) y se encontró una investigación mixta de revisión documental y docentes como sujeto de estudio (Morente et al., 2021), utilizando como técnicas la entrevista, el cuestionario y la revisión y análisis de documentos.

Desde el enfoque cuantitativo, se localizaron cinco artículos, de los cuales dos tienen como sujeto de estudio a alumnos de primaria y secundaria de edades entre los 6 y 15 años (García & Baena-Extremera, 2015; Leo et al., 2020); solo 1 a docentes con edades comprendidas entre los 31 y 50 años (Fernández & Espada, 2017) y 2 más a docentes y alumnos de educación primaria y de la Facultad de Organización Deportiva (FOD) de la UANL. (Gómez-Rijo et al., 2015; Pacheco & Maldonado, 2017), utilizando como técnicas

el cuestionario y la entrevista estructurada. De metodología mixta se pudieron rescatar 2 artículos; 1 de ellos tiene como sujeto a docentes y personas representantes de centros educativos utilizando cuestionarios (Roig et al., 2024) y el segundo se basa en la revisión de documentos apoyándose en la revisión sistemática. (Zapatero, 2017).

Desde los objetivos a los resultados

En el planteamiento de los objetivos de investigación se destacó que Fernández y Espada (2017), Zapatero (2017), León-Díaz et al. (2023), García y Baena-Extremera (2015), Dupuy et al. (2023), Morente y González (2021), Sánchez-Alcaraz et al. (2020) y Pérez-Pueyo et al. (2021), se enfocaron en estudiar los estilos, métodos y metodologías activas que colocan como protagonista de la sesión al alumno. Fernández y Espada (2017) tienen como objetivo de su investigación el conocer qué obstáculos se encuentran en la aplicación de diversos estilos de enseñanza, llegando a la conclusión de que la mayoría de los profesores que participan en esta investigación consideran que las características de los alumnos y sus actitudes pueden dificultar la utilización de diversos estilos de enseñanza.

Zapatero (2017) se centra en analizar la situación actual de estilos de enseñanza y metodologías centradas en el alumno en educación física, en niveles preuniversitarios, concluyendo que, de acuerdo con los estudios analizados, existe una mayor aplicación de estilos tradicionales centrados en el profesor y, con menor frecuencia, metodologías centradas en el alumno. León-Díaz et al. (2023) focalizan su investigación en conocer y comprender a profundidad la aplicación de metodologías activas en niños de nivel secundaria, obteniendo como resultado que la implementación de estas metodologías considera más allá del desarrollo de la motricidad. Así, incorpora contenidos interdisciplinarios y transversales, lo que facilita

un planteamiento alternativo de enseñanza de la educación física, afín a la adquisición de las competencias. García y Baena-Extremera (2015) dirigen su estudio a conocer la relación entre la motivación del alumnado y el trabajo por competencias basado en proyectos o a través de metodologías tradicionales. En relación con lo antes expuesto, se encontró que, en ambas metodologías de trabajo, el uso de juegos nuevos y actividades variadas que no hagan de la educación física una rutina favorece la motivación e implicación de los alumnos, destacando las adaptaciones que se deben realizar de acuerdo con las características de cada grupo.

Dupuy et al. (2023) tienen como meta caracterizar las prácticas pedagógicas progresistas en la educación física en nivel inicial, buscando describir en voz de los docentes la función social que le asignan al área los saberes de la cultura corporal, la concepción del juego y las modalidades de planificación que propone. En función de lo pesquisado, se expresa que los docentes progresistas conciben la educación física como un área de conocimiento responsable de la producción y trasmisión de saberes específicos; proponen como modalidad el proyecto didáctico. Con respecto a los saberes ligados con la cultura, trabajan el juego como un derecho de la niñez, la identidad de género, educación ambiental, lo lúdico y afectividad entre los principales aspectos de estas prácticas pedagógicas.

Morente y González (2021) tienen como objeto de estudio aportar a la visión de que el movimiento es un agente fundamental de aprendizaje, ya que consta de diferentes capítulos que reflejan fielmente la forma en la que las metodologías activas deben ser aplicadas. Concluyen mencionando que la educación física debe ser uno de los temas que más han de preocupar a la sociedad. En el actual sistema educativo legislado por la ley educativa LOMCE (2013), plantea su base en la adquisición de competencias a través del trabajo de metodologías activas e innovadoras en los alumnos. Sánchez-Alcaraz et al. (2020) se centran en la revolución metodológica de las últimas dos décadas, basada en modelos

que promueven un cambio de perspectiva en la educación física, encontrando que los resultados de diferentes estudios analizados muestran una mejora del aprendizaje en general. Sin embargo, resalta que se pueden encontrar otros resultados y otras ventajas en la hibridación de modelos. Pérez-Pueyo et al. (2021), a través de su libro, tiene como intención acercarnos a los modelos pedagógicos como la clave para la implicación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Finalmente, plantea algunas de las razones que han llevado al profesorado a decidir incorporar los modelos pedagógicos a su práctica del día a día. La búsqueda de mayores y mejores experiencias de éxito para todo el alumnado, la recuperación del medio natural como espacio de aprendizaje y disfrute, el conocimiento del deporte desde diferentes perspectivas, el aumento del nivel de adherencia hacia la práctica de actividad física o la mejora en la salud individual y colectiva.

Por otra parte, Pacheco y Maldonado (2017), Gómez-Rijo et al. (2015) y Leo et al. (2020) se enfocan en estudiar diversas relaciones, como lo son estilos de aprendizaje y las teorías de enseñanza, rol del docente-rol del alumnado y la motivación de los alumnos en relación con algunas metodologías. Pacheco y Maldonado (2017) realizan su investigación en la Facultad de Organización Deportiva (FOD) de la UANL, con el objetivo de saber la relación existente entre los estilos de aprendizaje y teorías de enseñanza de los alumnos. Con relación a los resultados de esta investigación, se considera importante integrar en el instrumento los aspectos que influyen y forman parte de la forma de enseñar y aprender, entre los cuales están: historia de vida, estado de salud de profesores y estudiantes, tipos de estrategias, métodos, aspectos relacionados con la vocación, entre otros muchos factores.

Gómez-Rijo et al. (2015) plantea, en su estudio, desvelar un proceso de investigación dirigido a transformar una intervención docente caracterizada por la toma de decisiones del profesor a otra basada en la toma de decisiones del alumnado que contribuya al

desarrollo de su autonomía. Finalmente, resalta la cesión de la responsabilidad docente en cuestiones operativas y ambientales para constituir una alternativa efectiva para el desarrollo de la autonomía del alumnado de educación primaria. Leo et al. (2020) analizan la relación entre la percepción del alumnado y la metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada por el docente, obteniendo como principal conclusión que las metodologías de enseñanza-aprendizaje percibidas por los estudiantes de sus docentes pueden asociarse a la motivación e implicación del alumnado en las clases de educación física, específicamente, la metodología constructiva que parte del alumnado. En cambio, metodologías que parten del docente, a pesar de que parecen también favorecer diferentes tipos de motivación, no están ligadas con la implicación en las clases.

Peraza et al. (2017) y Fernández-Río et al. (2016) realizan una revisión documental de conceptos, definiciones e investigaciones de modelos pedagógicos aplicados en la actualidad. Peraza et al. (2017) resaltan las ventajas principales de los medios de enseñanza más empleados hoy en día, y su importancia como componente didáctico y su adecuado uso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, garantizando elevar la cultura general integral de los estudiantes. En conclusión, incorpora avances en el campo de la ciencia pedagógica para sumar las tecnologías de la información y comunicación y fusionarse al mismo tiempo como un mecanismo único integrador para un resultado más completo y acabado que responda a las crecientes demandas cognoscitivas y comunicativas. El empleo adecuado de estos medios contribuye al logro de los objetivos: motivar, introducir, ejercitar y fijar el contenido de los diferentes niveles educacionales. Mientras, Fernández-Río et al. (2016) destacan las consideraciones prácticas y describen algunos ejemplos de propuestas experimentadas para aplicación práctica por parte de los docentes en referencia a los modelos pedagógicos. Como resultado, define que no existen recetas para que los estudiantes aprendan y disfruten de una experiencia educativa, pero los modelos pedagógicos ofrecen muchas

posibilidades de aplicación que pueden ser adaptadas al contexto, el contenido, el alumnado y al docente para buscar un ajuste equilibrado y efectivo en la práctica de la materia.

Capella et al. (2014), Roig et al. (2014), López (2021-2022) basan sus estudios en identificar y determinar la pertinencia de metodologías alternativas y de innovación pedagógica en la educación física. Capella et al. (2014) exponen que uno de los objetivos de su investigación es verificar si el uso del aprendizaje de servicio sirve para promover la capacidad crítica y reflexiva del alumnado en el área de la educación física. Concluyen en que la aplicación del programa formativo de aprendizaje de servicio aporta una serie de beneficios genéricos de gran valor: la formación para el futuro, el reconocimiento del valor de la práctica. También desarrolla aprendizajes sobre la práctica docente de la educación física, como la gestión de conflictos, la capacidad de adaptación, la retroalimentación y evaluación, cuestiones, todas ellas, de difícil aprendizaje a través de metodologías tradicionales.

