



CONSEJO MEXICANO DE EDUCACIÓN FÍSICA

# INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA: DIVERSAS MIRADAS

COORD. ARTURO GUERRERO-SOTO

COMEXEF EDITORIAL

Primera edición digital, 2022.

© MMXXII. Miguel Ángel López Gil

2 Sur No. 6114 Col . Bugambilias

Puebla, Pue

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA: DIVERSAS MIRADAS.

2022, COMEXEF Editorial

Coordinación: Arturo Guerrero-Soto

Revisión: Margarita Villalva Egea, Carlos Fierro Rojas y Benedicta Barrera Hernández

ISBN: 978-607-9 9459-4-7

Hecho en México



Este libro fue Editado por COMEXEF Editorial.  
Se autoriza la reproducción parcial de la obra, se cual  
fuere el medio, siempre y cuando no se modifique el contenido,  
se cite la fuente, no se utilice con fines comerciales y se obtenga  
autorización del titular del copyright.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de  
esta editorial

# Índice

<b>Comité Científico</b>	<b>I</b>
<b>Reseña Autores</b>	<b>III</b>
<b>Dedicatoria</b>	<b>IX</b>
<b>AGRADECIMIENTOS</b>	<b>XI</b>
<b>INTRODUCCIÓN GENERAL</b>	<b>1</b>
Arturo Guerrero-Soto	
<b>ÁREA: EDUCACIÓN FÍSICA</b>	<b>3</b>
EL TRABAJO COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS EN LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA	5
COLLABORATIVE WORK AS A DIDACTIC STRATEGY TO IMPROVE THE PERFORMANCE OF STUDENTS IN A PHYSICAL EDUCATION LESSON	5
Francisco Javier Guadalupe García Morales, Ignacio Villegas Yáñez, Reynaldo Angulo Avalos. ...	5
ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE APRENDIZAJE SERVICIO COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN MÉXICO.	13
ANALYSIS OF THE SERVICE LEARNING CONCEPT AS TEACHING METHOD IN PHYSICAL EDUCATION IN MÉXICO	13
Carlos Fierro Rojas. ....	13
LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES POR EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL MUNICIPIO DE COLIMA, MÉXICO.	25
THE TEACHING OF VALUES BY PRIMARY EDUCATION TEACHERS IN THE MUNICIPALITY OF COLIMA, MÉXICO.	25
Noé Navarro Ruiz .....	25
PERCEPCIÓN DEL CAMPO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	37
PERCEPTION OF THE PROFESSIONAL FIELD IN PHYSICAL EDUCATION	37
Arturo Guerrero-Soto.....	37
<b>ÁREA: DEPORTE ESCOLAR Y ACTIVIDAD FÍSICA</b>	<b>53</b>
INICIACIÓN DEPORTIVA: ANÁLISIS COMPARATIVO EN LOS CONTEXTOS DE PUEBLA Y CUENCA	55
INITIATION OF SPORTS: COMPARATIVE ANALYSIS IN THE CONTEXTS OF PUEBLA AND CUENCA	55
Raymundo Murrieta Ortega.....	55
APORTACIONES DE LOS COLEGIOS DEL EXILIO A LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE ESCOLAR EN MÉXICO	67
CONTRIBUTIONS FROM THE EXILE COLLEGES TO PHYSICAL EDUCATION AND SCHOOL SPORTS IN MÉXICO	67
Lenin Tlamatini Barajas Pineda, Manuel Vizueté Carrizosa, Ciria Margarita Salazar C.....	67

ACTIVIDAD FÍSICA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL ALUMNO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL SUR	77
PHYSICAL ACTIVITY AND ACADEMIC PERFORMANCE IN STUDENTS OF THE SCHOOL OF SCIENCE AND HUMANITIES PLANTEL SUR	77
Israel González Villegas.....	77
ACTIVIDAD FÍSICA PARA ADULTOS CON SOBREPESO Y OBESIDAD	89
PHYSICAL ACTIVITY FOR ADULTS WITH OVERWEIGHT AND OBESITY	89
Gricelda Henry Mejía, Julia León Bazán, Omar Iván Gavotto Nogales.....	89
<b>ÁREA: PROCESOS DE FORMACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN FÍSICA</b>	<b>98</b>
POR UNA EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD: UNA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN FÍSICA "GENERAL IGNACIO M. BETETA"	101
FOR A QUALITY PHYSICAL EDUCATION: AN EXPERIENCE IN THE SUPERIOR NORMAL SCHOOL OF PHYSICAL EDUCATION "GENERAL IGNACIO M. BETETA"	101
Jorge Garduño Durán, Ludibeth Solís Mejía.....	101
IMPACTO DE FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA	109
INTEGRAL TRAINING IMPACT OF THE PHYSICAL EDUCATION STUDENT	109
Fernando Bernal Reyes, Lucia Placencia Camacho, Manuel Octavio Encinas Trujillo .....	109
CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA. BENV "ECR"	117
EPISTEMOLOGICAL BELIEFS OF THE STUDENTS OF THE PHYSICAL EDUCATION DEGREE. BENV "ECR"	117
Héctor Jesús Pérez Hernández*, Nialy Yolanda Álvarez Menacho*, Cesar Simoni Rosas ** ....	117
SÍNDROME DE BURNOUT EN PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LOS SISTEMAS FEDERAL Y ESTATAL A NIVEL PRIMARIA DE HERMOSILLO, SONORA.	127
BURNOUT SYNDROME IN PHYSICAL EDUCATION TEACHERS OF THE FEDERAL AND STATE SYSTEMS IN PRIMARY EDUCATION IN HERMOSILLO, SONORA.	127
Graciela Hoyos Ruiz, Alejandrina Bautista Jacobo, María Elena Chávez Valenzuela. ....	127
EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO. EVALUACIÓN Y PROSPECTIVA.	139
PHYSICAL EDUCATION IN THE MEXICAN EDUCATIONAL SYSTEM. EVALUATION AND PROSPECTIVE.	139
Ileana Lozano López. ....	139
<b>ÁREA: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS</b>	<b>157</b>
INCLUYENDO EN LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA	159
INCLUDING IN THE PHYSICAL EDUCATION SESSION	159
Julio Zamora Machuca, María Luisa Íhuitl López .....	159
BENEFICIOS DE LA METODOLOGÍA FUNIÑO EN LA INICIACIÓN DEPORTIVA EN EL FUTBOL	167

BENEFITS OF THE FUNIÑO METHODOLOGY IN THE SPORTS INITIATION IN THE SOCCER	167
Gerardo Garay Salinas.....	167
DE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA A LA REALIDAD DE LA PRÁCTICA: LA AUTONOMÍA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PREESCOLAR Y PRIMARIA	179
FROM THE PERSPECTIVE OF THE THEORY TO THE REALITY OF PRACTICE: AUTONOMY IN THE CLASS OF PHYSICAL EDUCATION IN PRE-SCHOOL AND PRIMARY.	179
David Roberto Chavelas Arteaga.....	179



## **Comité Científico**

Dr. Manuel Vizuite Carrizosa

Dr. Raúl Horacio Gómez

Mtro. Luis Felipe Brito Soto

Mtra. Lourdes Orozco Rangel

Dr. Manuel Guerrero Zainos

Dra. Benedicta Barrera Hernández

Mtro. Jorge Luis Sánchez García

Mtra. María Luisa Íhuitl López

Mtro. José Rubén Alvarado Gracia

Mtro. Abel Salvador Cid López

Dr. Carlos Fierro Rojas

Dr. Arturo Guerrero Soto



## Reseña Autores

**Francisco Javier Guadalupe García Morales. Escuela Normal de Educación Física. Prof. “Emilio Miramontes Nájera”, Hermosillo, México.**

Docente de educación física en Sonora, Catedrático en la Escuela Normal de Educación Física “Prof. Emilio Miramontes Nájera”. Actualmente Asesor Técnico Pedagógico de educación física.

**Ignacio Villegas Yánez. Escuela Normal de Educación Física. Prof. “Emilio Miramontes Nájera”, Hermosillo, México.**

Dr. en Educación, 10 años de catedrático en la Escuela Normal de Educación Física “Prof. Emilio Miramontes Nájera”. Actualmente comisionado a la subdirección administrativa en la unidad académica ENEF Hermosillo, Sonora.

**Reynaldo Angulo Avalos. Escuela Normal de Educación Física. Prof. “Emilio Miramontes Nájera”, Hermosillo, México.**

Dr. en Educación, 13 años de catedrático en las asignaturas del área de sociales en la Escuela Normal de Educación Física “Prof. Emilio Miramontes Nájera”. Hermosillo, Sonora.

**Carlos Fierro Rojas. SEP. Estado de México. Grupo de Investigación y Asesoría en el Área del Deporte y Educación.**

Doctor en educación, ha realizado su práctica docente en el área de la Educación Física en Educación Básica y Media Superior; además ha incursionado en el ámbito deportivo como atleta y entrenador en las disciplinas de Natación y Polo Acuático; actualmente colabora con el Departamento de Educación Física Valle de México como Jefe de la oficina de planes, programas y proyectos; así mismo, es Presidente del COMEXEF (2021-2022) y fundador del Grupo de Investigación y Asesoría en Educación y Deporte (GIADE).

**Noé Navarro Ruiz. Secretaría de Educación de Colima.**

Doctor en Educación Física y Artística Universidad de Extremadura, España. Maestría en Pedagogía Instituto Michoacano IMCED. Licenciado en Educación física. Física, Universidad de Colima. Fue catedrático de la FE en la UCOL. Miembro COMEXEF. Labora en la SEP, 25 años de docente y actualmente es Subdirector de la Secundaria Estatal #3 TV en Manzanillo, Colima.

**Arturo Guerrero-Soto. Consejo Mexicano de Educación Física. Sistema Educativo en Baja California.**

Dr. en Ciencias de la Educación UIA 2000. Postdoctorado en Educación Física y Artística UEX España 2010. Doctorando en Investigación de la Enseñanza de las Ciencias Sociales UEX 2020. Coordinador Estados del Conocimiento en COMIE. Publicación 6 Libros, 8 artículos arbitrados. Premio Nacional de Investigación. Condecoración Águila de Oro FIEP. Miembro COMEXEF, REDUVAL, REDEFM. Jefe de Sector de Educación Física en Ensenada BC. (SEP)

**Raymundo Murrieta Ortega. Benemérito Instituto Normal del Estado Puebla.**

Docente investigador adscrito al Benemérito Instituto Normal del Estado. Puebla, México. Líder del Cuerpo Académico BINEJCB-CA-5 "Transformación de la práctica profesional pedagógica". Perfil deseable con reconocimiento del PRODEP. Candidato a miembro asociado al COMIE. Formación profesional: Licenciado en Educación Física (BINE), Maestro en Educación Superior (BUAP) y Doctor en Pedagogía (UAPEP). Cuenta con 37 publicaciones: artículos científicos, capítulos de libro y ponencias.

**Israel González Villegas. Universidad Nacional Autónoma de México – CCH.**

Doctor en Educación. Licenciado en Educación Física. Entrenador Internacional de Voleibol Nivel II.- Federación Internacional de Voleibol. Asesor Sinodal del SICCED, CONADE. Ponente en diferentes cursos, foros y congresos nacionales e internacionales. Diversos Diplomados "Recursos Digitales en la Planeación Didáctica", "Desarrollo de Habilidades del Pensamiento", "Nuevos Modelos Educativos". Labora en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, CCH.

**Lenin Tlamatini Barajas Pineda. Universidad de Colima.**

Doctor en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales, Matemáticas y la Educación Física y el Deporte. Diplomado en Desarrollo Personal para la Convivencia en la Educación. Profesor e Investigador de Tiempo Completo FCE-UCol. Miembro de Cuerpo Académico: 101- Cultura Física. Línea de investigación en Modelos Pedagógicos y Didácticos Aplicados a la Educación Física y el Deporte. Profesor de Educación Física en la Escuela Primaria "Gorgonio Ávalos" T.V. en Suchitlán-Comala, Colima.

**Manuel Vizúete Carrizosa. Universidad de Extremadura.**

Maestro de Enseñanza Primaria. Licenciado en Educación Física. Licenciado en Geografía e Historia. Doctor en Historia Contemporánea. Catedrático de Universidad de Extremadura. Líneas de Investigación: Didáctica de la Educación Física. Historia y Filosofía del Deporte y de la Educación Física. Formación del Profesorado de Educación Física. Fundador de La European Union Physical Education Associations (EUPEA) Comité de Expertos del Consejo de Europa. Coordinador del Foro Hispanomexicano y grupo EFIDEX.

**Ciria Margarita Salazar C. Universidad de Colima.**

Doctora y Maestra en Educación Física y Artística por la Universidad de Extremadura, Maestra en Ciencias Sociales. Diplomada en alimentación saludable, Metodología de Investigación en Ciencias Sociales y Liderazgo con perspectiva de género. Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Integrante del Cuerpo Académico UCOL85 "Educación y Movimiento".

**Gricelda Henry Mejía. Universidad de Sonora.**

Doctora en Educación, Maestría en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Educación Física, Normal de Educación Física y Deporte. Actualmente es Maestra de tiempo completo en la

Universidad de Sonora con perfil PRODEP, Coordinadora de la Licenciatura en Cultura Física y Deporte e imparte clases en el área de Pedagogía y Didáctica.

**Julia León Bazán. Universidad de Sonora.**

Doctoranda en Cultura Física y Deporte, Maestra en Atención a Poblaciones Especiales a través del Movimiento, Licenciada en Educación Física. Actualmente es Maestra de tiempo completo en la Universidad de Sonora, Docente en la Licenciatura de Cultura Física y Deporte, Profesora con perfil PRODEP.