Roig et al. (2014) tienen como uno de sus propósitos identificar qué condiciones favorecen la existencia de proyectos de innovación vinculados al área de educación física y, en esta línea, y según los expertos entrevistados, las innovaciones que se están haciendo en educación física se concentran en su inclusión en los proyectos transversales. Una posible explicación es que la educación física dispone de características propias que generan un marco idóneo para desarrollar competencias de carácter transversal. López (2021-2022) tiene como finalidad analizar el impacto que tiene la gamificación en la asignatura de la educación física, en las etapas educativas secundaria y bachillerato, para concluir con que, tras la revisión bibliográfica seleccionada, apoyan el objetivo de la revisión. Una metodología gamificada en las etapas de secundaria y bachillerato tienen un impacto positivo en el alumnado, mejorando la motivación extrínseca e intrínseca y se ve incrementada la implicación del alumnado en la asignatura.

Ramírez et al. (2019) y Dávila (2023) realizan una revisión y análisis de los últimos planes y programas aplicados en México para abordar una nueva perspectiva de la educación física. Ramírez et al. (2019) analizan el modelo 2017 propuesto en México desde el ámbito de la educación física y concluyen que las reformas hay que verlas como oportunidad de renovar los procesos educativos, modernizando sus objetivos y estrategias para ofrecer educación de calidad que sirva a los estudiantes para desempeñarse en la vida. Dávila (2023), en su estudio, aborda la educación física en México, enfatizando la motricidad, la corporeidad y su influencia en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. En relación a lo expuesto, tiene como conclusión que es necesario crear una racionalidad común en nuestra profesión, en la que no haya duda de la perspectiva, enfoque y modos de mirar la sesión en cada región del país, lo cual incluye reconocer a esta como una práctica social, cuyo objeto de estudio y aprendizaje son las prácticas pedagógicas y su vínculo con la corporeidad, motricidad y creatividad.

Otros caminos para investigar los estilos de enseñanza

Explorar nuevas rutas en la enseñanza de la educación física implica mirar más allá de los enfoques tradicionales. Esto requiere abrir espacio a propuestas que reconozcan al alumnado como protagonista activo del aprendizaje, valorando sus intereses, motivaciones y formas de participación. Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de integrar diversos estilos, modelos y estrategias que enriquezcan la práctica docente y favorezcan experiencias significativas.

En el apartado de *recomendaciones* se pueden rescatar las siguientes: considerar los intereses y las motivaciones de los niños y que estos dejen de ser meros espectadores del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que la nueva perspectiva de la educación física

permite al estudiante generar aprendizajes relevantes y significativos. También se propone una enseñanza que combine variedad de estilos, modelos y estrategias que atiendan la diversidad, así como abrir paso a diseños flexibles y abiertos que conectan con las necesidades de aprendizaje del alumnado. Se hace la sugerencia de ampliar la muestra de los participantes en las investigaciones con la finalidad de profundizar en el objeto de estudio, así como, en la búsqueda de información, utilizar términos más precisos y concretos de cada uno de los estilos, modelos y métodos aplicados en educación física.

En el balance, la temática relacionada con los estilos de enseñanza, métodos y metodologías dentro del área de la educación física ha sido analizada desde distintos enfoques y con distintos objetivos en su evolución, tanto a nivel nacional como más allá de las fronteras de México, arrojando diversos resultados. Es por lo anteriormente mencionado, que se considera un asunto de interés para la generación de nuevas investigaciones en un contexto regional en la frontera de Ciudad Juárez México, para determinar la efectividad de estos estilos, métodos y metodologías con el objetivo de ajustar y profundizar el conocimiento en las perspectivas locales, considerando las características educativas, sociales, económicas y culturales de esta región.

Referencias

Capella, C., Gil, J. & Marti, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Service-Learning Methodology in Physical Education. Apunts. Educación Física y Deportes, 2014*(116), 33-43. https://revista-apunts.com/la-metodologia-del-aprendizaje-servicio-en-la-educacion-fisica/

Dávila, M. (2023). ¿Cómo entender el enfoque actual de la Educación Física en México?. SEP. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/IMG_TEX_EN_CON/XRYxuIsx7qComo%20entender%20el%20enfoque%20actual%20de%20la%20Educacion%20Fisica%20en%20Mexico.pdf

Dupuy, M. & Gómez, L. (2023). La Educación Física en el nivel inicial desde un enfoque sociocultural. *Revista Tempos e Espaços em Educação, 16*(35), 1-18. https://doi.org/10.20952/revtee.v16i35.17683

Fernández, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez, Á. & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista española de educación física y deportes - RE, 9*(413), 55-75. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5481227

Fernández, M. & Espada, M. (2017). Formación inicial y percepción del profesorado sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 2017*(31), 69-75. https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49024

García de las Bayonas, M. & Baena-Extremera, A. (2017). Motivación en educación física a través de diferentes metodologías didácticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21*(1), 387-402. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58072

Gómez-Rijo, A., Jiménez-Jiménez, F. & Sánchez-López, C. (2015). Desarrollo de la autonomía del alumnado de primaria en Educación Física a través de un proceso de investigación-acción. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 11*(42), 310-328. http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2015.04201

León, O., Martínez, L. & Santos, M. (2023). Metodologías activas en la Educación Física. Una mirada desde la realidad práctica. *Retos, 2023*(48), 647-656. https://doi.org/10.47197/retos.v48.96661

López, L. (2021). *La gamificación como metodología de enseñanza en Educación Física* [Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte]. https://hdl.handle.net/11000/28174

Leo, F., López-Gajardo, M., Gómez-Holgado, J., Ponce-Bordón, J. & Pulido, J. (2020). Metodologías de enseñanza-aprendizaje y su relación con la motivación e implicación del alumnado en las clases de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, *15*(46), 495-506. https://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/1600/514

Morente, H., González, F. & Sánchez, A. (2021). *Metodologías activas en la práctica de la educación física.* Ediciones Morata. S.L. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/12/Honorato.-Deporte_prw.pdf

Pacheco, R. & Maldonado, E. (2017). Relación entre los estilos de aprendizaje y las teorías de enseñanza. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, *32*, 7-13. https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.53542

Peraza, C., Gil, Y., Pardo, Y. & Soler, L. (2017). Caracterización de los medios de enseñanza en el proceso de enseñanza- aprendizaje en la Educación Física. *Reviste de ciencia y tecnología en la cultura física*, *12*(1), 4-11. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6173961

Pérez, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Río, J., Calderón, A., García-López, L., González-Víllora, S., Manzano, D., Valero-Valenzuela, A., Hernando, A., Barba-Martín, R., Méndez-Giménez, A., Baena-Extremera, A., Julián-Clemente, J., Peiró-Velert, C., Zaragoza-Casterad, J., Aibar-Solana, A., Chiva-Bartoll, O., Flores-Aguilar, G., Gutiérrez-García, C., … Sobejano, M. (2021). *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué*. http://hdl.handle.net/10612/13251

Ramírez, A. & Chel, D. (2019). Análisis de la reforma educativa en México, desde la perspectiva de Educación Física. *Re-*

vista Ciencias de la Actividad Física, *20*(2), 1-17. https://doi.org/10.29035/rcaf.20.2.2

Roig, E., González, M. & Batalla, A. (2024). La Educación Física en los proyectos de innovación pedagógica en Cataluña durante el curso 2021-2022. *Apunts Educación Física y Deportes*, *40*(155), 10-18. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/1).155.02

Sánchez-Alcaraz, B., Valero, A., Navarro, D. & Merino, J. (2020). *Metodologías emergentes en Educación Física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes*. Wanceulen Editorial S.L.

Zapatero, J., Gonzales, M. & Campos, A. (2018). Consolidación de las metodologías activas en educación física en las escuelas de enseñanza secundaria. *Revista de Educação Física da UFRGS*, *24*(2), 509-526. https://doi.org/10.22456/1982-8918.70291

Zapatero, J. (2017). Beneficios de los estilos de enseñanza y las metodologías centradas en el alumno en educación física. *Revista de Ciencias del Deporte*. *13*(3), 237-250. https://hdl.handle.net/20.500.14352/95068

¿Educación Física o deporte? Un estado del arte

Sarahí González Rodríguez



La educación es mucho más que Educación
Física, pero muy poco sin ella.

Hammeleck, *Teoría pedagógica de la educación física.*

Introducción: Entre la EF y el deporte escolar

Una de las grandes confusiones dentro de la enseñanza de la Educación Física (EF) es la comprensión de los actores sobre su práctica. Para algunos alumnos, participar en la clase de educación física es lo mismo que hacer deporte escolar. Inclusive los docentes frente a grupo suelen confundir los alcances de la educación física, así como sus propósitos. Derivado de lo anterior, se ha realizado una revisión de investigaciones previas en donde se contextualizan los temas que se incluyen en la EF y que entre ellos comprenden al deporte escolar como tan solo uno de sus ámbitos.