**Omar Iván Gavotto Nogales. Universidad de Sonora.**

Doctor en Ciencias de la Educación, Doctor en Cultura Física y Deporte, Maestro en Educación, y en Innovación para la Calidad de la Educación Física, Licenciado en Psicología y Licenciado en Educación Física. Profesor investigador TC en la Universidad de Sonora. Profesor con perfil PRODEP, SNI Nivel 1. Miembro de American Psychological Association Division 15, Educational Psychology. Autor de 12 libros, 17 capítulos de libro y 50 publicaciones en revistas indexadas internacionalmente. <http://orcid.org/0000-0001-9645-2172>

**Jorge Garduño Durán. Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta" Estado de México.**

Docente Investigador de la Escuela Normal de Educación Física "Gral. Ignacio M. Beteta" del Estado de México. Doctorado en Ciencias Pedagógicas por el Centro de Estudios para la Calidad Educativa y la Investigación Científica; Maestría y Licenciatura en Educación Física con Especialidad en Recreación por la ENEF "Gral. Ignacio M. Beteta". Tiene 12 publicaciones en revistas indexadas, sobre reflexión de la práctica docente. Coautor de varios capítulos de libros. Ponente en congresos nacionales e internacionales.

**Ludibeth Solís Mejía. Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta" Toluca Estado de México.**

Docente Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta"

**Fernando Bernal Reyes. Universidad de Sonora.**

Licenciado en Cultura y Actividad Física. Maestría en Administración Organizacional y Desarrollo Educativo. Doctor en Ciencias del Deporte y de la Actividad Física, Universidad de León, España. Maestro investigador de tiempo completo, Universidad de Sonora. Línea de investigación: ciencias del deporte.

**Lucía Placencia Camacho. Universidad de Sonora.**

Licenciada en Educación Física. Maestría en Administración. Doctora en Cultura Física y Deporte. Maestra investigadora de tiempo completo, Universidad de Sonora. Línea de investigación: ciencias del deporte.

**Manuel Octavio Encinas Trujillo. Universidad de Sonora.**

Licenciado en Psicología Deportiva. Maestría en Metodología del Entrenamiento Deportivo de alto rendimiento. Candidato a Doctor en Cultura Física y Deporte. Artículos publicados: Método híbrido de ejercicios de crossfit-halterofilia para el desarrollo de la fuerza-resistencia en judo y karate-do; Actividad física y deporte: escenario de normatividad y legislación en México y Sonora. Línea de investigación: ciencias del deporte.

**Graciela Hoyos Ruiz. Universidad de Sonora.**

Doctora en Actividades Físicas y Artísticas por la Universidad de Extremadura, España. Maestra de Tiempo Completo. Docente de la licenciatura en Cultura Física y Deporte de la Universidad de Sonora y de la Maestría en Innovación para la Calidad de la Educación Física del CRESON. Dirección y asesoría de tesis de licenciatura y maestría. Publicaciones de artículos en revistas indexadas, capítulos de libro. Perfil PRODEP.

**Alejandrina Bautista Jacobo. Universidad de Sonora.**

Maestra de Tiempo Completo de la Universidad de Sonora con más de 30 años de antigüedad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Doctorado en Educación (2016-2019) y Maestra en Ciencias, con Especialidad en Matemática Educativa (1995-1998). 10 artículos de investigación publicados en distintas revistas de alto impacto. 3 libros y más de 5 capítulos de libros publicados en diferentes editoriales nacionales.

**María Elena Chávez Valenzuela. Universidad de Sonora.**

Doctora en Educación Física y Artística por la Universidad de Extremadura, España 2015. 2 Libros publicados, 3 capítulos de libro, 14 artículos en revistas indexadas. Representante en la Red de Universidades Promotoras de la Salud y de la Red Iberoamericana de Universidades Promotoras de la Salud. Premio Nacional del servicio Social y Voluntariado 2019. Labora como Subdirectora de Apoyo a la Formación Integral del Estudiante en la Universidad de Sonora.

**Ileana Lozano López. Sistema Educativo Estatal de Baja California.**

Doctora en Formación del Profesorado en Educación Física y Artística por la Universidad de Huelva y Extremadura, España. Maestría en Pedagogía UEEP. Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza. Ponente en Congresos Internacionales de EF y Deporte Escolar. Autora del libro "La Educación Física en el Sistema Educativo Mexicano". Labora en la Escuela de Tiempo Completo "Carlos Reyes Avilés" Ensenada, Baja California.

**Héctor Jesús Pérez Hernández. Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen, Veracruz, Jalapa.**

Maestría en Desarrollo de la Motricidad Infantil. Doctorando en Investigación Educativa. Ponente en diversos congresos nacionales e internacionales. Con publicaciones en revistas indexadas. Delegado de la Región 8 por la FIEP MÉXICO. Coordinador del Grupo Colegiado de Investigación Educación Física y Aprendizaje. Autor del Fichero de Actividades Ludomotrices para la Educación Física. Catedrático de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen".

**Nialy Yolanda Álvarez Menacho. Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen, Veracruz, Jalapa.**

Licenciada en Educación Preescolar egresada de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, Maestra en Administración Pública y Doctoranda en Investigación Educativa, cuenta con experiencia en docencia en Educación Básica y Superior, asesoría, investigación, administración pública y gestión, conferencista y tallerista estatal, nacional e internacional.

**Cesar Simoni Rosas Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla.**

Maestría en Pedagogía. Ponente en congresos nacionales e internacionales. Docente Investigador en el Benemérito Instituto Normal del Estado. Catedrático de la Escuela Normal para Educadoras en el Estado de Puebla. Responsable Estatal del Colegiado de Cuerpos Académicos y perfiles PRODEP. Coordinador del Grupo Colegiado de Investigación. Autor del Libro Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Coautor del libro “Experiencias Exitosas de Educación Física Cooperativa.

**Julio Zamora Machuca. SEP, Puebla.**

Licenciatura en Educación Física en el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) (2010) Maestría en Gestión de la Educación Física en el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) (2013). Diplomado en Neuromotricidad y Neuro-Rehabilitación Infantil en el Instituto de Ciencias de la Rehabilitación, INCRI A.C. Miembro COMEXEF y Sinergia México A.C. Docente en la Embajada Cultural SNTE 51 (Taller de Intervención Psicomotriz). Conferencista y tallerista nacional e internacional

**María Luisa Íhuitl López. Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla**

Licenciatura en Educación Física en el (BINE, 1997). Maestría en Motricidad en la Universidad de Puebla (UNIPUEBLA, 2000). Conferencias: “Educación Física Base del Deporte” en el 1er. Congreso del Deporte Rompiendo Paradigmas. “La EF en la EB desde una mirada Normalista” en el 3er. Congreso Nacional COLPEDI 2019, Una mirada holística y multidisciplinar del desarrollo infantil. Directora de la licenciatura en educación física en el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE).

**Gerardo Garay Salinas. Grupo de Investigación y Asesoría en el Área del Deporte y Educación (GIADE). SEP Estado de México.**

Licenciado en Cultura Física y Educación del Deporte. Entrenador Deportivo certificado por FEMEXFUT, SEP Y CONADE. Coordinador Deportivo de la Liga Pro Soccer. Ponente a nivel nacional. Área de Investigación: Entrenamiento Deportivo y Fútbol. Miembro COMEXEF.

**David Roberto Chavelas Arteaga. Instituto de Estudios Universitarios, Acapulco, Guerrero, México.**

Dr. en Educación. Coordinador de la Maestría en Cultura Física y Deporte Centro Universitario México (CUM). Coordinador de la Línea de Formación Continua de la Dirección de Educación Física de Guerrero. Delegado FIEP del Estado de Guerrero.



## **Dedicatoria**

### **AL MTRO. JUAN GERONÉS TORIZ**

**Miembro Fundador COMEXEF**

**En su Memoria, por su esfuerzo, dedicación, constancia y profesionalismo en la Educación Física.**

En el primer año del siglo XXI, la Dra. Lupe Aguilar, nos metió en un carro y aterrizamos en Puebla, en la 4 poniente, donde nos aguardaba un inquieto Juan Geronés. Estuve muy pocas horas en aquella ocasión, las suficientes para descubrir que Juan Geronés Toriz era de los míos, aficionado a meterse en cualquier charco, ilusionado por su trabajo, enamorado de la educación física y, sobre todo, era de Puebla; mi Puebla, la llamaba él. Fruto de este encuentro iniciamos una colaboración que pondría a Puebla en el mapa europeo de la educación física: Leonardo Rocha, Carreiro da Costa, Maurice Pierón, Pierre Parlebás, Bart Crum, Rose Marie Repond, Díaz Trillo, José Luis Pastor, Javier Fuentes-Guerra, el equipo EFIDEX, y un largo etc., fueron acudiendo a Puebla.

Hemos arreglado y compuesto durante infinitas noches la educación física y el deporte en interminables horas de skype, del que no me atrevo a borrar su contacto, por si todo esto no es más que la peor de las pesadillas.

Recordando el discurso del historiador griego Tucídides en homenaje a los caídos en la Guerra del Peloponeso, me gustaría decir que Juan Geronés Toriz ha entrado en esa gloria de los que crearon e hicieron grande esta profesión de hombres y mujeres libres; gentes que, sin imitar sirven de ejemplo a los demás y que, en los momentos de prueba, se revelan superiores a su reputación.

¡La muerte no es el final! Así comienza el himno con el que los españoles despedimos a nuestros héroes; la muerte no puede ser el final para la obra de un compañero que se entregó en vida y obra a nuestra causa; con las luces y las sombras que nos distinguen y nos hacen ser humanos y sentirnos personas. Juan, allí donde estés cree y espera, buscaremos tu eterna sonrisa y la inevitable chelada porque, como escribía Miguel Hernández, tenemos que hablar de muchas cosas, compañero del alma, compañero.

La Puebla de los Ángeles, la Puebla de Zaragoza, la Puebla de Juan Geronés.

Dr. Manuel Vizuet Carrizosa



## AGRADECIMIENTOS

A todos aquellos docentes investigadores que aportaron su granito de arena para la edición de este libro, al comité científico y editorial; en especial Manuel Vizuet Carrizosa, Ventura García Preciados, José Luis Pastor Pradillo, Raúl Horacio Gómez, Margarita Villalba Egea, Oscar Román Peña, Luis Felipe Brito Soto, Lourdes Orozco Rangel, Manuel Guerrero Zainos, Aysel Rivera Villafuerte, Benedicta Barrera Hernández, Georgina Carrillo Ocegueda, José Rubén Alvarado Gracia, Abel Salvador Cid López, Héctor Icaza Campa, Marcela Heredia Reyes, Iván Toledo Domínguez, Néstor Agustín García Peña, Laura Peña Medina, Alma Chávez González, Alfredo Reyes Escalante, Vianca Meling Hernández, Vidal Serrano Reyes, M<sup>a</sup>. Jesús Trujillo Hernández, Carlos Fierro Rojas y Arturo Guerrero Soto.

A nuestros colegas, Mtro. Jorge Luis Sánchez García y Mtra. María Luisa Íhuitl López, de la mansión de luz, Benemérito Instituto Normal de Estado de Puebla BINE, y al Mtro. Mario Monroy Ruiz, de la Asociación de Profesionales de Educación Física Poblana.

A Margarita Villalba Egea, Carlos Fierro Rojas y Benedicta Barrera Hernández por su invaluable apoyo y excelente colaboración para la maquetación del presente libro.

Muy en especial a la Familia Geronés Sánchez, por su generosidad y valioso apoyo.



## INTRODUCCIÓN GENERAL

Unos de los grandes retos al que se enfrenta el país, es el de actualizar a los profesionistas del área desde una perspectiva que vaya más allá de la generación y transmisión de conocimientos, y en ese camino, el Consejo Mexicano de Educación Física, A. C., en coordinación, con la Licenciatura de Educación Física del Benemérito Instituto Normal de Estado de Puebla, y la Asociación de Profesionales de Educación Física Poblana, convocaron a investigadores a presentar trabajos en el área de Educación Física en la Educación Básica y el Deporte Escolar.

La educación física, el deporte escolar y la recreación; están considerados como escenarios de enorme riqueza para el autoconocimiento corporal, la promoción de la salud y el desarrollo de valores, actitudes y habilidades, en el fomento del bienestar social del individuo. Con esta visión, el Consejo Mexicano de Educación Física (COMEXEF), invita a los educadores físicos al diálogo, a la constante búsqueda indagativa para impulsar la investigación en y hacia las nuevas tendencias educativas; a compartir experiencias pedagógicas y didácticas que impacten en la vida cotidiana de los escolares mexicanos; y en esa tarea, buscar la socialización del conocimiento sobre la educación física y el deporte escolar.

El objeto social del COMEXEF se basa en la reflexión de la teoría y la práctica de la educación física; en la innovación del quehacer de los profesionales de la educación, en el fortalecimiento del desempeño laboral y en el desarrollo de la investigación en México. Precisamente, este libro se construyó con las participaciones de los colegas que respondieron a la convocatoria de investigación, siendo los trabajos que se presentan los aceptados por el comité científico. Se analizaron los trabajos, identificando las problemáticas y las necesidades de la práctica educativa, la investigación y el desempeño profesional; se ubicaron por áreas de conocimiento de la educación física.

En la primera parte, sobre educación física, se desarrollan los temas: el trabajo colaborativo como estrategia didáctica para mejorar el desempeño de los alumnos en la sesión de educación física; análisis del concepto de aprendizaje servicio como método de enseñanza en educación física en México; la enseñanza de los valores por el profesorado de educación primaria en el municipio de Colima, México; percepción del campo profesional de la educación física.

En la segunda parte, sobre deporte escolar y actividad física, se desarrollan los temas: la iniciación deportiva; un análisis comparativo en los contextos de Puebla, México y Cuenca, España; aportaciones de los colegios del exilio a la educación física y el deporte escolar en México; la actividad física y rendimiento académico en el alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel sur; actividad física para adultos con sobrepeso y obesidad.

En la tercera parte, de los procesos de formación y docencia en educación física, se desarrollan los temas: por una educación física de calidad una experiencia de la Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta"; impacto de formación integral del estudiante de

licenciatura en educación física; creencias epistemológicas en estudiantes de licenciatura en educación física. BENV "ECR"; síndrome de burnout en profesores de educación física de los sistemas federal y estatal a nivel primaria de Hermosillo, Sonora; y Educación Física en el Sistema Educativo Mexicano: evaluación y prospectiva.

En la cuarta parte, sobre experiencias pedagógicas en educación física y deporte escolar, se desarrollan los temas: incluyendo en la sesión de educación física; beneficios de la metodología Funiño en la iniciación deportiva en el fútbol; de la perspectiva de la teoría a la realidad de la práctica: la autonomía en la clase de educación física en preescolar y primaria.

Un sincero agradecimiento a todos los participantes investigadores por su esfuerzo e interés en compartir sus conocimientos; deseando que en un futuro no muy lejano se sumen más docentes a este tipo de trabajos. Con el firme propósito de continuar promoviendo la investigación este es el primer libro de muchos que tendrán que venir en el camino.

Dr. Arturo Guerrero Soto



## ÁREA: EDUCACIÓN FÍSICA

- El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para mejorar el desempeño de los alumnos en la sesión de educación física.
- Análisis del concepto de aprendizaje servicio como método de enseñanza en educación física en México.
- La enseñanza de los valores por el profesorado de educación primaria en el municipio de Colima, México.
- Percepción del campo profesional de la educación física.



# EL TRABAJO COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS EN LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA

## COLLABORATIVE WORK AS A DIDACTIC STRATEGY TO IMPROVE THE PERFORMANCE OF STUDENTS IN A PHYSICAL EDUCATION LESSON

Francisco Javier Guadalupe García Morales, Ignacio Villegas Yáñez, Reynaldo Angulo Avalos.

Escuela Normal de Educación Física. Prof. "Emilio Miramontes Nájera", México

frangor74@hotmail.com

### Resumen

Considerando uno de los objetivos del modelo educativo 2017, que es sentar las bases para construir centros escolares que fomenten el trabajo colaborativo y por otra parte los beneficios de generar ambientes propicios para el aprendizaje a través de la innovación y la creatividad del docente. El presente estudio tiene como objetivo fomentar la participación de los alumnos para mejorar el desarrollo de las sesiones de educación física por medio del trabajo colaborativo, para que se puedan alcanzar los aprendizajes. Se realizó un estudio descriptivo con un enfoque cuantitativo de corte transversal, se trabajó con una muestra de 33 alumnos de sexto grado de la escuela primaria "Prof. Demófilo Maldonado Nateras" en la ciudad de Hermosillo, Sonora, durante las sesiones de educación física del ciclo escolar 2016-2017, tomando como base un diagnóstico a través de una rúbrica con descriptores correspondientes a logros de calidad, comprensión y dominio de actividades. Este trabajo se efectuó, evaluando aspectos como son la colaboración y seguimiento de instrucciones, considerando la capacidad de respetar ideas, participación positiva, aportación de ideas, respeto en los turnos de participación, confianza en el equipo, manera de asumir los roles que corresponden, aportación de sugerencias, buena comunicación, control y tolerancia ante el equipo, resultando muy interesante la evolución del grupo.

**Palabras Clave:** Educación Física, Trabajo Colaborativo, Estrategias Didácticas.

### Abstract

Considering one of the objectives of the 2017 educational model, which is to lay the foundations to build schools that foster collaborative work and, on the other hand, the benefits of generating favorable environments for learning through teacher innovation and creativity. The objective of the present study is to encourage the participation of students to improve the development of physical education sessions through collaborative work so that learning achieved. A descriptive study with a quantitative cross-sectional approach carried out, with a sample of 33 sixth-grade students from the primary school "Prof. Demofilo Maldonado Nateras" in the city of Hermosillo Sonora, during physical education sessions of the 2016-2017 school year. Based on a diagnosis through a rubric with descriptors corresponding to achievements in quality, understanding, and mastery of activities. This work was carried out, evaluating aspects such as collaboration and following instructions, considering the ability to respect ideas, positive participation, the contribution of ideas, respect in turn-taking, team trust, way of assuming the corresponding roles, the contribution of suggestions, good communication, and team tolerance and control, resulting in a very interesting group evolution.

**Keywords:** Physical Education, collaborative work, teaching strategies.

## **INTRODUCCIÓN**

Es de suma importancia que el trabajo colaborativo sea fomentado dentro y fuera del sistema educativo, es por ello la relevancia de llevarlo a cabo en educación física para lograr que éste se desarrolle correctamente y no quede solo en trabajo cooperativo, existen diferentes estrategias que el docente puede utilizar con los niños, es por ello, que juega un papel muy importante en diseñar e implementar las actividades idóneas para poder desarrollar en los niños ésta actividad, de acuerdo con Omeñaca y Ruiz (1999) la colaboración de todos es necesaria para alcanzar un mismo fin, cada participante tiene un papel que desempeñar, se exige la coordinación de esfuerzos, sin discriminar o excluir, lo cual facilita la exploración y la búsqueda de soluciones creativas, dependiendo lo que se quiere conseguir.

Durante este estudio se realizaron 3 evaluaciones las cuales se explican posteriormente, haciendo intervenciones planeadas a través de proyectos pedagógicos seleccionados para cumplir con los requerimientos del trabajo colaborativo. Se aborda la manera como se fue desempeñando el grupo y se apoya en una investigación realizada previamente.

## **PROBLEMA DE ESTUDIO.**

La problemática detectada es la falta de participación y trabajo en equipo de los alumnos en las diversas actividades de las sesiones de educación física, lo cual impide buen funcionamiento de la misma y por ende impacta en la adquisición de los aprendizajes de los educandos.

### **Preguntas.**

- ¿Cómo debe plantear el trabajo colaborativo el educador físico?
- ¿Cuáles son las condiciones que favorecen el trabajo colaborativo?
- ¿El trabajo colaborativo como estrategia didáctica ayuda a que los alumnos mejoren su desempeño en la sesión de educación física?

## **OBJETIVOS**

Determinar si el trabajo colaborativo mejora el desempeño de los alumnos en la sesión de educación física.

## **REFERENTES TEÓRICOS.**

La educación física es una forma de intervención pedagógica que contribuye a la formación integral de niñas, niños y adolescentes al desarrollar su motricidad e integrar su corporeidad. El modelo educativo de educación básica 2017 considera la educación física dentro de un componente curricular denominado "Áreas de Desarrollo Personal y Social", pretendiendo que todos los niños, niñas y jóvenes de México, sin importar su contexto, tengan una educación de calidad que les permita ser felices y tener éxito en la vida.

Los educadores físicos utilizan varias estrategias didácticas para alcanzar los aprendizajes esperados que están propuestos en el plan y programas de estudio de los diferentes grados académicos, estos aprendizajes clave para la educación integral brindan experiencias, aprendizajes y vivencias motrices que contribuyen a la formación integral de los alumnos, para lograrlo, motiva la realización de diversas acciones motrices, en un proceso dinámico y reflexivo, a partir de estrategias didácticas que se derivan del juego motor, como la expresión corporal, la iniciación deportiva y el

deporte educativo, entre otras. Constituye en la escuela el espacio curricular que moviliza el cuerpo (corporeidad y motricidad) y permite fomentar el gusto por la actividad física (SEP, 2017, p. 161).

Es importante resaltar que la educación física se manifiesta en toda la expresión del ser humano, ya que ésta trabaja diferentes aspectos de las personas; como son la parte conceptual, actitudinal y procedimental.

Para el presente estudio la estrategia didáctica de juegos cooperativos cobra principal importancia, ya que contribuye en gran manera a fomentar el trabajo colaborativo en los alumnos. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013) señala sobre dicha estrategia que una meta propuesta se alcanza sólo si todos los participantes contribuyen a ello, propiciando de esta manera la interacción entre los alumnos.

Cuando los educadores utilizan los juegos cooperativos durante las sesiones se fomenta la participación de todo el grupo, sin dejar de fuera a nadie, además de fomentar valores y la integración grupal favoreciendo con esto la mejora de las habilidades de negociación y creatividad; así mismo “permite poner en práctica y desarrollar la colaboración, la cual es necesaria para adecuar las acciones motrices a los factores espaciales y temporales propios de cada actividad” (SEP, 2013, p. 16).

Al hablar de trabajo colaborativo, García, Herrera, García y Guevara (2015, p. 14) destacan que:

“es un proceso de construcción social en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, debido a la interactividad con otros miembros de su grupo. Desde esta perspectiva, el resultado de un trabajo hecho en un grupo colaborativo tiene un valor superior al que tendría la suma de los trabajos individuales de cada miembro de dicho grupo y fomenta las formas de relación y asociación que se establecen entre los miembros de un colectivo docente...”

Según la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (S.F), el trabajo colaborativo se divide en cinco componentes claves: cooperación, responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo y auto evaluación.

Respecto a la cooperación SEP (2017, p. 168) en el programa de educación física se menciona que “dentro de las actividades que despliega la Educación Física, estas interacciones cobran importancia en situaciones asociadas con la cooperación entre compañeros”. Donde el educador físico durante las sesiones que imparta deberá propiciar un aprendizaje significativo a partir de los elementos anteriormente mencionados fomentando la inclusión en todo momento.

En las sesiones de educación física es muy común observar que los alumnos trabajan en equipo, esto debido a las características que presenta esta asignatura; además el organizar de esta forma a los alumnos permite al docente un mejor manejo y control de los educandos, material didáctico, tiempo y espacios que utilice. De igual forma, se puede sumar la relación que presenta este componente con un propósito de la educación física para la educación primaria, que hace referencia a los alumnos de este nivel educativo: “resolver y construir retos mediante el pensamiento estratégico y el uso creativo de su motricidad, tanto de manera individual como colectiva” (SEP, 2017, p. 162).

Si no se propicia el trabajo en equipo, el propósito de la educación física sería muy difícil de lograr, ya que, para participar en deportes de conjunto debe existir el compañerismo, unión, compromiso, convivencia; entre otros que son parte indispensable del trabajo colaborativo, lo cual es una razón de suma importancia del porqué los maestros de educación física deben fomentarlo durante sus sesiones cotidianas.

Según una publicación de la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (S.F), el trabajo colaborativo desarrolla:

1. El aprendizaje de cada uno debido a que se enriquece la experiencia de aprender,
2. La motivación por el trabajo individual y grupal,
3. El compromiso de cada uno con todos, la cercanía y la apertura,
4. Las relaciones interpersonales,
5. La satisfacción por el propio trabajo,
6. Las habilidades sociales, interacción y comunicación efectivas y
7. La seguridad en sí mismo, la autoestima y la integración grupal.

## **DISEÑO METODOLÓGICO**

Se realizó un estudio descriptivo con un enfoque cuantitativo de corte transversal, se trabajó con una muestra de 33 alumnos de sexto grado, a través de distintas actividades de indagación que van desde la observación de los espacios para el trabajo, contexto interno y externo, se realizó una evaluación diagnóstica, intermedia y final, utilizando una rúbrica elaborada con base a un estudio previo del ITESM, haciendo adecuaciones para su contextualización, después con la elección de diferentes temas que se contemplan en el programa de estudio, se organizó y estructuró el trabajo en tiempos establecidos durante un ciclo escolar.

Con base a la evaluación diagnóstica se decidió destacar el trabajo colaborativo por medio de proyectos de apoyo pedagógico, diseñando uno para cada componente clave del trabajo colaborativo como son: la cooperación, responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo y auto evaluación. Es importante resaltar que para cada proyecto se tuvo la necesidad de realizar varias sesiones.

## **RESULTADOS**

Esta evaluación está basada en criterios, objetivos y evidencias, reconociendo competencias orientadas, al ver el proceso de los estudiantes ante las diferentes actividades o problemas con la comunicación, al llevar a cabo un trabajo colaborativo durante la sesión de educación física, tomando como base una investigación de la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (s.f.) a la cual se le hicieron ligeras modificaciones para poder contextualizarla y poder llevar a cabo la evaluación de alumnos de educación básica.

Dentro de la técnica de análisis del desempeño, se evalúa: la integración de los alumnos en el trabajo de equipo, la capacidad de respetar ideas de los demás compañeros, la participación positiva ante las diversas actividades, si el alumno ofrece ideas para llegar a un acuerdo, si respeta su turno y el de los demás compañeros, la confianza en el resto del equipo, si asume los roles que le corresponden, si aporta sugerencias, si mantiene el diálogo con sus demás compañeros y, por último, si limita sus respuestas ante el equipo, con la siguiente escala: 1= deficiente, 2=satisfactorio, 3=bueno, 4=excelente.

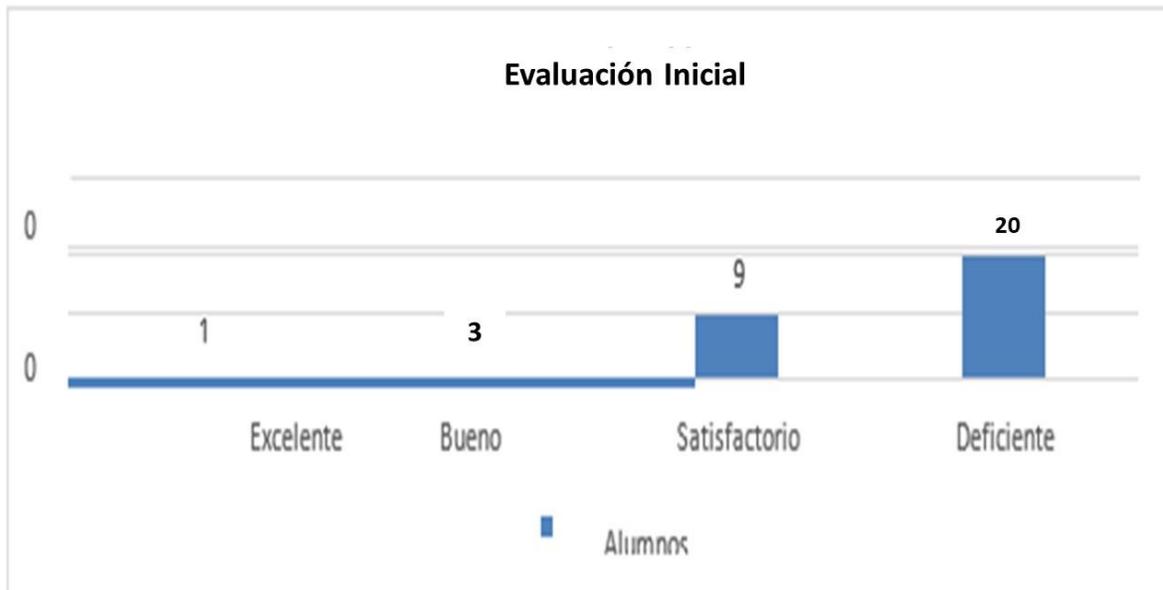
*Evaluación inicial:* Durante las primeras observaciones del grupo, se detectó que se les dificultaba realizar actividades donde se requería trabajar en equipo, además de ser muy selectivos con sus compañeros mostrando cierta discriminación, al grado de no querer participar en las actividades y dejar pasar el tiempo o en ocasiones la sesión completa, (es importante señalar que durante la evaluación inicial se permitió ésta actitud con el objetivo de registrar las características individuales y de grupo). Otra situación que destacaba era que no tenían buena disposición al

momento de solicitar su opinión o la propuesta de algunas ideas para trabajar en equipo, la toma de decisiones se dificultaba ya que no era fácil llegar a un acuerdo con sus iguales, lo que ocasionaba conflictos o desacuerdos y no se cumplía con los objetivos de la sesión.