En esta contribución se analizan diversas investigaciones llevadas a cabo en un periodo entre los años 2009 y el 2023. Dichos estudios fueron realizados en diferentes lugares de Latinoamérica y en España. Se rescatan 20 artículos; todos ellos están escritos en el idioma español. Para estos documentos se exploraron diferentes

fuentes como la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Scientific Electronic Library Online (Scielo), Difusión de Alertas en la Red (Dialnet) y Google Académico, utilizando motores de búsqueda como "Activación física", "Deporte", "Desarrollo motor y motivación".

Principales aportes de la revisión

En este apartado se presentan los principales conceptos y temas identificados a partir de la revisión de diversos documentos relacionados con la educación física y el deporte. El objetivo es mostrar las ideas más relevantes que surgieron en este proceso de búsqueda, así como los aportes que ayudan a comprender mejor las diferencias, similitudes y relaciones entre ambos campos. Las principales temáticas son las siguientes: 1. *Activación física*, con seis artículos (Aibar et al., 2015; Balderrama-Ruedas et al., 2014; Diaz-Domínguez, 2014; Flores & Zamora, 2009; Guillamón et al., 2018; Moreno-Murcia et al., 2013); 2. *Deporte*, con cinco artículos (Celdrán et al., 2016; Corrales, 2010; Gambau, 2015; Pereira et al., 2020; Villafuerte et al., 2019); 3. *Desarrollo motor*, con dos artículos (Rosa et al., 2018; Munzón-Chuya & Jarrin-Navas, 2021) y 4. *Motivación*, con 3 artículos (Moreno & Cervelló, 2009; Moreno-Murcia et al., 2013; Ruiz-Juan & Baena-Extremera, 2014).

La conclusión que arroja la investigación en lo que se refiere a los conceptos mencionados, son los siguientes: La clase de *educación física* está conectada con el juego y la recreación, la cual se logra destacar en la vida de los niños para promover valores importantes al fortalecer el respeto por el propio cuerpo y por el de los demás; de este modo aumenta la autoestima, la *activación física* y se fomenta la disciplina. De esta forma, la EF es "un punto de partida esencial para que los niños aprendan competencias para la vida y adquieran

un compromiso con la práctica deportiva para desarrollar un estilo de vida activo y saludable" (Gambau, 2015, p. 53).

El *deporte* se presenta como una actividad física que, según el contexto de este, puede adquirir un carácter competitivo, pero su principal objetivo sigue siendo lograr una mejor condición física y bienestar en todos los aspectos a quienes lo practican. Pereira et al. (2020) establecen que el deporte como educación no se puede desconectar como un importante fenómeno social, ya que con este se transmiten valores culturales y, por ende, actúa como una herramienta crucial para la formación integral del individuo como principal objetivo de la educación.

De este modo se logra que las actividades deportivas en la escuela tengan un carácter educativo permanente y una práctica deportiva como uno de los fenómenos sociales más significativos en la actualidad para nuestra sociedad. "La presencia del deporte en las clases de Educación Física permite aprovecharlo como medio educativo, aportando unas condiciones especiales a los objetivos más exigentes de la educación" (Corrales, 2010, p. 24).

En la actualidad se presentan con más frecuencia problemas en el *desarrollo motor* de los alumnos, reflejando una condición física, participación y coordinación más deficientes. "El desarrollo motor es la adaptación del ser humano que determina el dominio de sí mismo y de su entorno inmediato" (Rosa et al., 2018, p.105); como consecuencia, los alumnos podrían presentar trastornos por déficit de actividad y condición física, presentar un índice de masa corporal en valores poco saludables, una autoestima deficiente, un autoconcepto erróneo, una deteriorada percepción de competencia atlética y, por ende, podrían sufrir de ansiedad social y acoso escolar.

Tener una educación física saludable es esencial para una vida óptima en los estudiantes, ya que permite desarrollar habilidades motrices, cognitivas y coordinativas; así mismo, promueve un trabajo efectivo por medio de actividades lúdicas y recreativas, logrando

motivar la práctica de deportes específicos, fomentar la actividad motriz y mejorar la calidad de vida al prevenir el sedentarismo, el cual afecta con más frecuencia a las nuevas generaciones (Munzon-Chuya & Jarrin-Navas 2021).

La psicología define la *motivación* como una fuerza interna que activa al organismo y dirige la conducta hacia una meta; en el ámbito del deporte y la actividad física, la motivación influye en entornos tanto sociales como ambientales, así como en variables individuales que actúan en la intensidad de la práctica y durabilidad de la actividad física. Cuando se alude al clima motivacional para lograr que la persona adopte juicios de habilidad basándose en el nivel de dominio de la actividad que está desempeñando y esforzándose en mejorar, mientras que en el caso en donde se implica al ego se actuaría por comparación con los demás (Moreno-Murcia et al., 2013).

Perspectivas metodológicas

En este apartado se presentan las principales perspectivas encontradas en los documentos revisados sobre el tema. Se incluyen enfoques tanto cuantitativos, cualitativos y mixtos, así como los diferentes instrumentos utilizados en cada uno para realizar y comprender dinámicas, significados y prácticas vinculadas a la educación física y al deporte.

En las perspectivas metodológicas se encontraron tres investigaciones que son de tipo cuantitativo, en las cuales se utilizó la técnica de cuestionarios, encuestas y estadísticos, tablas de los deportes alternativos, la observación, análisis documental, estadística descriptiva. Los sujetos investigados fueron docentes, profesores de educación física y entrenadores (Munzon-Chuya & Jarrín-Navas, 2021; Martínez, 2018; Hernández et al., 2023). En cuanto al método cualitativo, fueron 14 investigaciones, utilizando diferentes técnicas como teorías, investigaciones, cuestionario de metas, análisis de

regresión, entrevistas, diario de campo y encuesta. En los sujetos se encontró educadores físicos (1), estudiantes (6), niñas, niños y jóvenes (1), adolescentes (1), docentes (3), alumnos (1), personas (Domínguez, 2021; Rodríguez et al., 2019; Moreno-Murcia et al., 2013; Guillermón et al., 2018; Flores y Zamora, 2009; Villafuerte et al., 2019; Gambau, 2015; Ortega et al., 2015; Airbar et al., 2015; Tomás et al., 2010; Pereira et al., 2020; Balderrama-Ruedas et al., 2014; Moreno y Cervelló, 2009; Corrales, 2010). Con diseño mixto se identificaron dos investigaciones, utilizando como técnica cuestionarios y encuestas, los sujetos fueron estudiantes (Zueck et al., 2019; Rodríguez et al., 2019).

Objetivos de las investigaciones

Con respecto a los *objetivos de investigación*, se localizó que Zueck et al. (2019), Ruiz-Juan (2014) y Moreno-Murcia (2013) tratan de identificar, analizar y favorecer la satisfacción, motivación y eficiencia del docente en las sesiones clase de educación física. Zueck et al. (2019) buscaron reconocer el grado de satisfacción que tiene el alumno en las clases de educación física, siendo este el único momento donde los niños y jóvenes tienen que realizar actividad física; es por ello la importancia de tener un espacio donde los alumnos experimenten movimientos y emociones de manera divertida. Ruiz-Juan (2014) menciona que, para lograr el cumplimiento de las metas de los estudiantes en la educación física, influye ampliamente la satisfacción personal, la motivación y las creencias en el tiempo libre utilizado en el deporte. Como objetivo, Moreno-Murcia (2013) muestra en su estudio cómo fomentar nuevas estrategias didácticas que mejoren la efectividad de la enseñanza en las clases de educación física, para que tenga un impacto en su vida diaria.

Rodríguez (2019), Rosa (2018) y Gambau (2015) hacen hincapié en llevar una vida saludable a través del conocimiento de la educa-

ción física. En Rodríguez (2019), su propuesta es el fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes sobre temas de la salud, mediante el apoyo del docente en la planeación de las actividades durante la clase, sin afectar la condición física de los alumnos. Rosa (2018) menciona que los docentes de Educación Física y del Deporte deben apoyar a los jóvenes con dificultades en el desarrollo de habilidades cognitivo-motrices complejas, a lograr un nivel de condición física saludable mediante su desarrollo motor de acuerdo con la edad y etapa que se encuentren. Gambau (2015) promueve el compromiso del profesional de la Educación Física en el fomento de un estilo de vida activo y saludable, luchando por esforzarse al máximo en el cuidado de la salud, logrando calidad y seguridad en los estudiantes.