El grupo mostraba falta de integración en el trabajo en equipo, frustraciones de los mismos alumnos al ver que sus compañeros no eran capaces de seguir reglas para lograr los objetivos no existía trabajo colaborativo, es ahí donde se detecta una característica general entre ellos, como lo es, la falta de comunicación.

Una vez recopilados los datos de la evaluación inicial, se analizaron arrojando los siguientes resultados:

Gráfico 1: Evaluación inicial.



Fuente: Elaboración propia.

**Primera intervención:** Con base en los resultados de la evaluación inicial, se determinó la realización de varios proyectos pedagógicos que ocupaban varias sesiones como: “Unidos logramos más” y “Jugando juntos”, basándose en juegos cooperativos, donde el propósito principal fue fomentar en los alumnos uno de los componentes de trabajo colaborativo y así desarrollar la interdependencia y deshacer rivalidades.

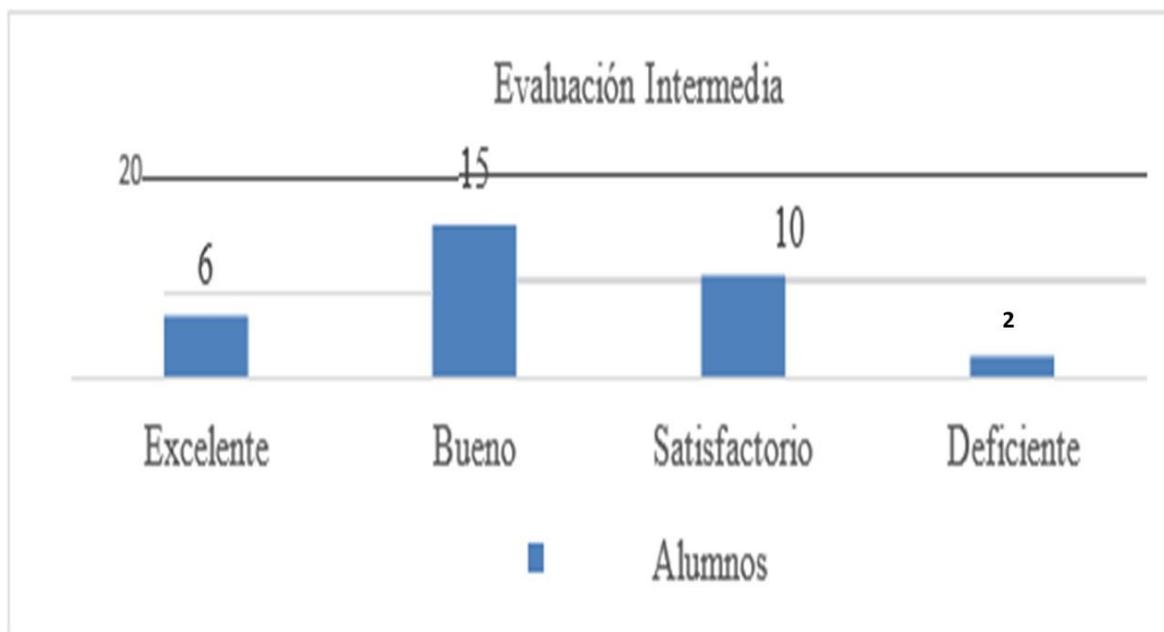
Algo que podemos destacar de éstas sesiones es que estuvo enfocada en que los alumnos mejoraran las relaciones afectivas, es aquí donde comienzan a comprender lo que es trabajar en cooperación, cómo deben trabajar en conjunto para poder lograr las metas, dejando de lado rivalidades, género y aprovechando sus habilidades para cada actividad, sin embargo se presentaron algunas problemáticas ya que durante la actividad en la cancha continuaba el individualismo y las mismas rivalidades que no permitían lograr la meta de la sesión.

Además, se pudo detectar que ellos no estaban contentos con los equipos asignados, por lo cual no mostraban buena actitud y, por lo tanto, se puede considerar que no se alcanzó el objetivo ya que para mejorar las relaciones afectivas es necesario que sean interdependientes, es decir, que uno necesite del otro.

Otros de los aspectos trabajados fueron evitar la discriminación fomentando la convivencia, desarrollar la solidaridad en los alumnos, que el alumno respete y comprenda las reglas dentro de la clase de educación física, obteniendo resultados más favorables ya que ellos comenzaron a desarrollar estrategias para cada actividad, comenzaban a comunicarse y ponerse de acuerdo para el logro de los objetivos planteados, logrando así un avance ya que respetaron y comprendieron las reglas.

*Evaluación intermedia:* En la evaluación intermedia se observó un avance satisfactorio comparando con los resultados de la evaluación inicial, donde la mayoría de los alumnos se encontraban en deficiente, en ese momento el grupo mejoraba su desempeño manifestando un avance muy significativo para el desarrollo de las sesiones, es decir los alumnos mejoraron en el trabajo colaborativo, en el grupo se observa integración, capacidad de colaboración y un mayor respeto, se mantuvo un buen ambiente de trabajo que es fundamental en educación física, las rivalidades fueron desapareciendo, cada alumno empieza a asumir su rol y se mantiene una mejor comunicación para la resolución de problemas, demostrando confianza entre ellos, atendiendo los 5 puntos importantes del trabajo colaborativo que son: cooperación, responsabilidad, comunicación, respeto y trabajo en equipo.

Gráfico 2: Evaluación intermedia.



Fuente: Elaboración propia.

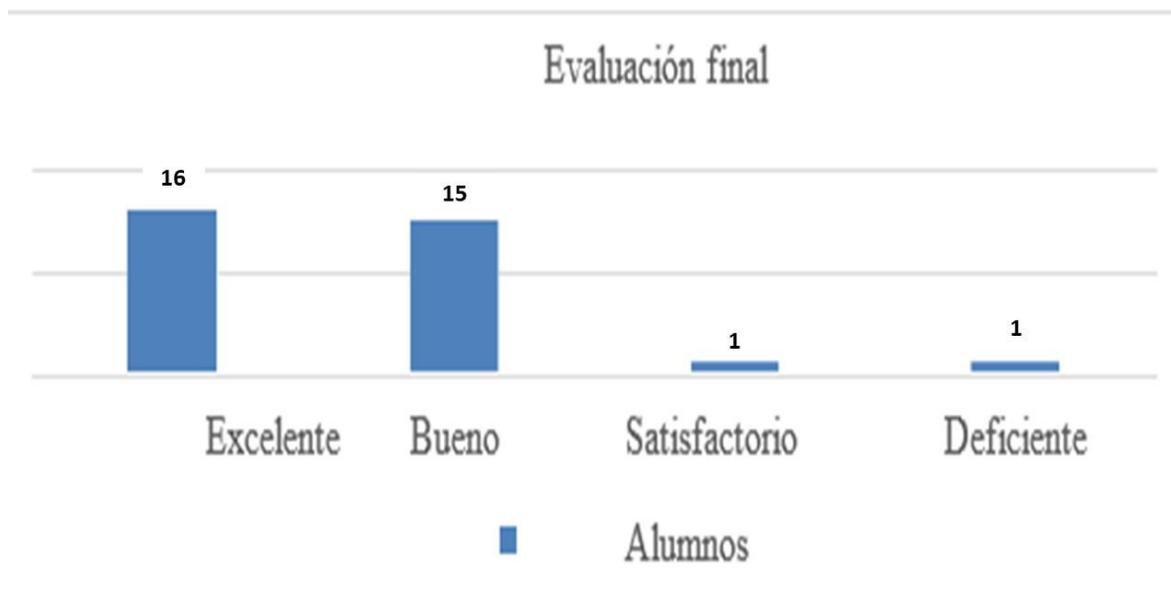
*Segunda intervención:* Con base en los resultados de la evaluación intermedia se determinó realizar dos proyectos pedagógicos que fueron muy importantes en éste estudio: “Respetando logramos más” y “Los avengers”, donde el propósito fue fomentar valores en los alumnos mediante juegos colaborativos, ya que la responsabilidad como educadores físicos en la formación de los niños es también de tipo motivacional, atendiendo cada personalidad y sus necesidades, tratando de orientar su actuación para el bien de su futuro, intentando que los niños sientan un tipo de obligación para el cumplimiento de las tareas asignadas, dividiendo la responsabilidad en dos partes: la individual y la colectiva, enfocándonos en las responsabilidades en el trabajo colaborativo.

Cabe señalar que algunos de los objetivos fueron que respetaran las reglas, respetar turnos y opiniones de los demás, en este momento los alumnos coinciden en que manteniendo el respeto

y apoyándose mutuamente se pueden generar estrategias para ganar y aceptando el rol que les toca se logra el objetivo. Es importante mencionar que el 100% de los alumnos participó en las clases, manifestando respeto mutuo, hubo un buen desarrollo y fluidez de las actividades.

*Evaluación final:* En este punto ya avanzado del estudio, después de la aplicación de los diferentes proyectos, se pudo observar un avance significativo en la mayoría de los alumnos en comparación a la evaluación inicial, debido a que la mayoría obtuvieron resultados favorables con respecto al trabajo cooperativo, ya que los niños se encuentran clasificados de la siguiente manera:

Gráfico 3: Evaluación final.



Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados nos indican que se alcanzó el 98% del objetivo planteado, existiendo un avance muy significativo para los alumnos de este grupo. El 50% son excelentes trabajando en equipo para lograr fines en común, un 48% son buenos al realizar trabajo colaborativo, un alumno se encuentra dentro del nivel satisfactorio y otro más se encuentra en deficiente debido a que ambos presentaron problemas conductuales.

## DISCUSIÓN

El trabajo colaborativo es necesario en educación física, históricamente esta área de desarrollo de los individuos ha sido muy criticada socialmente, regularmente por personas ajenas a este medio, sin embargo, se ha visualizado su necesidad como un escenario de desfogue de energía de los niños principalmente, es bien sabido que el buen desarrollo del ser humano no está asociado exclusivamente con el desarrollo del cuerpo, si no, de su capacidad intelectual, moral y afectiva, lo que nos obliga a contribuir desde todas las áreas, aportando cada quien desde su función.

Está comprobado que el trabajo colaborativo facilita la socialización, la integración escolar, mejora las actitudes positivas, el ambiente de trabajo, un mayor rendimiento en el aprendizaje y

muchas cosas más. Sin embargo, no es solo la educación física la responsable de generar estos aspectos en los individuos, es un trabajo constante que se debe generar dentro y fuera del aula.

Como sociedad estamos obligados a formar personas más responsables que afronten los retos de la vida cotidiana y que logren trabajar en grupos homogéneos, para alcanzar objetivos específicos de manera productiva.

## CONCLUSIÓN

Son muchas las ventajas de emplear el trabajo colaborativo para lograr el respeto y la armonía en el grupo, contribuye a la formación de alumnos interdependientes que asuman su rol, además de ser un elemento motivacional para el logro de objetivos, el grupo con el que se trabajó presentó un cambio radical debido a que se destruyeron rivalidades, así como lograr disminuir de manera muy significativa la discriminación que era un factor muy frecuente. Se logró enriquecer en los alumnos la experiencia de aprender en base a las actividades grupales, reflejándose la motivación individual, pero sobre todo grupal, lograron comprender que debe existir un compromiso individual en cada actividad, dado que el fallo de un alumno impacta en el éxito grupal.

Es importante que el trabajo colaborativo esté presente en las sesiones de educación física, debido a los grandes beneficios y aprendizajes que deja en los educandos, cuando este elemento está presente, las clases son más fáciles y placenteras debido a las necesidades de comunicación, trabajo en equipo, respeto, entre otras.

Solamente el trabajo colaborativo se puede alcanzar por medio de la constancia, perseverancia y dedicación, ya que sería imposible decir que este se alcanza con una sola sesión o dos, como se mencionó anteriormente son varios elementos los que componen el trabajo colaborativo y si estos no están presentes en su totalidad es casi imposible lograrlo, haciendo una comparación hipotética es como el funcionamiento de una máquina con varios engranajes que están en constante movimiento y si uno de estos no funcionara o no girara en el momento indicado, no funcionaría.

## REFERENCIAS

- García, Y, Herrera, J. I., García, M. Á, y Guevara, G., E. (2015). El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente. Investigación pedagógica, vol.17, (Núm.1). Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1608-89212015000100006&lng=es&tng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212015000100006&lng=es&tng=es)
- Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) (s.f.). Definición de trabajo colaborativo. Ventajas para el trabajo colaborativo. Página web biblioteca.itson. recuperado de: [http://biblioteca.itson.mx/oa/educacion/oa7/ventajas\\_del\\_trabajo\\_colaborativo/t3](http://biblioteca.itson.mx/oa/educacion/oa7/ventajas_del_trabajo_colaborativo/t3)
- Omeñaca, R. y Ruiz, J.V. (2007). Juegos cooperativos y educación física. Ed. Paidotribo Barcelona.
- Secretaría de Educación Pública, [SEP], (2013). Las Estrategias y Los Instrumentos de Evaluación desde el Enfoque Formativo. Cuadernillo 4, Serie Herramientas para la Evaluación en Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública, [SEP], (2017). Aprendizajes Clave Para la Educación Integral. Educación Física. Educación básica. Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. SEP, México.

# **ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE APRENDIZAJE SERVICIO COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN MÉXICO.**

## **ANALYSIS OF THE SERVICE LEARNING CONCEPT AS TEACHING METHOD IN PHYSICAL EDUCATION IN MÉXICO**

Carlos Fierro Rojas.

Departamento de Educación Física Valle de México

Grupo de Investigación y Asesoría en el Área del Deporte y Educación. Estado de México

giademx1@gmail.com

### **Resumen**

Las orientaciones de las reformas educativas en el contexto de inicios del siglo XXI en México, nos indican que en el centro del hecho educativo se debe colocar a él alumno, como protagonista de este proceso. Como sabemos no todo es coincidencia y existen diferencias entre los métodos de enseñanza de la educación física, entre comprender y conocer, métodos que se conceptualizan una y otra vez; así el aprendizaje servicio representa una óptica complementaria de gran viabilidad para la enseñanza de la educación física y desarrollo de sus contenidos, considerando la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984). Con respecto al objetivo de este estudio es analizar el concepto de aprendizaje servicio y su uso adecuado como método didáctico en la especialidad, dada la relación entre la educación física y la literatura, considerando, sin duda, una relación notable en asuntos educativos de mutuo interés, al respecto este estudio se basa en un enfoque cualitativo, no interactivo de análisis de conceptos, que se desarrolla en una metodología de la investigación analítica; utilizando el análisis de documentos como técnica para la recuperación de datos; obteniendo como hallazgos e interpretaciones principales la observancia de un cambio en las creencias didácticas, el inicio de la implementación de métodos didácticos no convencionales y asistiendo a una transformación en las formas de enseñar la educación física.

**Palabras Clave.** Educación Física – Aprendizaje Servicio – Análisis conceptual

### **Abstract**

The orientations of the educational reforms in the context of the beginning of the XXI century in Mexico indicate that the student must be placed at the center of the educational fact, as the protagonist of this process. As we know, not everything is a coincidence and there are differences between the teaching methods of physical education, between understanding and knowing, methods that are conceptualized over and over again; thus, service learning represents a highly viable complementary perspective for the teaching of physical education and development of its contents, considering the experiential learning theory of Kolb (1984). Regarding the objective of this study, it is to analyze the concept of service learning and its proper use as a didactic method in the specialty, given the relationship between physical education and literature, considering, without a doubt, a notable relationship in educational matters of mutual interest. In this regard, this study is based on a qualitative, non-interactive concept analysis approach, which is developed in an analytical research methodology; using document analysis as a technique for data recovery; Obtaining as main findings and interpretations the observance of a change in didactic beliefs, the beginning of the

implementation of non-conventional didactic methods and witnessing a transformation in the ways of teaching physical education.

**Keywords:** Physical Education - Service Learning - Conceptual Analysis

## **Introducción**

### *Aprendizaje servicio en educación física*

La Educación Física en particular es un área del conocimiento que debe estar en continua revisión y reflexión acerca de sus prácticas educativas; el aprendizaje servicio como método didáctico representa una óptica complementaria viable para la enseñanza de sus contenidos, a partir del aprendizaje experiencial.

Así el aprendizaje servicio hace del aprendizaje un proceso experiencial que da respuesta a una necesidad social del siglo XXI, donde se realiza un servicio a la comunidad. Centrando su atención en los estudiantes y haciendo que estos sean protagonistas de su aprendizaje y el docente se convierta en un mediador entre el sujeto que aprende y el objeto de estudio (Barttle, 2017).

Hoy en día, por las condiciones en las que vivimos, la enseñanza de la educación física debe ser pensada para que se realice desde diversos métodos y modelos educativos propios o adaptados al área, es decir, las metodologías activas de enseñanza debe procurar crear ambientes de aprendizaje que sean reales dentro y fuera de las aulas, gimnasios, patios escolares o incluso de los ambientes virtuales en donde poco a poco se pueda prescindir parcialmente de la intervención del profesor; sirva de ejemplo, el uso de herramientas didácticas como lo son el aula inversa (flipped classroom) o el mismo aprendizaje servicio, solo por mencionar algunos.

Cuando nos referimos a las condiciones actuales en las que vivimos, nos referimos al planteamiento educativo que se hace para el siglo XXI en donde la educación física no es ajena, pues, de alguna forma u otra, consideramos los proyectos educativos (internacionales y nacionales) que han traído constantes cambios en la manera de enseñar y aprender, pero sobre todo, coinciden en colocar en el centro del hecho educativo al alumno (aprendizaje); estos proyectos dan respuesta a las políticas educativas internacionales que pretenden dar respuesta a las necesidades de la sociedad contemporánea.

Ahora bien y por lo anterior, las definiciones del aprendizaje servicio han sido un reto para la investigación en este campo. Desde su origen el concepto se ha usado para determinar una amplia gama de actividades educativas de carácter vivencial, proyectos de voluntariado, servicios comunitarios o de prácticas de campo.

Al mencionar aprendizaje servicio en educación en general o educación física en específico, nos lleva a pensar que el protagonista del proceso educativo debe ser el alumno y que además se debe realizar un servicio. Al mismo tiempo que nos deja ver la relación entre dos conceptos que se unen para dar vida a un tercero.

De esta manera, al separar estos dos conceptos tenemos por un lado el aprendizaje como el conjunto de procesos intelectuales, sociales y culturales para sistematizar, construir y apropiarse de la experiencia. Cada persona vive distintas experiencias, y mediante procesos mentales la información que recolecta se sistematiza, analiza y evalúa, para mantener la memoria de ciertos elementos. La aprehensión de algunos elementos sobre otros depende de diversos factores, como los conocimientos previos, su utilidad, y la respuesta emocional que provoquen. Lo aprendido es también trasladable, ya que se puede utilizar en escenarios distintos al original, para facilitar la solución de problemas nuevos. Los paradigmas de la sociedad del conocimiento se refieren a esto como transformar la información en conocimiento. En la educación es necesario reconocer y atender que hay distintos ritmos y formas de aprendizaje entre los estudiantes (SEP, 2017).

Por su parte, el servicio se puede entender como el conjunto de acciones o actividades que buscan satisfacer las necesidades del ser humano ya sea en lo individual o en su conjunto; en donde ponemos en práctica lo aprendido, convirtiéndose en un deseo personal o colectivo de transformación, es decir, aspiramos a que nuestras vidas sean lo más útiles, facilitando el encuentro y la realización de nuestro propio destino, aspirando a un ideal de vida y de superación.

Como anteriormente lo mencionamos, la conjunción de los conceptos anteriores dan vida a un tercero; donde, la primera palabra dará sentido a la segunda, por ende, no podemos hablar de aprendizaje servicio, como el aprendizaje que se da por medio de un servicio que hemos consumido o como una actividad escolar asistencial que forma parte de una formación profesional que está por concluir, de igual manera no se puede pretender que el objeto del aprendizaje servicio parta de un deseo de asistencia al otro.

El objeto del aprendizaje servicio es sobre todo la combinación de los procesos de aprendizaje y del servicio con un propósito relacionado a una necesidad de su entorno. Así pues, el aprendizaje servicio es sobre todo aprendizaje en entornos reales, cuya característica principal reside en que realiza un servicio a la comunidad, por medio de la elaboración de un proyecto de compromiso social.

Por su parte, Robert Sigmon mencionado en Furco, A. (2011) definió al aprendizaje servicio como un enfoque experiencial que se fundamenta en el aprendizaje recíproco. Dado que el aprendizaje emerge del servicio, las partes que realizan el servicio y las comunidades que lo reciben aprenden de esta experiencia, en el que debe haber un equilibrio entre los objetivos de aprendizaje y los resultados del servicio.

Mientras tanto, Roser Batlle (2013) plantea que el aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. En definitiva, el aprendizaje-servicio es un método para unir compromiso social con el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Aprender a ser competentes siendo útiles a los demás.

Todas estas definiciones se relacionan también con la realizada por Puig (2006) mencionado por Rubio, Campo & Sebastiani (2014) que especifica que el aprendizaje servicio es una propuesta que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad, en un único proyecto bien articulado en el que los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo.

Por lo tanto, las coincidencias que observamos es que el aprendizaje servicio se puede entender como una propuesta metodológica en donde se aprende a través de hacer una asistencia a la comunidad atendiendo necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo y con la posibilidad de hacerlo sustentable.

En el área de la Educación Física cuando nos destinamos a diseñar un proyecto de aprendizaje servicio es importante que se consideren los siguientes elementos básicos: necesidad social, partenariado, el servicio y los aprendizajes. ya que su consideración y combinación nos dará una práctica pedagógica (Rubio, Campo & Sebastiani, 2014).

Debemos tener en cuenta que el aprendizaje servicio es una propuesta para transformar los estilos de enseñanza de educación física, este responde a las tendencias de la pedagogía del siglo XXI. Así el desarrollarla favorece el proceso enseñanza – aprendizaje, que permite al estudiante aprenda en una sola actividad, abordar los contenidos que plantea el currículo, que desarrolle competencias y valores, que pondrá en práctica en contextos reales, realizando acciones de servicio que beneficie a la comunidad.

Si bien el aprendizaje servicio no es una metodología nueva, lo que caracteriza este estudio es que analiza el concepto y su adecuado uso en el área de la educación física; ya que por tradición esta última, se ha supeditado a los estilos de enseñanza (mando directo) que propone Mosston y Ashworth (1986).

Con la implementación del método del aprendizaje servicio en educación física; a ésta última, se le abre una nueva posibilidad de aplicaciones didácticas y que a su vez favorece la significación de metodologías de enseñanza – aprendizaje, con el diseño de proyectos que proporcionen un servicio a la comunidad a partir de la identificación de una necesidad. Perales (2006) menciona que esta significación debe construirse de manera progresiva una comprensión del proceso enseñanza – aprendizaje permitiendo modificar, articular y organizar programas de actividades físicas y deportivas de compromiso social que potencialicen los aprendizajes de los alumnos en contextos reales.

Su trascendencia radica en la forma en que une el servicio con el aprendizaje; ordenándolos en proyectos que contemplan los principios del proceso administrativo (planeación, organización, ejecución y evaluación) fomentando la reflexión e implicación del alumnado ante los retos sociales a los que se enfrentan en el desarrollo de su proyecto, dando gran importancia al significado y funcionalidad del mismo.

Al respecto Rubio, Campo & Sebastiani (2014) mencionan que podemos encontrar proyectos de aprendizaje servicio en diferentes áreas del conocimiento desde edades muy tempranas como lo es la educación preescolar hasta la educación superior, nivel educativo en donde ha tenido mayor auge; hay que tener en cuenta que el área de la educación física no es ajena y que también es un espacio propicio para desarrollar proyectos de aprendizaje servicio.

Es por ello, que al momento de hablar de educación física como un campo de conocimiento no podemos dejar de lado su concepción, lo que sin duda condiciona su esencia educativa. Contreras (1998) menciona que la educación física es sobre todo educación, cuya peculiaridad reside en que opera a través del movimiento, por tanto, no es educación de lo físico si no por medio de la motricidad; de esta manera contribuye a la formación integral del individuo en sus dimensiones afectiva, cognitiva, física y sociales, para la adquisición de conocimientos por medio de procedimientos moralmente aceptados (Sáenz-López, 1997). Por su parte, la Secretaría de Educación Pública la concibe como una forma de intervención pedagógica que contribuye al desarrollo de su motricidad e integración de su corporeidad (SEP, 2017).

Así mismo, se destaca el valor de la educación física como promotora de actividades para la salud, deporte, aprendizaje motor, tiempo libre, ocio, expresión corporal, recreación, entre otras. Desde estas áreas podemos dar sentido al aprendizaje servicio para el desarrollo de proyectos orientados a generar hábitos saludables, mejora de la competencia motriz, comunicativa y expresiva, así como la superación personal, orientación profesional o mejora del rendimiento académico de los estudiantes.

En este sentido la educación física es un área con gran potencial para poner en práctica la competencia social, por medio del trabajo en equipos y el trabajo cooperativo. Velázquez (2012) al plantear su pedagogía de la cooperación pone de manifiesto que es necesario abandonar enfoques de enseñanza centrados en el profesor y el aprendizaje memorístico, para centrar todos los esfuerzos en promover enfoques centrados en el alumno; y la metodología del aprendizaje servicio aplicado a la educación física lo favorece, además de desarrollar competencias que permite a los estudiantes una preparación para la vida y el aprendizaje permanente en entornos reales.

Es decir, la educación física reúne las características necesarias para ser el lugar ideal en donde se realicen actividades con otros y para otros, desde una aproximación social y comunitaria que generen experiencias solidarias y de transformación social. Abriendo un número infinito de posibilidades para desarrollar propuestas de aprendizaje servicio, que contribuyan a enfrentar

algunos de los retos contemporáneos de la sociedad como lo es la obesidad, bajo rendimiento académico y el limitado acceso a la práctica de actividades físicas y deportivas en la escuela.

El método del aprendizaje servicio en educación física supone un cambio rotundo en la enseñanza – aprendizaje de la misma, ya que este último va más allá de perfeccionamientos físicos o ejercitación física. Se trata de observar la realidad de una manera global e interdisciplinaria, por medio de la experiencia y vivenciación, al respecto Balcells & Aza (1995) mencionan que cuando algo se vivencia con todos los sentidos (hacer-conocer-sentir) queda una huella mucho más profunda en el individuo, teniendo como responsabilidad docente un nuevo planteamiento de la educación física que dé respuesta a las nuevas demandas sociales de nuestros alumnos.

La educación física al ser un área eminentemente práctica brinda aprendizajes y experiencias para reconocer, aceptar y cuidar el cuerpo; explorar y vivenciar las capacidades, habilidades y destrezas; proponer y solucionar problemas motores; emplear el potencial creativo y el pensamiento estratégico; asumir valores y actitudes asertivas; promover el juego limpio; establecer ambientes de convivencia sanos y pacíficos; y adquirir estilos de vida activos y saludables, los cuales representan aspectos que influyen en la vida cotidiana de los estudiantes (SEP, 2017).