Los documentos de Ortega (2015), Valera (2010), Pereira (2020), centran sus investigaciones en el perfeccionamiento de sus contenidos curriculares y extracurriculares para el afianzamiento del talento deportivo, enriqueciendo las habilidades motrices, cognitivas, sociales y afectivas. Ortega (2015), en este estudio, se caracteriza por el uso del cuestionario de metas de logro en estudiantes, comparando con variables deportivas, académicas y profesionales, para fomentar el aprendizaje de la materia de educación física. Valera (2010) analiza la forma de enseñanza deportiva en estudiantes de secundaria, con el propósito de observar la importancia de cómo los profesores enseñan deportes colectivos en las clases de educación física y con ello mejorar la práctica docente y la intervención pedagógica. En otro punto de vista, Pereira (2020) medita sobre la evolución del deporte y los enfoques curriculares dentro de las clases de educación física, en el cual ubican el talento deportivo identificado hacia entrenadores especializados para su desarrollo fuera del horario escolar, mientras se enfocan en enriquecer las habilidades motrices, cognitivas, sociales y emocionales en cada área del currículo educativo.

Aibar et al. (2015) y Balderrama-Ruedas et al. (2014) analizaron la importancia de la activación física en la clase y los cambios

que se registraron conforme pasa el tiempo. Aibar et al. (2015) estudian la manera en cómo se llevó la percepción del apoyo a la autonomía por parte de los profesores de educación física y cómo ayuda en la práctica regular de actividad física; este estudio deja ver un ambiente positivo a la autonomía de las clases de educación física no solo aumenta la intención de los adolescentes de participar en la actividad, sino que también impacta positivamente en su participación en actividad física durante su tiempo libre. Por otra parte, Balderrama-Ruedas et al. (2014), estudiaron las actitudes de las alumnas hacia la activación física y el deporte en relación con su formación y futura labor como docentes, donde se dio el cambio de las alumnas respecto a su actitud, pasando de negativas a positivas, llevando un registro en el diario de campo y encuestas.

Moreno (2009) y Celdrán (2016) dan a conocer en sus exploraciones qué tan importante es la materia de Educación Física en el sistema educativo; Moreno (2009) examina a los estudiantes en torno a las percepciones y actitudes de los alumnos hacia la Educación Física, teniendo como resultado que es la clase que más gusta a los alumnos de tercer año de primaria según su información recabada del Cuestionario para el Análisis de la Satisfacción en Educación Física (CASEF), dando a resaltar su gusto por la clase y menos disgusto por ella, resaltando que es de gran importancia la motivación y pruebas cada vez más difíciles donde ellos se sienten más competentes. Celdrán (2016) observó la importancia de la educación física en el sistema educativo; entre muchas consecuencias, se mencionan el sedentarismo y la falta de actividad física que han detonado varias enfermedades en los infantes, tales como la diabetes infantil y la obesidad. Tomando en cuenta que las pocas horas de clase de educación física no cubren las necesidades de los alumnos.

Munzon-Chuya (2021) da a conocer que las actividades lúdicas son necesarias e indispensables en las clases de educación física, ya que estas son herramientas esenciales para el docente de esta, y por medio de un buen programa puede mejorar la coordinación

motriz de los estudiantes. Martínez (2018) abre un panorama sobre los deportes alternativos y nos presenta los más manejados en la actualidad; estos son novedosos y motivantes para los alumnos, ya que participan e interactúan diferentes actividades, materiales y reglamentos. Hernández (2023) menciona que, por medio de la observación, el análisis documental, la encuesta y estadísticas, propone orientaciones metodológicas para perfeccionar la selección, formulación y control de los objetivos en la clase de educación física y sesiones de entrenamiento deportivo que son de suma importancia para la preparación de los profesores y entrenadores deportivos.

Domínguez (2021) estipula que los objetivos son metas o resultados planificados de manera flexible que orientan las actividades tanto de profesores como de alumnos, con el fin de lograr cambios necesarios en los estudiantes en clases de iniciación deportiva en la sesión de educación física, en su tiempo libre y lo académico. Flores (2009) enseña cómo poner en práctica los valores que pueden ser fomentados durante las clases de educación física y deportes; estos serán fortalecidos y utilizados no solo en la clase, sino también en su vida diaria. Villafuerte (2019), por medio de cuestionarios, identificó las carencias y fortalezas de la implementación de la asignatura de Educación Física, Deportes y Recreación,;se obtuvo como resultado que se tienen que fortalecer aspectos relacionados con la innovación de las prácticas deportivas. Corrales (2010) menciona el dirigir la atención de los estudiantes hacia la autonomía y la sociabilidad, asegurándose de que también se promuevan los patrones de movimiento durante este proceso, ayudando al alumno a reflexionar sobre sus prácticas deportivas, sus logros y sentimientos respecto al deporte.

Conclusiones: apuntando a nuevas investigaciones

Derivado del análisis de los documentos y artículos revisados en torno al tema, en este apartado se presentan las principales conclusiones y recomendaciones encontradas. Estas ideas finales permiten reconocer puntos y propuestas que surgieron en las distintas investigaciones y ofrecen orientaciones relevantes para la reflexión y la práctica en el ámbito educativo. Respecto a las *recomendaciones*, se tiene que con la satisfacción, la motivación y el uso de estrategias lúdicas para la clase de educación física, se obtiene una mejor participación dentro de la clase de educación física y en los deportes escolares que se practiquen (Zuek et al., 2019). Llevar a cabo proyectos de deporte alternativo donde conozcan la importancia de juegos y actividades deportivas que favorezcan la interacción tanto personal como en la de su entorno (Martínez, 2018). Evitar la especialización temprana y la organización y fomento del deporte escolar competitivo; en su lugar, propiciar la práctica del deporte con carácter lúdico recreativo y abierto a la participación de todos y todas (Corrales, 2010).

Reconocer el valor de la experiencia en la clase de educación física y el deporte escolar es clave para el desarrollo integral de los alumnos. Les permite ganar confianza en sí mismos, fortalecer su autoestima y descubrir nuevas pasiones. La revisión del tema ¿Educación física o deporte? permite reafirmar la importancia de construir ambientes de aprendizaje participativos donde los alumnos no solo sean receptores de instrucciones, sino protagonistas activos en el desarrollo de su esquema corporal, habilidades y destrezas motrices, así como de su creatividad motriz. En este proceso, el rol del docente es fundamental, puesto que tiene la responsabilidad de diseñar experiencias significativas que fomenten la exploración, el movimiento consciente y la reflexión sobre el propio cuerpo. Asimismo, es tarea del profesorado guiar a los estudiantes en la identificación de componentes, contenidos y aprendizajes propios

de la educación física, promoviendo una comprensión más profunda y autónoma de su sentido formativo.

Referencias

Aibar, A., Julián, J., Murillo, B., García-González, L., Estrada, S. y Bois, J. (2015). Actividad física y apoyo de la autonomía: El rol del profesor de Educación. *Revista de Psicología del Deporte, 24*(1), 155–161. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235139639018

Balderrama-Ruedas, J., Díaz-Domínguez, P. & Gómez-Castillo, R. (2014). Actitudes hacia la actividad física y el deporte, *Ra Ximhai 10*(5), 339-352 https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134022.pdf

Chuya, P. y Jarrín, S. (2021). Las actividades lúdicas y la coordinación motriz en las clases de educación física. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria koinonia, 2*(6), 483-503. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7953200

Domínguez, G. (2021). Importancia de los modelos de enseñanza de acuerdo a los objetivos en la clase de Educación Física e Iniciación Deportiva. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 38*, 1-20 https://dilemascontemporaneo-seducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2945/2947

Guillamón A., Cantó E. y López P. (2018), La educación física como programa de desarrollo físico y motor. *EmásF, Revista Digital de Educación Física. Año 9*(52), 105-124. https://www.educacionfisicaenprimaria.es/uploads/4/2/1/3/4213158/revista_emasf_52_desarrollo_f%C3%ADsico_y_motor.pdf

Hernández, J. y Prieto, E. (2023), El objetivo en las clases de Educación Física y sesiones de entrenamiento deportivo. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, *18*(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1996-24522023000200011&lng=es&tlng=es.

Hita, F. (2018). Nuevos deportes para una nueva Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, *23*(243). https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/498/294

Moreno-Murcia y Hernández (2013), Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de educación física. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, *1*, 30-39. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4701823

Moreno, R. y Salas, J. (2009). La educación física y deporte como medios para adquirir y desarrollar valores en el nivel primaria. *Revista Educación*, *33*(1), 133-143. https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082008.pdf

Murcia, J. y Gimeno, E. (2009). Pensamiento del alumno hacia la educación física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador, *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 21, 345-362. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=931400

Pinasa, V. (2015). Las problemáticas actuales de la educación física y el deporte escolar en España. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 411, 53-69. https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/114

Rodríguez, A., Moré, M. y Gutiérrez, M. (2019). La educación física y la educación para la salud en función de la mejora del rendimiento físico de los estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad*, *11*(1), *410-415*. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1139

Rodríguez, A., Valenzuela, A. y Martínez, B. (2016), La importancia de la educación física en el sistema educativo. *EmásF, Revista*

Digital de Educación Física, 8(43), 83-96. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5758183

Ruiz-Juan, F. y Baena-Extremera, A. (2015). Predicción de las metas de logro en educación física a partir de la satisfacción, la motivación y las creencias de éxito en el deporte, *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 10*(2), 193-203. http://hdl.handle.net/10553/13610

Salguero, S. (2010). El deporte como elemento educativo indispensable en el área de Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física, 1*(4), 23-36. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3233220

Tomás, S., Ortín, N., Lara, E. y López, F. (2010). La enseñanza de los deportes colectivos en educación física en la E.S.O. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 10*(40), 502-520. https://www.redalyc.org/pdf/542/54222122001.pdf

Valdez, M. y Velastegui, C. (2020). Prácticas deportivas y enfoques curriculares: Una perspectiva desde la educación física ecuatoriana, *Revista Educare, 1*(24), 180-197. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1233

Villafuerte, J., Pérez, L. & Delgado, V. (2019). Retos de la Educación Física, Deportes y Recreación en Ecuador: Las competencias docentes. *Retos*, 36, 327-335. https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67062

Zueck, M., Ramírez, A., Rodríguez, J. & Irigoyen, H. (2020). Satisfacción en las clases de Educación Física y la intencionalidad de ser activo en niños del nivel de primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 37, 33-40. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69027

Zurita, F., Padial, R., Viciana, V., Martínez, A., Hinojo, M. y Cepero, M. (2015). Perfil del estudiante de Educación Física en primaria, *Redie, 18*(2). https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1073

La educación artística: Aportaciones desde la investigación educativa

Edgardo Ferrales Rico



> Las artes tienen esa potencialidad de poder enseñarnos a observar el mundo que nos rodea desde otros enfoques, que muchas veces pasan desapercibidos por nuestras miradas.
>
> Natalia Villar-Cavieres, *La importancia del arte en el desarrollo del niño.*

Introducción

Una parte importante que influye en la vida de una persona es la educación que recibe desde su infancia hasta la adultez, ya que esta puede ser un factor que determine su bienestar o desventura. Este valor es reconocido por los estados y organizaciones internacionales, quienes a través de sus leyes y artículos garantizan la educación como derecho fundamental del ser humano. Existen varios estados que adoptan este principio, incluyendo la educación como derecho imprescindible.

México es uno de los estados que garantiza el derecho a la educación estableciendo leyes que lo avalan. Así pues, en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) se establece que todas las personas tienen derecho a la

educación y que, además, los planes y programas estarán orientados a una educación integral, es decir, que incluya conocimientos de matemáticas, español, historia, geografía, tecnología, educación física, hábitos saludables, cuidado del medio ambiente y las artes, entre otros (CPEUM, 2024). Todas las áreas de conocimiento son necesarias para un pleno desarrollo educativo, por tanto, es preciso fomentar una educación holística en las escuelas.

Uno de los contenidos significativos de los planes y programas, según la Ley General de Educación (LGE), es el referente a las artes, el cual alude al "conocimiento de las artes, la valoración, la apreciación, preservación y respeto del patrimonio musical, cultural y artístico, así como el desarrollo de la creatividad artística por medio de los procesos tecnológicos y tradicionales" (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019; p. 14). Las artes constituyen una fuente valiosa de aprendizajes, así como de desarrollo de habilidades; por ello, es preciso darle el mismo reconocimiento que se le da a las demás áreas de estudio.

Las artes, además de contribuir al desarrollo educativo de las personas, también tienen impacto en el sector económico del país. Esto se puede apreciar en algunas estadísticas, como las que proporciona el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) el cual presenta el aporte de la cultura al desarrollo económico del país. En el año 2022, el sector cultural contribuyó con un monto de 815,902 millones de pesos al PIB nacional, es decir, con un 2.9% del total.

De acuerdo con la clasificación funcional del sector cultural, las áreas con mayor contribución al PIB son: las artesanías, que generaron un 19.3 %; los contenidos digitales e internet —como el acceso y la transmisión de contenidos digitales— contribuyeron con el 18.6%; los medios audiovisuales —como televisión o cine— aportaron un 18.0% y la participación del diseño y servicios creativos, fue del 12.8% (INEGI, 2023).

Por esta razón, resulta conveniente reconocer el valor que otorgan las artes y la cultura al desarrollo de una sociedad. Por todo

lo antes mencionado, se realizó el siguiente estado del arte con el fin de profundizar en el impacto de las artes en la educación de las personas. Para el presente trabajo se realizó una búsqueda en las siguientes bases de datos: Google Académico, La Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) y la Difusión de Alertas en la Red (Dialnet); para los cuales se aplicaron términos de búsqueda como: "arte", "educación artística", "expresiones artísticas", "creatividad", "arte digital" y "nuevas expresiones artísticas". Los resultados que se obtuvieron de dicha búsqueda fueron 20 documentos, entre los cuales destacan artículos de revista (18) y tesis (2). El periodo de búsqueda al que pertenecen los documentos tiene un intervalo que comprende entre el año 2014 y el 2023. Así mismo, es importante mencionar el espacio geográfico en el que se realizaron dichas investigaciones, en el cual están incluidos los países: España, México, Cuba, Ecuador, Chile, Costa Rica, Perú y Colombia.

Entre temas y perspectivas teóricas

Los temas abordados por los autores se clasificaron en cinco áreas de análisis que son: 1. *Las artes, que* se analizan a partir de seis estudios (Bernaschina, 2019; Gacto, 2014; Huerta & Domínguez, 2020; Rubio & Riaño, 2019; Sigcha, 2016; Villar-Cavieres, 2023); 2. *La educación artística, que* es abordada desde cuatro investigaciones (Alvarez & Nieto-Miguel, 2021; Colorado, 2014; Pérez & Castro 2015; Touriñán, 2016); 3. *La creatividad,* investigada en cinco artículos (Cárdenas, 2019; Caeiro-Rodríguez, 2017; Dueñas-Silva, 2021; García, 2019; Summo et al., 2016); 4. *Expresiones y lenguajes artísticos, que* son abordados en tres estudios (González et al., 2020; Mundet et al., 2017; Ríos, 2018) y 5. *Desarrollo e inteligencias múltiples, que* son tratados en dos documentos (Nodal, 2015; Sánchez, 2017).

Como base para las temáticas expuestas anteriormente, se han seleccionado los conceptos de arte, cultura, creatividad, educación artística y expresiones y lenguajes artísticos, los cuales servirán de guía para el análisis de esta investigación. El *arte* es el primer concepto que es abordado en esta investigación, definiéndolo como un proceso del ser humano en el cual se crea y se expresa algo único a través del cuerpo y la mente. Es también una actividad de alto valor para la educación, ya que en ella las personas pueden expresar sentimientos y emociones de una manera artística, a través de sus diversas manifestaciones. El arte promueve en gran medida el desarrollo holístico del individuo siempre y cuando se lleve a cabo de manera correcta, proporcionando así aprendizajes significativos en áreas como la emocional, intelectual y creativa (Villar-Cavieres, 2023; Gacto, 2014).

El arte, del latín *ars*, es el concepto que engloba todas las creaciones realizadas por el ser humano para expresar una visión sensible acerca del mundo, ya sea real o imaginario. Mediante recursos plásticos, lingüísticos o sonoros, el arte permite expresar ideas, emociones, percepciones y sensaciones. (Sigcha, 2016, p. 16). Por lo antes mencionado, se considera pertinente la enseñanza de las artes en la escuela debido a las múltiples maneras de expresión que ofrecen y que pueden ser aprovechadas por los estudiantes.

El siguiente concepto importante que se rescató es el de *cultura*, el cual se refiere al cultivo del conocimiento, es decir, a todo el conocimiento, el arte, las costumbres, la moral, las habilidades, los hábitos y las creencias que existen en un individuo en la sociedad que lo rodea. Se señala además que sin cultura no podrían existir estas costumbres y tradiciones de una sociedad y que la expresión musical promueve en el niño el rescate de sus raíces, el respeto a la cultura y el valor de la música (Sigcha, 2016). Otro autor aporta información sobre el concepto de cultura, aludiendo a todos aquellos rasgos característicos de una sociedad que inciden en el modo de vivir y pensar de las personas; estos rasgos tienen que ver con aspectos económicos, políticos, históricos, valorales, de creencias y

tradiciones (Ríos, 2018). En varias ocasiones, es mediante el arte que las personas expresan y representan elementos de su propia cultura, lo cual enriquece en gran medida la expresión artística.