De igual modo, el desarrollo de proyectos de aprendizaje servicio en educación física favorece las relaciones interpersonales, al vivenciar y realizar actividades motrices que favorezcan ambientes de aprendizajes participativos, igualitarios, inclusivos y cooperativos; además de conocimientos éticos y políticos. Fraile & Rendón (2003) considera que la educación física debe ser para todos, dando acceso a diferentes grupos sociales, a estilos de vida saludables de mejor calidad de vida, dando una orientación de compromiso con las personas y con la sociedad.

Más aun, el aprendizaje servicio es una forma de aprendizaje experiencial alternativo al modelo tradicional, donde el docente proporciona el conocimiento y el alumno lo asimila. Dewey (1916) hace manifiesto que los seres vivos se conservan por una renovación permanente a través de la acción sobre el medio ambiente, por lo que se le puede considerar al aprendizaje servicio en educación física como una metodología de autorenovación en sus procesos de enseñanza; que permita un aprendizaje duradero y proporcionar a los estudiantes ejemplos concretos de hechos y de teorías en la propia realidad.

De esta manera el aprendizaje experiencial que propone Dewey; relacionado con el aprendizaje servicio en educación física, permite que los alumnos se involucren en lo que están aprendiendo, que las experiencias de aprendizaje sean dentro y fuera de los gimnasios o patios escolares en donde se desarrolla la sesión, se debe aprender de lo vivido y facilitándole su diario vivir en un mundo de permanente cambio como lo señala Bauman (2005).

De la misma forma, la educación física al desarrollar el aprendizaje servicio favorece las conductas motrices de los alumnos, colocándolo en el centro de todo el proceso educativo, tal como lo recomienda Comenio (1921) procurando que todo concurra a su servicio: maestros, textos, aulas y métodos, que faciliten la expresión de sus aprendizajes.

Es necesario recalcar que el aprendizaje servicio es una forma de educación que se basa en la experiencia y que se relaciona con diversas teorías, como el constructivismo y socioformación, donde el conocimiento no es una copia de la realidad, pero si una construcción del ser humano resultado de la interacción entre aspectos cognitivos, sociales y afectivos (Carretero, 1997).

Al hablar de la teoría constructivista en educación es inevitable mencionar las ideas de la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget (1967), la influencia sociocultural para el desarrollo del individuo de Lev Semiovich Vigotsky (1978), el descubrimiento guiado de Jerome Seymour Bruner (1960), el aprendizaje significativo de David Paul Ausubel (1973) y el aprendizaje experiencial de David Kolb (1984).

Algo parecido ocurre cuando hablamos de la socioformación que nos indica que no es posible pensar la formación humana en el marco de propuestas epistemológicas unidimensionales y simplistas y unívocas, por lo cual es importante desarrollar una mente bien ordenada, dado que será aquella que es apta para organizar los conocimientos y evitar con ello su acumulación estéril (Morin, 2008), por lo cual se le da apertura al pensamiento complejo que constituye una perspectiva para su reconceptualización. Es decir, esta formación es el resultado de la articulación de procesos socio-históricos y procesos individuales, entonces podemos decir que existe una interacción entre hombre y cultura, donde la cultura crea al hombre y el hombre crea la cultura (Tobón, 2005). De esta manera la socioformación implica que la sociedad en su conjunto posibilite las condiciones necesarias para mediar a sus miembros, con el fin de mantenerse y reconstruirse continuamente afrontando los cambios, en contextos determinados.

Retomando a David Kolb (1984) citado por Gómez (2010) señala que el aprendizaje es un ciclo de cuatro etapas que presentan un orden pero que en realidad pueden comenzar en cualquier etapa del ciclo. De esta manera la experiencia (etapa 1) es la base de todas las etapas en el ciclo de aprendizaje, puesto que, los alumnos aprenden al estar involucrados en una actividad. Por su parte la reflexión (etapa 2) permite a los estudiantes integrar sus observaciones y desarrollar teorías desde la práctica. En base a esta teoría se establece que, para obtener el conocimiento, el estudiante debe estar involucrado de forma activa en el aprendizaje y ser capaz de reflexionar sobre la experiencia. Para ello, el estudiante debe poseer los conocimientos básicos para conceptualizar y analizar (etapa 3) la experiencia. Por ende, la experiencia, la reflexión y la capacidad de conceptualizar y analizar, para integrar nuevos conocimientos adquiridos a través del proceso, son elementos que facilitan aplicar o experimentar (etapa 4) sus conocimientos y aprendizajes en el mundo real (Pawelek, 2013).

La teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984) conecta el aprendizaje con el desarrollo de habilidades prácticas, y aumenta las capacidades cognitivas con las experiencias de los estudiantes, en tanto estos adquieren conocimientos de forma directa, sin necesidad de filtros de expertos, mejorando así su capacidad de analizar problemas y participar en acciones.

Así mismo, Berry y Chisholm (1999) citado por Pacheco, Thullen & Seijo (2003) menciona que el aprendizaje servicio a tenido aceptación y se ha ido incorporando a la educación formal el servicio comunitario voluntario en educación superior. Lo que podemos ver es su impulso al promover el desarrollo de proyectos en el sistema educativo en escuelas en situación de desventaja social (Seifert y Zentner, 2010).

Por su parte, Tapia (2010) menciona que en el caso de México se utilizan distintos nombres para denominar lo que pudiera ser el aprendizaje servicio, dependiendo de la institución en la que nos encontremos, así por ejemplo se le nombra, servicio social curricular en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), aprendizaje-servicio en el Instituto Tecnológico de Monterrey, aprendizaje en el servicio (DOF, 3/08/18) en la Escuela Superior de Educación Física CDMX (ESEF), prácticas profesionales en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) o incluso podemos observar el área del servicio social en el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

## **Metodología**

Este estudio se ha realizado, desde un enfoque cualitativo no interactivo de análisis de conceptos, que se desarrolla en una metodología de la investigación analítica; utilizando el análisis de documentos como técnica para la recuperación de datos, dado que su desarrollo propone en el análisis del concepto de aprendizaje servicio y su uso adecuado como método didáctico renovador que muestre la viabilidad de ofrecer su abordaje de contenidos de la educación física no solo en educación superior, si no, que al mismo tiempo apertura su implementación en educación básica y media superior.

Al mismo tiempo McMillan & Schumaner (2005) consideran que el análisis de conceptos educativos es un estudio que esclarece el significado de un concepto a través de la descripción de los significados esenciales o genéricos, sus distintos significados y el uso adecuado del concepto; donde hemos retomado la estrategia del análisis de condiciones dado que nos favorece identificar las condiciones necesarias para el uso adecuado del concepto de aprendizaje servicio en educación física.

De modo que el análisis de condiciones nos aproximó de manera precisa a la problemática de nuestro estudio al quedar constituido por la siguiente interrogante ¿Cuáles son las circunstancias contextuales que debe reunir el aprendizaje servicio para que se considere como método de enseñanza en educación física? En concordancia con la anterior problemática nos planteamos como objetivo analizar el concepto de aprendizaje servicio y su uso adecuado como método didáctico en la especialidad, dada la relación entre la educación física y la literatura, considerando, sin duda, una relación notable en asuntos educativos de mutuo interés.

De acuerdo con la recuperación de la información hemos optado por el análisis de documentos mismos que nos ha remitido a principalmente a dos tipos de documentos por una parte nos referimos a la literatura especializada en el área de educación física con relación al aprendizaje servicio y que ha estado a nuestro alcance de consulta en físico y por otra a las publicaciones digitales en visitas educativas que hemos consultado desde plataformas como google académico, google libros, Redalyc y Scielo.

Posteriormente se sistematizó en una matriz de análisis en la cual se organizó, ordeno, clasifiqué y analizo la literatura; dicha revisión sistemática estuvo orientada por las categorías de aprendizaje servicio y educación física; considerando los siguientes criterios de inclusión: documentos publicados en los últimos diez años (documentos de consulta, artículos científicos y académicos) experiencias en educación física y deporte, enfoque educativo. Analizando y realizando un cruce entre las coincidencias conceptuales para determinar puntos de convergencia de acuerdo al aprendizaje experiencial.

### **Hallazgos e interpretaciones**

Entre los hallazgos principales que hemos encontrado son la gran cantidad de resultados obtenidos al colocar aprendizaje servicio en los diferentes buscadores (google académico: aproximadamente 1.280.000 resultados, google libros: cerca de 191,000 resultados, Redalyc: 222,541 documentos encontrados y Scielo: 273 resultados) empezamos a filtrar nuestra búsqueda con palabras clave como aprendizaje servicio en educación física lo que nos favoreció en la consulta de documentos filtrando por año, idioma: español, país México o España y por último disciplina: educación física.

El filtrado anterior nos ayudó a percatarnos e identificar a ciertos autores como Robert Sigmon, Roser Batlle, Puig, que han desarrollado literatura especializada en aprendizaje servicio, además Rubio, Campo & Sebastiani han desarrollado experiencias y literatura de aprendizaje servicio en educación física. Así mismo, también identificamos que la Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio de España organiza congresos anuales desde 2010 y que en 2017 se crea una asociación con el objetivo de fortalecer la colaboración y el intercambio de experiencias de aprendizaje-servicio (RUAS, 2019).

En cuanto a educación física identificamos que en el XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas realizado en 2018 en Avilés, España, se encuentran trabajos relacionados con el aprendizaje servicio y su relación con el aprendizaje cooperativo (Fernández-Rio, Sánchez & Méndez-Giménez, 2018).

Así, por ejemplo, encontramos documentos que comparten experiencias de aprendizaje servicio como las siguientes (solo por mencionar algunos):

### *Documentos de consulta*

- 60 buenas prácticas de aprendizaje servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social de la Fundación Zerbikas.
- Guía Básica Aprendizaje y Servicio. Editado por el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural de Leganés.
- ¿Cómo desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio? de Roser Batlle, 2017
- Rubio Laura, Campo Laura & Sebastiani Enric M. Aprendizaje servicio y educación física. Experiencias de compromiso social a través de la actividad física y el deporte.

### *Artículos*

- Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. Josep M. Puig Rovira & Josep Palos Rodríguez
- La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: una perspectiva latinoamericana María Nieves Tapia.
- La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. Carlos Capella Peris, Jesús Gil Gómez y Manuel Martí Puig.
- El aprendizaje-servicio en la educación física. Un modelo de innovación educativa generalizable para un aprendizaje integrador de teoría y práctica. Carlos Capella Peris y Jesús Gil Gómez
- Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana de Jesús Gil-Gómez, Odet Moliner-García, Óscar Chiva-Bartoll & Rafaela García López
- Educación física y aprendizaje servicio. Una combinación más que saludable de Laura Rubio, Laura Campo & Enric M. Sebastiani
- La educación física y el aprendizaje servicio: abriendo el entorno natural a la escuela de Jesús Gil, Andrea Francisco & Lidón Moliner
- Proyecto de Aprendizaje-servicio. Kilómetros de solidaridad. Instituto de Secundaria Jane Goodall. Curso 2012-2013 de Abel Cusí y Bárbara Vila.
- Entre otros más

Sin embargo, al realizar una búsqueda de experiencias de aprendizaje servicio desarrolladas en área de la educación física en México, nos percatamos que es un campo poco explorado por los docentes del área en el país, dado que no encontramos alguna experiencia desarrollada con esta metodología en el área.

Con respecto a el ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica, en específico para formación de docentes de educación física, contempla en uno de los cuatro trayectos formativos que la integran (práctica profesional) dos cursos de aprendizaje en el servicio que tiene la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros docentes a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente (DOF, 3/08/18).

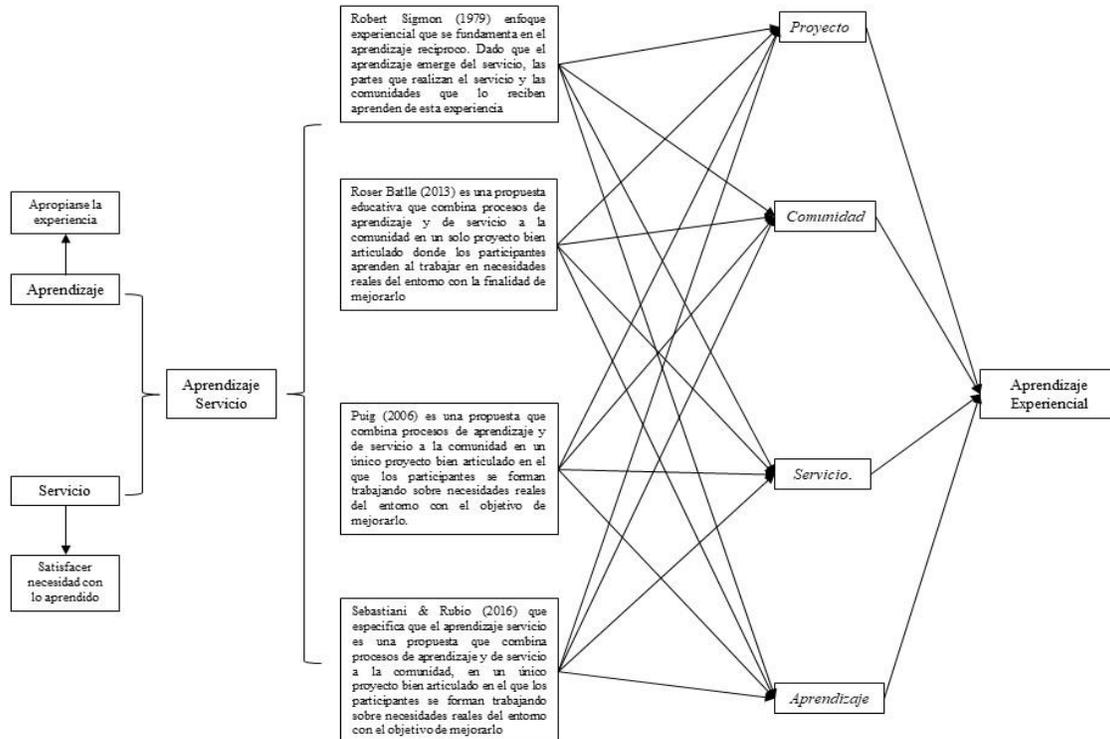
Ahora bien en cuanto a las coincidencias para la elaboración de proyectos educativos basados en la metodología del aprendizaje servicio, se a considerado cuatro de los autores mas relevantes en el área, a partir de la separación de las dos palabras (aprendizaje y servicio) que al unir las dan como resultado una conceptualización metodológica para la enseñanza que se ha denominado aprendizaje servicio aplicable a diferentes áreas del conocimiento, todas convergen y coinciden de alguna forma en considerar como elementos indispensables en el diseño de proyectos educativos el aprendizaje experiencial.