A continuación, se expone uno de los conceptos con mayor relevancia en el ámbito de las artes; esta es la *creatividad,* que es entendida como la fabricación de cosas nuevas o de dar soluciones alternativas a problemáticas presentadas al individuo. Remitiéndose a la creatividad en el arte, esta permite a las personas utilizar las diversas formas de manifestación creativa, tales como la creatividad musical, creatividad literaria, creatividad arquitectónica, creatividad plástica, creatividad escénica, entre otras (Dueñas-Silva, 2021; García, 2019). Si hablamos de educación, el aprendizaje basado en la creatividad sería "construir un objeto, generar un producto o dar forma física a una idea o un sentimiento por medio de lenguajes, materiales, herramientas y recursos diversos" (Caeiro-Rodríguez, 2017, p. 160). Es también en la educación en donde se identifican las capacidades naturales de los alumnos y en donde éstas mismas capacidades se pueden desarrollar a través de la creación de entornos favorables; por tal motivo, la educación representa un papel importante en el desarrollo de la creatividad (Summo et al., 2016).

La *educación artística* es otro de los conceptos relevantes en este análisis de la información; algunos autores se refieren a esta como aquella educación en la que los alumnos desarrollan destrezas, habilidades, conocimientos, actitudes y valores a través de la construcción e implementación de experiencias artísticas que contribuyan a establecer un proyecto de vida. La educación artística es el resultado de la relación entre la educación y el arte, pero basado en criterios pedagógicos (Touriñan, 2016; García et al., 2021). Además, "le presenta al estudiante una serie de estímulos emocionales, corporales, verbales, etc., que lo inducen a obtener mejores resultados en su actividad formativa, donde al estudiante se le permite desarrollar pensamiento creativo y proyecto de vida" (Pérez & Castro, 2015; p. 141).

El próximo concepto necesario de puntualizar corresponde a las *expresiones y lenguajes artísticos*, que son definidos como todas aquellas formas de manifestación cultural que forman parte de la identidad de un grupo social. Se pueden considerar como una serie de instrumentos que ayudan a los alumnos a representar sus propias vivencias, tanto emocionales como de otra índole, con el fin de desarrollar el pensamiento creativo y disfrutar de las expresiones artísticas y culturales. Aunado a esto, las expresiones artísticas requieren un mecanismo de adquisición y representación, en donde se recoge la información a través de los sentidos, mezclándola con la esencia del individuo para después transformarla en nuevos componentes que convengan al artista (Ríos, 2018; Villar-Cavieres, 2023; y Gacto, 2014).

Algunos ejemplos de expresiones y lenguajes artísticos que han destacado a lo largo de la historia son la danza, el teatro, la música y las artes plásticas; sin embargo, en la actualidad han surgido nuevas expresiones que están basadas en el ámbito digital, que a su vez pertenecen a las artes visuales, como lo son la fotografía, los videos, los videojuegos y el uso de dispositivos móviles, algo que ya es parte indispensable en nuestras vidas (Colorado, 2014; y Huerta & Domínguez, 2020).

Principales perspectivas metodológicas

Con respecto a la *metodología* rescatada en el estado del arte, se encontró que 18 documentos pertenecen a enfoques cualitativos y 2 a enfoques mixtos, es decir, cualitativo y cuantitativo. Para los documentos de enfoque cualitativo, se aplicaron técnicas como entrevistas, observación, revisión bibliográfica, análisis documental, proyecto de clase, pruebas y grupos focales, teniendo como sujetos de estudio a *docentes de nivel básico* (Colorado, 2014); *maestros-alumnos* (Rubio & Riaño, 2019; Summo, et al., 2016; Cárdenas, 2019;

Pérez & Castro, 2015 y Nadal, 2015); *padres de familia* (Rios, 2018); *las artes y su relación con otros temas* (Sánchez, 2017; Bernaschina, 2019; Gacto, 2014; Villar-Cavieres, 2023; González et al., 2020; Huerta y Domínguez, 2020; Caeiro-Rodríguez, 2017; Touriñan, 2016; y García & Nieto, 2021); *la creatividad artística* (Dueñas-Silva, 2021) y jóvenes (García, 2019). En tanto que a los documentos de enfoque mixto se emplearon las técnicas de entrevistas grupales, cuestionarios, encuestas y observación; siendo los *profesionales de la educación* (Mundet et al., 2017), *alumnos y padres de familia* (Sigcha, 2016) los sujetos de estudio.

Objetivos de las investigaciones

En relación con los *objetivos* encontrados en las investigaciones analizadas, estos se pudieron organizar en las siguientes categorías: 1. Establecer la importancia y el impacto de la educación artística en el desarrollo integral del individuo (Sigcha, 2016; Pérez & Castro, 2015; Nodal, 2015; Villar-Cavieres, 2023); 2. Analizar los elementos y el valor de la creatividad en las artes y la educación (Sumo, et al., 2016; Cárdenas, 2019; Caeiro-Rodríguez, 2017; García, 2019; Dueñas-Silva, 2021); 3. Comprender la relación de la educación artística con las nuevas tecnologías (Huerta & Domínguez, 2020; González et al., 2020; Bernaschina, 2019); 4. Fomentar las artes como estrategia pedagógica de inclusión social (Ríos, 2018; Mundet et al., 2017); 5. Conocer y ahondar en los conceptos de arte, educación artística, instalaciones artísticas, su relación con la educación y su situación actual en el nivel básico (Rubio & Riaño, 2019; Álvarez & Nieto, 2021; Touriñán, 2016; Colorado, 2014; Gacto, 2014; Sánchez, 2017).

En la primera categoría, Sigcha (2016) plantea como uno de sus principales objetivos el identificar los beneficios de la enseñanza de la música en el desarrollo del niño, así como su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concluyendo que la música representa

una herramienta de gran valor para el desarrollo de habilidades y destrezas artísticas, que a su vez promueven un desarrollo íntegro y cultural. Para Villar-Cavieres (2023), el objetivo es presentar cómo las artes o lenguajes artísticos impactan en la vida de los infantes, descubriendo con su investigación que el acercamiento del arte a las y los niños provoca, a largo plazo, un desarrollo íntegro, además de que este pueda desenvolverse en sociedad. Sin embargo, este conocimiento aún no se ha explotado ni se le ha dado la importancia de manera potencial en las aulas, familias y sociedad en general.

Pérez y Castro (2015) plantean la meta de convertir a la educación artística en un medio interdisciplinar para el desarrollo de habilidades creativas, demostrando que en un grupo de alumnos con los que se trabajó, se pudo notar que les fue más fácil organizar y expresar sus ideas mediante el lenguaje artístico del dibujo. Nodal (2015) analiza la contribución que hace la teoría de las inteligencias múltiples y su implicación en el sistema educativo, determinando que la diversidad es considerada como una oportunidad de aprendizaje.

En la segunda categoría, Summo et al. (2016) identificaron como uno de los objetivos el presentar los beneficios de la creatividad en el ámbito educativo; teniendo como resultados que, al ser capaz de analizar situaciones y tomar las decisiones necesarias, el alumno desarrolla capacidad creativa, lo cual a su vez provoca la creación del conocimiento. En su trabajo, García (2019) presentó como finalidad profundizar en la creación artística como vía de encuentro e interacción social, concluyendo que a través de la creación de obras artísticas es posible fortalecer los lazos de solidaridad y cohesión, además de desarrollar la autoestima, indagar en aspectos de identidad individual y colectiva, así como generar acciones de transformación social. En el trabajo de Cárdenas (2019), se busca exponer los más importantes elementos de proceso educativo que posibilitan el desarrollo de la creatividad y se da cuenta de que el elemento central es el docente, quien debe contar con la capacidad de generar en los estudiantes el desarrollar soluciones novedosas.

Caeiro-Rodríguez (2017) tiene como objetivo analizar la importancia de las artes y el aprendizaje basado en la creación. Con dicho análisis se llegó a la conclusión de que el arte incorpora, además de los conocimientos formales, los vivenciales, y que las emociones tienen tanto valor como lo cognitivo. Mientras tanto, Dueñas-Silva (2021) analiza el efecto de la pandemia del COVID-19 en la creación artística, resumiendo que las plataformas digitales han permitido a las personas expresarse, acceder a la cultura y desarrollar y explorar su capacidad creativa, fortaleciendo además los lazos sociales.

Dentro de la tercera categoría se establecieron los siguientes objetivos de estudio: Huerta y Domínguez (2020) propusieron analizar la influencia de las nuevas tecnologías en la enseñanza de las artes; y Bernaschina (2019), comprender la relación entre la educación artística y la educación tecnológica a través de una metodología interdisciplinaria. Los autores concluyeron, como primer término, que se deben impulsar las artes mediante el uso de las tecnologías digitales, renovando así la educación artística y, como segundo término, las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) han ofrecido soluciones creativas para crear, modernizar y obtener nuevas herramientas de expresión artística. González et al. (2020) centraron su atención en tratar el tema de "los memes de internet" como una práctica artística, dando como resultado que los "memes" forman parte de las nuevas expresiones gráficas, creando un lenguaje único que congrega a diversos grupos sociales.

Los objetivos rescatados en la siguiente categoría son los siguientes: Ríos (2018) plantea el fomentar el arte como una estrategia educativa, observando la danza como elemento fundamental del arte y símbolo de expresión artística que promueve el sentido de pertenencia en los niños. Mundet et al. (2017), analizan las formas en que se puede fomentar la inclusión utilizando los lenguajes artísticos, acordando que dichos lenguajes favorecen la educación emocional y la inclusión en la sociedad, lo cual proporciona valor educativo.

Bajo la última categoría, encontramos a Rubio y Riaño (2019), quienes tienen por objetivo conocer el concepto de *instalaciones artísticas* y su relación con el ámbito educativo, pudiendo constatar que, a través de los escenarios lúdicos como lo son las *instalaciones*, los alumnos pueden participar libremente y de manera imaginativa, propiciando la creatividad, la socialización y el disfrute personal. Álvarez y Nieto (2021) reflexionan acerca de los conceptos actuales de arte y educación artística, ahondando en la creatividad y lenguajes artísticos y su relación con la enseñanza; ellos destacan la imprescindible disposición de una educación artística que favorezca el conocimiento de los lenguajes artísticos, para poder crear nuevos hechos creativos y apreciar los que ya existen. Igualmente, Sánchez (2017) trata los conceptos asociados al arte, la creatividad y el desarrollo humano desde un enfoque psicológico, evidenciando que la educación por el arte permite el fortalecimiento de habilidades y capacidades, así como el desarrollo integral del ser humano.

Colorado (2014) presenta como objetivo llevar a cabo un análisis sobre la situación actual de la educación artística en México, corroborando que se logran aprendizajes significativos a través de la educación artística, pero que falta más trabajo por realizar para lograr mayor acceso a los alumnos en edad infantil. Así mismo, Gacto (2014) analiza la situación de las artes plásticas en el sistema cultural actual, teniendo como un dato conclusivo la falta de desarrollo visual y expresión individual del sistema educativo, lo cual favorece la dependencia y la imitación. Mientras tanto, Touriñán (2016), en su estudio, se enfoca en ayudar a entender las artes como componente de la educación, dando cuenta de que se pueden utilizar las artes para desarrollar carácter y sentido inherentes a la educación, desarrollar sentido estético y artístico, y para formar artistas desde un enfoque vocacional.

Nuevas formas de investigar la educación en arte

En este apartado se exponen las sugerencias que permiten abrir nuevas líneas de investigación y profundizar sobre la educación y las artes. De acuerdo con Rubio y Riaño (2019), se propone llevar el arte a las aulas comenzando desde edades tempranas, además de descubrir las potencialidades que el arte aporta a la educación como herramienta de aprendizaje. De igual manera, Mundet et al. (2017) proponen crear acciones educativas basadas en los lenguajes artísticos y de fomento al bienestar infantil. Sigcha (2016) recomienda llevar un plan de clase acorde a las necesidades de los niños, teniendo en cuenta que cada uno de ellos es distinto y aprende aplicando su inteligencia sobresaliente. Además, recomienda constituir tutoriales o proyectos relacionados a la expresión musical, con el fin de capacitar permanentemente a los docentes de las instituciones educativas.

Por todo lo antes mencionado, se puede establecer un balance sobre el valor de las artes en el desarrollo humano, así como su relación con la educación. Se destaca la importancia de esta disciplina en el desarrollo del niño, ya que, como lo plantean algunos autores, la educación en artes constituye una fuente de aprendizajes que favorecen la adquisición de habilidades, destrezas y capacidades necesarias para mejorar la calidad de vida del ser humano y en donde el alumno puede expresar ideas, sentimientos y emociones de una forma artística. Se observa además que la creatividad juega un papel importante tanto en la resolución de situaciones problemáticas como en la creación de obras de arte a través de sus diversas manifestaciones. Es en estas manifestaciones que resaltan, además de los lenguajes artísticos tradicionales (danza, música, teatro, pintura, etc.), las nuevas expresiones artísticas vinculadas al ámbito digital, como lo son las imágenes, videos, fotografías, videojuegos, y lo relacionado con el uso de dispositivos móviles. Por ello, la educación artística es considerada como una materia imprescindible en el proceso educativo de los alumnos, puesto que

promueve la inclusión social, la apropiación y fomento de la cultura, la creación y apreciación estética y la educación emocional. Sin embargo, aún faltan acciones para garantizar el mayor acceso de las artes a la población infantil, así como también es preciso revalorizar positivamente las potencialidades y beneficios que las artes aportan al desarrollo integral de los alumnos.

Referencias

Álvarez, F. & Nieto, I. (2021). Arte y educación artística. Una reflexión sobre la creatividad y la interdisciplinariedad de los lenguajes artísticos. *Arte y Salud,* (31), 251-262. https://doi.org/10.6035/artseduca.6032

Bernaschina, D. (2019). Las TIC y Artes mediales: La nueva era digital en la escuela inclusiva *Alteridad. Revista de Educación*, 14(1), 40-52. https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.03

Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Arte, individuo y sociedad. Aprendizaje basado en la creación y educación artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción, 30(1), 159-177. https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/57043

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024, 15 de septiembre). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

Cárdenas, L. (2019). La creatividad y la educación en el siglo XXI. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía,* 12(2), 211-224. https://doi.org/10.15332/25005421.5014

Colorado, A. (2014). Retos de la educación artística en el siglo XXI en México. *Universita Ciencia. Revista electrónica de investi-*

gación de la Universidad de Xalapa, 3(8), 59–69. https://doi.org/10.5281/zenodo.7017429

Dueñas-Silva, S. (2021). La creatividad artística en tiempos de pandemia. *Revista científica. Dominio de las ciencias, 7*(1), 677–690. https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1733

Gacto, M. (2014). La importancia de las artes en el desarrollo intelectual y creativo: hacia un sistema cultural. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información, 14*, 37–53. https://doi.org/10.35742/revistacccomunicacioneinformacion.2014.19.37-53

García, M. (2019). Creación artística y corporeidad como herramientas de cohesión social e interculturalidad. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe, 16*(1). https://doi.org/10.15517/c.a..v16i1.36456

González-Acosta, M., Amoroso-Peralta, S. y Rodríguez-Rodríguez, D. (2020). Los memes: prácticas artísticas participativas en el ciberespacio. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte, 20*(7), 2602-8158. https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/3015

Huerta, R. & Domínguez, R. (2020). Por una muerte digna para la educación artística. Eari *Educación Artística: Revista de Investigación,* (11), 9-24. http://dx.doi.org/10.7203/eari.11.19114

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2023). *Cuenta satélite de la cultura de México*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/

Mundet, A., Fuentes-Peláez , N. & Pastor, C. (2017). El fomento de la inclusión social infantil a través de los lenguajes artísticos. *Pedagogía social. Revista Iinteruniversitaria, 2017*(29), 143-156. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.10

Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista Nacional e Internacional*

de Educación Inclusiva, 8(3), 121-136. https://hdl.handle.net/11162/224830

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212715_spa

Pérez, M. & Castro, L. (2015). *Las artes plásticas como eje transversal en la educación artística para el desarrollo de habilidades de pensamiento creativo en estudiantes de básica primaria. Escenarios, 13*(2), 135-145. http://dx.doi.org/10.15665/esc.v13i2.604

Ríos, E. (2018). La importancia de la danza como expresión artística para fortalecer la identidad cultural en los niños de zonas rurales del municipio de Choachí Cundinamarca. [Tesis de maestría, UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA]: http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/10100.

Rubio, L. & Riaño, M. (2019). Arte y educación: Instalaciones en el aula de Infantil. *Revista d'innovació Docent Universitària.*, (11), 54-64. https://doi.org/10.1344/RIDU2019.11.5

Sánchez, H. (2017). Arte, creatividad y desarrollo humano. *Tradición, Segunda Época*, (11), 18–24. https://doi.org/10.31381/tradicion.v0i17.1362

Secretaria de Educación Pública. (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf

Sigcha, E. (2016). La expresión musical como herramienta para el desarrollo integral en la educación infantil. [Tesis de maestría. UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI]. https://repositorio.utc.edu.ec/items/5822e220-50eb-457f-86e6-b7a2bf2e5592

Summo, V., Voisin, S. & Téllez-Méndez, B. (2016). Creatividad: eje de la educación del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 7*(18), 83-98.

https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2016.18.177

Touriñán, J. (2016). Educación artística: Sustantivamente "educación" y adjetivamente "artística". *Educación XX1, 19*(2), 45-76. https://doi.org/10.5944/educxx1.16453

Villar-Cavieres, N. & Castro, S. (2023). La importancia del arte en el desarrollo del niño. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(1), 9718-9728. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5086

Armenta Breach, Irvin
Estudiante de posgrado en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP), en el programa de Competencias para la Docencia. Licenciado en Educación Física egresado de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Docente de educación física en Educación Básica con 12 años de experiencia SEP. Temas de interés: motricidad, actividad y educación física. Contacto: Irvin_armenta@hotmail.com, https://orcid.org/0009-0000-4962-0831