Estas situaciones, de una u otra forma, van a ejercer una determinada influencia en el desarrollo de las metodologías de enseñanza en educación física. En este sentido, es el profesor

quien determinara el uso de metodologías activas en el área esto de acuerdo a los contextos en los que se encuentre.

De ahí que las prácticas docentes en educación física puedan orientarse a ser considerado como un facilitador para que cada estudiante sea protagonista de su proceso educativo en una realidad contextualizada, diversa y cambiante, permitiendo se pueda adaptar y adquirir los diferentes conocimientos que requiera.

**Figura 1.** Semejanzas en las definiciones de aprendizaje servicio y elementos básicos para diseñar un proyecto de aprendizaje servicio basado en el aprendizaje experiencial.



Fuente. Adaptación Robert Sigmon (2011); Roser Batlle (25/07/2017); Rubio, L., Campo L. y Sebastiani E. M. (2014).

Por último, podemos mencionar que la educación física es una asignatura relevante en el desarrollo integral de los alumnos por lo cual es fundamental estudiar las diferentes formas en que se pueda enseñar y el alumno adquiera un aprendizaje significativo que responda a realidades de su diario vivir.

## Discusión

Considerando que la sesión de educación física es un espacio ideal para el aprendizaje experiencial dada la naturaleza de la asignatura, encontramos algunas posibilidades de la implementación del aprendizaje servicio en educación física a partir del programa de estudios vigente (2017) en educación básica.

En consonancia con este último, solo mencionaremos algunas ideas a manera de ejemplificar una articulación con los aprendizajes esperados de los grados del tercer ciclo de educación primaria y para los tres grados de educación secundaria.

Por tanto, es importante mencionar que el programa de estudios vigente en México es denominado, Aprendizajes clave para la educación integral. Educación física. Educación básica. El cual delimita como eje curricular la competencia motriz y establece como componentes pedagógicos didácticos el desarrollo de la motricidad, integración de corporeidad y la creatividad en acción motriz, mismos que establecen aprendizajes esperados que se deben lograr al término del ciclo escolar, los cuales son nuestro referente para proponer algunas ideas para la implementación del aprendizaje servicio en educación física en educación básica.

**Tabla 2.**

Ideas para la implementación del aprendizaje servicio en educación física en educación básica.

Programa de Educación Física			Aprendizaje Servicio en Educación Física		
Eje	Componente pedagógico didáctico	Aprendizaje esperado	Grado Escolar	Idea del proyecto	Servicio a la comunidad
Competencia motriz	Creatividad en la acción motriz	Experimenta distintas formas de interacción motriz en situaciones de juego e iniciación deportiva, con el propósito de promover ambientes de aprendizaje colaborativos.	5° Primaria	Jugando y ayudando	Los alumnos promueven a sus iguales el valor de la cooperación a través del desarrollo de actividades de iniciación deportiva.
	Integración de la corporeidad	Incorpora sus posibilidades expresivas y motrices, al diseñar y participar en propuestas colectivas, para reconocer sus potencialidades y superar los problemas que se le presentan.	6° Primaria	¡¡Teatra-ando!!	Los alumnos preparan varios sketches para compartirlos y presentarlos con diferentes centros educativos de su zona escolar.
Competencia motriz	Desarrollo de la motricidad	Identifica los elementos de la condición física al participar en actividades motrices y recreativas como alternativas para mejorar su salud.	1° Secundaria	Recreo de la salud	Los alumnos organizan diferentes actividades (juegos) en el horario de descanso escolar, para que sus compañeros participen y estos conozcan los beneficios que repercuten en su salud.
	Integración de la corporeidad	Afirma su sentido de pertenencia a partir de la práctica de actividades físicas, expresivas y deportivas, con la intención de reconocerse y valorar su participación grupal.	2° Secundaria	Adopto un amigo	Los alumnos a través de su acompañamiento diario, favorecen la integración y la práctica de actividades físicas y deportivas tanto en la escuela como en su comunidad.
Competencia motriz	Creatividad en la acción motriz	Promueve relaciones asertivas con sus compañeros en situaciones de juego, iniciación deportiva y deporte educativo, para fortalecer su autoestima y promover	3° Secundaria	Fútboleando	Los alumnos durante la sesión de educación física, organizan actividades para que sus compañeros se involucren en la práctica del futbol por medio de

---

el juego limpio y la  
confrontación lúdica.

la organización de  
torneos en donde lo  
hacen extensivo a otros  
grupos y grados  
escolares.

---

**Fuente.** SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Educación Física. Págs. 180-187. México: SEP.

Con la intención de que estas ideas sean solo orientadoras; debemos tomar en cuenta que cada uno de los proyectos deben concretarse y tomar sentido en cada uno de los ámbitos en donde se desarrollarán, además que las posibilidades dependerán de las necesidades comunitarias, la visión y no se limitan a los grados escolares que mencionamos, por lo tanto, la intención es mostrar que existe la posibilidad de la implementación del aprendizaje servicio para el logro de un aprendizaje esperado que nos indica el programa de educación física en educación básica.

### Conclusiones

El aprendizaje supone la aprehensión de elementos derivados de la experiencia de los individuos el cual le favorecerá en la solución de problemas que se le presenten en su vida cotidiana. Por su parte, el servicio está orientado a satisfacer una necesidad, por lo tanto, facilita que se ponga en práctica lo aprehendido y el individuo goce de un sentido de autorrealización y superación, por el hecho de haber asistido a un semejante.

De manera que, la unión del concepto de aprendizaje y el de servicio den como resultado un tercero (aprendizaje servicio), estos se complementan recíprocamente, además de orientar el actuar del docente en la forma en que realizará el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el caso del área de la educación física los proyectos y necesidades pueden ser varias, sin embargo, los proyectos más comunes que hemos identificado están orientados a atender necesidades que tienen que ver con la promoción de la salud, la expresión corporal, el combate a enfermedades no transmisibles como la obesidad, la atención a grupos sociales poco favorecidos con la práctica de la actividad física, deportiva o recreativa y la promoción de la práctica del deportiva.

De ahí que, la implementación del aprendizaje servicio en educación física supone un cambio rotundo en la enseñanza – aprendizaje de la misma, ya que este último va más allá de perfeccionamientos físicos o ejercitación física.

### Referencias

- Balcells, M. C., & Aza, E. T. (1995). Globalidad e interdisciplina curricular en la enseñanza primaria: propuestas teórico-prácticas (Vol. 108). Inde.
- Batlle R. (25/07/2017). Aprendizaje servicio. [Página web] <https://roserbatlle.net/>
- Batlle, R. (2013). ¿Qué es el Aprendizaje-servicio y por qué nos interesa? Monográficos Escuela, 4-5. [https://www.ahlapecera.es/web/wp-content/uploads/2014/02/2013\\_Escuela.pdf](https://www.ahlapecera.es/web/wp-content/uploads/2014/02/2013_Escuela.pdf)
- Carretero M. (1997). Constructivismo y educación. México: Progresos S.A.
- Comenio J. A. (1921). Didáctica magna. México: Editorial Porrúa.
- Contreras O. (1998). Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista. España: INDE
- Dewey, J. (1916). 1995). Democracia y educación. España. Morata.
- DOF (3/08/18). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. México: DOF [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018)

- Fernández-Río J., Sánchez R. & Méndez-Giménez A. (2018). XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Actas de congreso. Universidad de Oviedo. Avilés España. <https://pazuela.files.wordpress.com/2018/10/libro-congreso-actividades-cooperativas-2018.pdf>
- Freile, A. (2003). Actividad física y salud. Educación secundaria. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. Revista Educación Global, 64-70. <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/03-Furco-1-Castellano.pdf>
- Gómez P. J. (2010). Capacitación y desarrollo en las organizaciones, Cód.693. El aprendizaje experiencial. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología Págs.1-21.
- Kolb D. A (1984). *Experiential Learning Experience as the source of learning and development.* EEUU: Pearson Education
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* 5. a edición Madrid.
- Morin E. (2008). *La mente bien ordenada.* México: Siglo XXI editores.
- Mosston M. & Ashworth S. (1986). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilo de enseñanza.* España: Editorial Hispano Europea, S.A
- Pawelek, J. G. (2013). *El aprendizaje experiencial.* Universidad de Buenos Aires. [http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA\\_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE\\_LECTURE\\_5/1/3.Gomez\\_Pawel\\_ek.pdf](http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/1/3.Gomez_Pawel_ek.pdf)
- Perales P. R. (2006). *La significación de la práctica educativa.* México: Paidós Educador
- Piaget J. (1967). *Seis estudios de psicología.* España: Seix Barral
- Red Universitaria de Aprendizaje Servicio (RUAS) (25/03/2019). IX Congreso Nacional y I Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior. <https://eventos.uam.es/20800/detail/ix-congreso-nacional-y-i-europeo-de-aprendizaje-servicio-en-educacion-superior.html>
- Rubio L., Campo L. y Sebastiani E.M. (2014). *Aprendizaje servicio y educación física. Experiencias de compromiso social a través de la actividad física y el deporte.* España: INDE
- Rubio L., Campo L., & Sebastiani E. M. (2014). *Educación física y aprendizaje servicio: una combinación más que saludable. Tándem: didáctica de la educación física.* 44 (7-14) <https://www.grao.com/es/producto/educacion-fisica-y-aprendizaje-servicio>
- Sáenz-López B. P. (1997). *La educación física y su didáctica. Manual para el profesor.* España: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.
- Seifert, A., & Zentner, S. (2010). *Service-Learning–Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte.* NL d. Engagement (Ed.). Weinheim: Freudenberg Stiftung.
- Tapia, M. N. (2010). *La propuesta pedagógica del "aprendizaje-servicio": una perspectiva Latinoamericana.* Revista científica TzhoeCoen, 3(5), 23-44. [http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/sabi/Aprendizaje\\_y\\_servicio/pdfs/La\\_propuesta\\_pedagogica\\_del-Aprendizaje\\_servicio\\_una\\_perspectiva\\_latinoamericana.pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/sabi/Aprendizaje_y_servicio/pdfs/La_propuesta_pedagogica_del-Aprendizaje_servicio_una_perspectiva_latinoamericana.pdf)
- Thullen, M., & Seijo, J. C. (Eds.). (2003). *Aprender sirviendo: Un paradigma de formación integral universitaria.* Progreso.
- Tobón S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* Bogotá: Ecoe Ediciones
- Velázquez C. (2012). *Pedagogía de la cooperación en Educación Física.* España: Colectivo la Peonza

# LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES POR EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL MUNICIPIO DE COLIMA, MÉXICO.

## THE TEACHING OF VALUES BY PRIMARY EDUCATION TEACHERS IN THE MUNICIPALITY OF COLIMA, MÉXICO.

Noé Navarro Ruiz

navarroruiznoe@gmail.com

### RESUMEN

Tratar los valores en nuestra sociedad podría parecer tan difícil que el mejor de los casos es no querer tratarlos, dados los malos ejemplos de falta de ética de las autoridades que representan nuestro país. Este estudio descriptivo, transversal, expresa las creencias del profesorado colimense, en relación a los valores que practican con sus alumnos en el nivel de primaria. Los hallazgos indican a la disciplina, responsabilidad y respeto, como los mejores tratados y los menos son la educación vial, educación financiera y educación para el consumo. La mayor parte de la población opina que la potestad de educar en valores corresponde a la familia. Sin embargo, es justo y necesario luchar por una sociedad que cultive éstos valores y aún más, que los docentes desde las escuelas puedan tratarlos y reforzarlos.

**Palabras clave:** Valores, docentes, educación.

### ABSTRACT

Dealing with values in our society could seem so difficult that the best scenario is not like to deal with them, given the bad examples of lack of ethics from the authorities that represent our country. This descriptive, cross-sectional study expresses the beliefs of the Colima teachers in relation to the values they practice with their students at the primary level. The findings indicate discipline, responsibility, and respect, as the best and least are traffic education, financial education, and consumer education. Most of the population believes that the power to educate in values belongs to the family. However, it is fair and necessary to fight for a society that cultivates these values and even more so that teachers from schools can treat and reinforce them.

**Keywords:** Values, teachers, education.

### INTRODUCCIÓN

En la educación, en los últimos años se están realizando grandes esfuerzos para desarrollar desde la escuela y, a través de la educación escolar en la sociedad del futuro, valores tendentes al conocimiento, comprensión y aceptación de las distintas culturas como una forma de sensibilizar y propiciar cambios de actitudes para una sociedad más justa e igualitaria. La enseñanza de los valores no es nada nuevo dentro del currículum mexicano; sin embargo, la formación en valores es una cuestión novedosa en el mundo educativo mexicano siendo un componente fundamental de los contenidos de enseñanza y aprendizaje en la educación básica y, de manera más reciente, en los planes de estudio de la formación inicial del profesorado. En México, el currículum de educación básica incluye la educación en valores como un tema importante de la formación integral. Esto supone, la necesidad de incorporar, en la formación de los futuros docentes, contenidos y estrategias pedagógicas que permitan desarrollar valores tales como: el respeto, el aprecio por la dignidad humana, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y el respeto a la verdad, entre otros. No es tarea fácil, ya que es una tarea que comprende no sólo la

formación en valores del profesorado, sino la colaboración de las familias como transmisoras de los valores tradicionales propios de cada sociedad.