Barrón Alcalá, Magaly
Maestrante en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP) en el programa de Competencias para la Docencia. Docente de Educación Física en Educación Básica con experiencia de 11 años en el servicio público SEP. Temas de interés: vida saludable, salud emocional, psicología deportiva. Contacto: mbalcala28@gmail.com, https://orcid.org/0009-0009-8831-0209

Castillo González, Mayra Dennise
Profesora en el pregrado del Departamento de Ciencias de la Salud en la UACJ. Formadora de docentes en el Departamento de Educación Continua de la UACJ y en la Maestría de Práctica y Transformación de la Docencia (MPTD) en el CCHEP. Docente de educación física en Educación Básica con reconocimiento nacional a la Práctica Educativa por USICAM (2023). Comisaria de la Liga MX. Maestra en Desarrollo Educativo, licenciada en Entrenamiento Deportivo. Sus temas de interés son formación docente, estudios de género y deporte escolar, alto rendimiento deportivo con enfoque de género. Contacto: mayra.castillo@uacj.mx, https://orcid.org/0009-0009-9071-7331

Castillo Moya, Carlos Alberto
Estudiante del Centro Chihuahuense de Estudio de Posgrados CCHEP campus Ciudad Juárez, con el objetivo de lograr la obtención del certificado en Maestría de Competencias para la Docencia. Licenciado en Entrenamiento Deportivo UACJ. Tiene experiencia de 1 año de servicio como docente de educación física en educación básica SEP y una trayectoria de 10 años como preparador físico especializado en fuerza para jóvenes y adultos. Cuenta con especialidad en terapia física enfocada a deportistas de alto rendimiento. Contacto: carlos.castillo.moy@chih.nuevaescuela.mx, https://orcid.org/0009-0006-7934-1335.

Cervantes Holguín, Evangelina
Profesora-investigadora en la UACJ y coordinadora de la Unidad Juárez del CCHEP. Ha sido docente de preescolar, pregrado y posgrado, directora editorial, coordinadora de programas de licenciatura y maestría, consultora y dictaminadora de revistas científicas nacionales e internacionales. Doctora en Educación, Maestra en Desarrollo Educativo, Especialista en Género y Educación, Licenciada en Derecho, Licenciada en Educación Preescolar. Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (Nivel I), de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). Contacto: evangelina.cervantes@uacj.mx, https://orcid.org/0000-0001-6980-2210

Chávez Cano, Víctor Alfonso
Estudiante de maestría en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP). Docente de Educación Física en Educación Básica con 15 años de experiencia SEP. Licenciado en Educación Física de la Facultad de Educación Física y Ciencias del Deporte UACH. Temas de interés: educación física, desarrollo emocional

y social e innovación didáctica. Contacto: victor.chavez.cano@outlook.com, https://orcid.org/0009-0004-3800-7635

Ferrales Rico, Edgardo
Estudiante del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado CCHEP. Licenciado en Educación Primaria, egresado de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin. Docente de educación primaria en educación básica SEP con 14 años de experiencia. Temas de interés: las artes, las nuevas expresiones artísticas y la educación artística en educación primaria. Contacto: Edgary-feri@hotmail.com, https://orcid.org/0009-0009-9654-569X

González Rodríguez, Sarahí
Estudiante de posgrado en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado CCHEP en la Maestría en Competencias para la Docencia. Egresada de la Licenciatura en Educación Física y Ciencias del Deporte UACH. Maestra de educación física en educación básica con experiencia de 16 años de servicio SEP. Temas de interés Educación física, Actividad física, motricidad, deporte escolar. Contacto: odalysingrid@live.com, https://orcid.org/0009-0006-0812-574X

Medina Talavera, Ivonne Citlallitl
Maestrante del Programa en Competencias para la Docencia CCHEP Egresada de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo UACJ. Docente de educación física en educación básica en el sector público SEP y privado con experiencia de 16 años en servicio. Docente en Centro de Atención Múltiple (CAM). Instructora de natación, especialista en infancias, juventudes y personas con discapacidad. Principales áreas de interés: la motricidad, la educación física adaptada para alumnos con discapacidad e inclusión educativa Contacto: meditakivo08@gmail.com, https://orcid.org/0009-0004-8022-6444

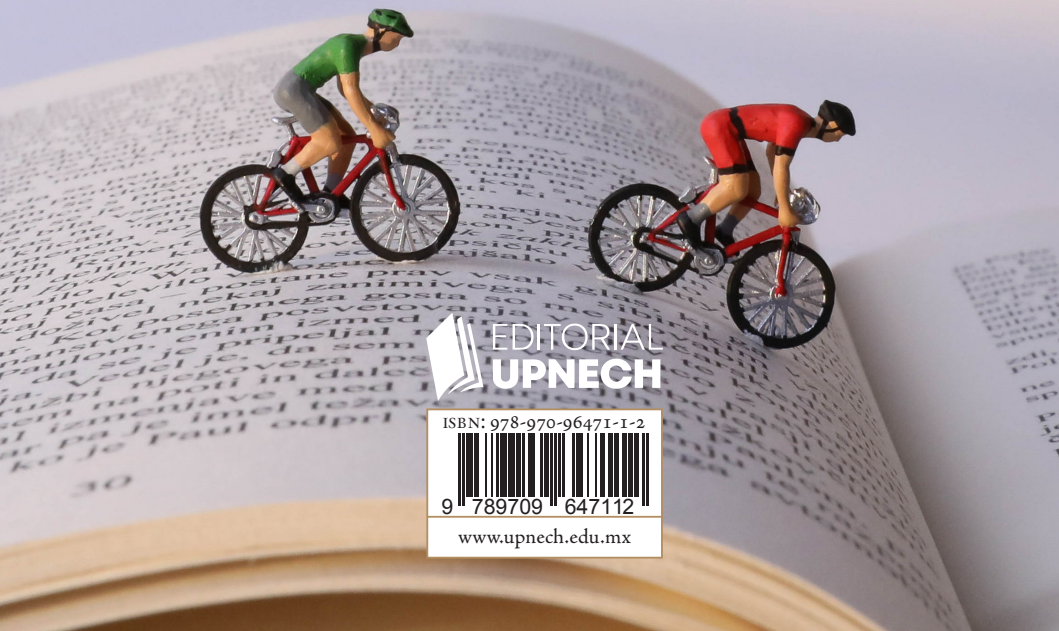
Núñez Ramírez, Daniel Aarón
Profesor-formador de docentes en el pregrado en educación del Departamento de Humanidades de la UACJ, en el Departamento de Educación Continua UACJ y en posgrado del CCHEP. Formador comunitario con experiencia en promoción de la salud y deporte. Doctorando del programa en Filosofía con Acentuación en Hermenéutica y Estudios Socioculturales, Maestro en Investigación Educativa Aplicada y Licenciado en Educación Física. Temas de interés: formación docente, filosofías del sur, filosofía de la liberación y educación para la salud. Contacto: daniel.nunez@uacj.mx, https://orcid.org/0000-0002-2497-8180

Olivas Ramírez, María Cristina
Maestrante de posgrado en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado CCHEP del Programa en Competencias para la Docencia. Docente de Educación Física en Educación Básica. Con15 años de experiencia SEP. Licenciada en Educación Física UACH. Sus temas de interés, vida saludable, formación de hábitos a una edad temprana, psicología deportiva, educación física. Contacto: cristinaolivas1717@gmail.com, https://orcid.org/0009-0001-5920-9939

Valdez Valdez, Guadalupe Alejandra
Maestrante en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado CCHEP, en la Programa de Competencias para la Docencia. Egresada de la Licenciatura en Educación Física y Ciencias del Deporte UACH. Docente de Educación Física en Educación Básica con experiencia de 15 años SEP. Temas de interés: cultura de paz, sana convivencia, valores sociales. Contacto: lef.valdez@gmail.com, https://orcid.org/0009-0008-1067-3467

Investigación en movimiento: La Educación Física apuntando hacia la Nueva Escuela Mexicana, de Daniel Aarón Núñez Ramírez (coord.), se publicó en el portal institucional de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, www.upnech.edu.mx, en septiembre de 2026.

Este libro colectivo compila los estados del arte de un grupo de docentes preocupados por la situación de la Educación Física (EF) en la región. Para darle sentido a la investigación documental, han vinculado las problemáticas propias de sus contextos escolares con los ejes articuladores propuestos en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La discusión de los capítulos gira en torno a la igualdad de género, la inclusión, la vida saludable, el pensamiento crítico y las experiencias artísticas. La EF, la justicia social y la investigación documental conforman una triada que distingue la presentación de la obra. Este texto está pensado para contribuir con el profesorado de EF, los estudiantes de pregrado y posgrado, los investigadores educativos, los encargados de generar políticas educativas y la comunidad escolar en general. Con todo, permite discutir sobre la producción científica en la educación física y apunta hacia los próximos horizontes investigativos.



EDITORIAL UPNECH

ISBN: 978-970-96471-1-2

9 789709 647112

www.upnech.edu.mx