En la educación primaria, los contenidos y objetivos específicos de formación de valores se ubican en la asignatura de Educación Cívica, y en secundaria en una materia llamada Formación Cívica y Ética.

En el resto de las disciplinas, los valores se desarrollan en cuanto a conductas y en las relaciones entre los alumnos y alumnas. Así lo pone de manifiesto la propuesta de Buxarrais (1997) al plantear la postura de la escuela mexicana. De tal manera que, si la finalidad de la educación es la de establecer criterios de convivencia que refuercen los valores sociales generalmente asumidos, se establecen las razones suficientes que justifiquen su inclusión en el currículo escolar. En esta investigación analizamos la posibilidad de que, desde la escuela, los docentes de Educación Primaria, a partir de su formación inicial, posean los recursos didácticos suficientes que les permitan establecer criterios y directrices para la educación en valores. Vizúete (2009), manifiesta que, en la actualidad, muchos profesores de educación física han olvidado que su trabajo y su principal función es la de educar.

## **PROBLEMA**

No se conoce cuáles son los valores que practican los profesores del nivel de primaria del Estado de Colima, con sus alumnos. Es necesario definirlos en cada asignatura y que estos, estén implícitos en la práctica docente.

## **OBJETIVO**

- Conocer los valores que enseña el profesorado generalista y especialista durante su práctica escolar.
- Conocer la existencia de materias del currículum que se prestan de manera especial en la incidencia de los valores.

## **HIPÓTESIS**

1. La transmisión de los valores es responsabilidad de la familia y corresponsabilidad de los docentes.
2. El profesorado enseña valores de forma transversal y considera que es la materia de cívica y ética la responsable de formar en valores.

## **ANTECEDENTES**

Actualmente, no existen estudios que consideren a profundidad, que algunas de las materias del currículum sean una de las mejores acciones para incidir en la educación en valores en la educación primaria; sin embargo, González (2000) plantea en su estudio: La educación en valores en el currículum universitario, la necesidad y posibilidad de educar en valores por medio del currículum, así como las condiciones a tener en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje. Castañedo en su tesis doctoral: Valores educativos de profesores de E.G.B. al iniciar la carrera, al finalizar y al trabajar en colegios establece la necesidad de determinar los valores educativos predominantes en alumnos de escuelas universitarias de la formación del profesorado; con el propósito de medir la interacción entre los diferentes elementos que componen el sistema educativo alumnos, profesores, directores, padres, etc., en las dimensiones de inclusión, control y afecto.

Algunos autores hablan de transversalidad en la educación en valores, manifestando que además del currículum propio de las diferentes materias, existen elementos transversales que no pueden atribuirse a una materia específica. En este sentido la educación, especialmente la educación en valores, es tarea de todo el profesorado, sea cual sea la materia en la que sea especialista. La educación en valores, aunque no forme parte del currículum explícito, sí forma parte de los elementos transversales de la educación, fundamentales en la educación integral de los alumnos.

## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Actualmente estamos viviendo tiempos de cambio, que se están reflejando también en el mundo educativo, es por ello que se observa cómo las escuelas formadoras han cambiado su estructura curricular para adecuarse a los nuevos tiempos y procurar egresar personas capaces de afrontarlos.

Por su parte Tobón (2011) comenta que la crisis de los valores es culpa de los cambios sociales, de la globalización y de la generalización; el acceso a las nuevas tecnologías de la información, que no es igual para todos, genera esas desigualdades y diferencias.

El Sistema Educativo Mexicano (2007) propone que la práctica educativa propicie ambientes de aprendizajes significativos, cordiales y de colaboración, sin discriminaciones de ningún tipo. Desde esta perspectiva la Educación en el Estado de Colima ha de representar para los niños y adolescentes un espacio donde se impartan y se vivencien valores, que les ayuden a lograr satisfacción, retos y conquistas personales, y fomentar la seguridad y autonomía de los estudiantes.

La educación en valores no es una exclusividad del docente, en ella participan la familia, la religión, y la sociedad quienes pueden incidir positiva o negativamente en ese proceso. Guerra y Pintor en su artículo titulado: Educar en valores a través de la educación, considera que la existencia de estrategias, estilos y técnicas de enseñanzas deben ser las adecuadas para incidir de la mejor forma en el proceso de educar en valores. La SEP potencia la formación de los docentes en este tipo de estrategias, estilos, y técnicas.

### *Definición de valor*

Aguilar en su libro de habilidades para la vida, nos dice que los valores requieren de nosotros para ser descubiertos, para adquirir vida, para ser reales y significativos; y que nosotros necesitamos de ellos para realizarnos, para ser personas en crecimiento permanente.

Visto de esta forma, no es posible entender los valores como realidades separadas de las cosas o de las personas; en relación a las cosas se les denomina bienes, en relación a la persona se le denomina virtud, cualidad o simplemente valor.

Ante esta concepción entendemos que los valores son factores dinámicos de la conducta cotidiana, se señala que los valores son cualidades que percibimos y apreciamos, tanto en las cosas como en las personas, y que de manera habitual se presentan encadenados y se desarrollan de manera conjunta, estos se influyen o se refuerzan mutuamente; es decir un valor lleva a otro, y ninguno puede operar sin presencia del otro.

### *Educación en valores*

La palabra educación, proviene del latín *edúcere* que significa "guiar, conducir" o educare "formar, instruir" es decir, es un proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación no sólo se produce a través

de la palabra: está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes; expresándose en el comportamiento del individuo.

Entendemos que existen tres tipos de educación; la formal, la no formal y la informal, la educación formal hace referencia a los ámbitos de las escuelas, institutos, universidades, módulos entre otros; mientras que la no formal se refiere a los cursos, academias, etc. y la educación informal es aquella que abarca la formal y no formal, pues es la educación que se adquiere a lo largo de la vida.

Con todo esto, los docentes, formadores, y padres de familia nos enfrentamos a un gran desafío; no debemos de aferrarnos sólo a educar en valores, ni desarrollar sólo valores en las instituciones educativas; esto indica que el docente, el padre de familia o tutor debe de haber adquirido durante su proceso de formación a lo largo de la vida, valores con los cuales él tarde que temprano tendrá que educar con ellos; así aprenderá a vivir, convivir y compartir valores los cuales emanan de su ser, de su interior, de esta manera enseñaremos a los individuos a vivir con valores.

#### *La percepción de los valores en el contexto escolar*

Los valores educativos están presentes en el artículo 3º Constitucional, y reflejan lo que la educación en México aspira a formar, correspondiendo estos a la cultura cívica nacional.

Desde la Constitución de 1917, la educación en México se marcó como laica, democrática (como sistema de vida), nacional y social, además de promover el aprecio a la familia, el sentido de la solidaridad, y los principios de igualdad y fraternidad entre los hombres. José Vasconcelos dijo que la educación debe enmarcarse en la corriente filosófica humanista, que considera al hombre en su totalidad, por lo que propuso un nacionalismo que permita revalorizar el mestizaje, como base de la conciencia histórica nacional y latinoamericana.

Desde 1944, se agregan valores de una educación para la paz, la democracia y la justicia social, donde la educación debe desarrollar todas las facultades del ser humano de manera integral.

- La SEP, a lo largo del tiempo ha ido agregando diferentes valores a desarrollar en el ámbito escolar; autores como Cámara (1983), Pescador (1989), Macías y Macías (2004) han clasificado dichos valores del programa dentro de tres ámbitos: Filosófico, psicomotriz-afectivo y psicosocial, quedando de la siguiente manera: a) Como base filosófica que lleva al desarrollo intelectual, encontramos:
  - Adquisición y acrecentamiento de cultura universal. Conceptos generados por los avances científicos, que erradican la ignorancia y sus efectos. Integración del conocimiento. Pensamiento analítico, observador y reflexivo. Comunicación y libertad de expresión. Práctica y gusto por la lectura. Participación activa del educando. Resolución de problemas.
  - Estimulación de la iniciativa en la investigación e innovación científica y tecnológica. Impulso a la creación artística. Respeto absoluto a la dignidad de la persona. Laicismo. Educación para la libertad, apoyando el desarrollo psicomotriz y afectivo. Confianza en sí mismo, que le permiten evitar fanatismos, prejuicios y servidumbres. Desarrollo integral del individuo para un ejercicio pleno de sus capacidades.
- Estimulación de la educación física y deporte. Entre muchos más.

Hay que señalar que los valores educativos son el núcleo de la axiología educativa. La escuela debe ofrecer al alumno la oportunidad de elaborar su escala de valores mediante las sugerencias de sus profesores. Pero si el maestro no posee su escala de valores adecuada a las normas que rigen la ética, es imposible que fomente en el alumno el deseo e interés de construir la suya.

Para que la escuela pueda ejercer una buena misión, Quintana (1998) en su libro titulado, El docente y la formación de valores a través de su práctica educativa nos dice que:

La escuela ha de adoptar una postura clara y decidida frente a la importancia de los valores, pues con una neutralidad axiológica y un prescindir de todas las normas, con el escepticismo y desinterés moral, no lograría resolver las tareas educativas que tiene encomendadas.

Por su parte, Evelyn (1967) en su libro titulado: Educar educándose, afirma que la primera obligación del educador es merecer y ganar la confianza de sus alumnos, la que consideramos como recíproca entre ambos.

#### *Los valores educativos en el contexto familiar y social*

Sanmartín (1995) dice que un valor es una creencia, la cual la persona actúa por preferencia, es una percepción de lo preferible, porque toda creencia se forma y se desarrolla pronto en la vida de los niños, primero se aprenden mediante las interacciones con los padres; más tarde, a medida que va creciendo el sujeto, aprende que existen ciertas creencias que todos los otros creen, pero también desarrollarán otras creencias que considera verdaderas, aunque nadie más las interprete como ciertas, creencias que serán arbitrarias, según el gusto y esquema personales. A partir de las relaciones con otras personas ajenas a su entorno, los niños y jóvenes tendrán que confrontar sus valores con los demás, necesitando una justificación de aquellos que le son propios y procurando una coexistencia con los valores sostenidos por otros.

Según lo anterior, cada valor humano, es producto de la interacción social que ha sido transmitida y preservada en sucesivas generaciones por una o varias instituciones sociales a las que se les ha encargado de mantener y exaltar un subconjunto seleccionado de valores; así estas instituciones son organizaciones que tienen su función principal la de transmitirlos de manera constante, y entre ellas encontramos: la Iglesia, la familia, el sistema educativo, organizaciones sindicales, políticas y hasta los clubes deportivos.

## **MÉTODO**

La presente investigación, es de carácter descriptivo, transversal mediante muestreo probabilístico aleatorio. Se pretendió describir las variables que constituyen al conocimiento del objeto de estudio. El marco muestral de la población, lo constituyen los profesores de educación primaria, tanto generalistas como especialistas, de los centros públicos: sistema federal, sistema estatal y además los centros privados, ubicados en la ciudad de Colima (México). Para el diseño de nuestra muestra, tomamos las siguientes consideraciones, que debería ser una muestra probabilística, monoetápica, directa y sin reemplazamiento, igualmente tomamos la consideración de trabajar con un margen de error del 2,5%, la probabilidad de que cualquier elemento de la muestra perteneciera a la población la ciframos en  $\pm 2$  unidades "Z", es decir, aproximadamente 2 desviaciones típicas a la derecha y a la izquierda de la media, lo que se denomina nivel de confianza y expresado porcentualmente constituye el 95,4%.

### **Población y muestra**

El procedimiento para obtener los elementos de la población que formaron parte de la muestra, podríamos considerarlo como mixto, habiéndose utilizado según el momento, el método de muestreo aleatorio simple, en otros, muestreo aleatorio sistemático sobre una estratificación previa de la población, es decir, se elaboró un listado de todos los elementos que constituían la

población, y la selección se realizó por un procedimiento aleatorio sistemático; es decir, se “ordenaron a lo absurdo”, se obtuvo el coeficiente de elevación de cada estrato, dividiendo la población del estrato por el número de elementos de la muestra que debían pertenecer a este, eligiéndose de esta forma los sujetos que coincidían con dicho coeficiente de elevación obtenido, una vez elegido un elemento de la población para incluirlo en la muestra, se excluye del universo, para que no pueda volver a ser elegido, lo que se denomina en cualquier método de obtención de elementos de una muestra “sin reemplazamiento”.

Para obtener una información detallada sobre el marco muestral, se acudió personalmente a la Secretaría de Educación del Estado de Colima y a la Supervisión General del nivel de Educación Primaria. De ellas, se obtuvieron datos censales de los maestros generalistas y especialistas de la educación primaria, tanto pertenecientes al sistema federal, estatal o privado. Respecto al sistema federal se obtuvo de las siguientes zonas en el municipio de Colima: La zona 3 cuenta con 11 escuelas. La zona 4 cuenta con 11 escuelas. La zona 5 cuenta con 12 escuelas. La zona 6 cuenta con 11 escuelas. La zona 7 cuenta con 12 escuelas. La zona 8 cuenta con 11 escuelas. Por otro lado, la información sobre los centros del sistema estatal dio como resultado un total de 22. En las mismas oficinas del departamento estatal, se recabó la información de las escuelas privadas, teniendo un total de 17 escuelas.

### Selección de la muestra

Para poder encontrar a los elementos de la población que formarían parte de la muestra, es decir, de la información recibida, elaboramos una tabla con la distribución de todos los centros en función del sistema educativo y dependencia, así encontramos: 68 Escuelas Primarias Federales. 22 Escuelas Primarias Estatales y 17 Escuelas Privadas. La totalidad de los 107 centros fueron visitados durante los meses de octubre y noviembre del curso 2010/11.

## RESULTADOS

En la tabla 1, se pueden apreciar claramente los valores que más trabaja el profesor colimense y los valores que faltaría por reforzar con sus alumnos durante su práctica diaria. Los valores se encuentran ordenados de una manera lógica iniciando con aquellos que tienen una valoración mayor hasta los que tienen un menor valor y, por lo tanto, son los menos trabajados.

Tabla 1. Valores que trabaja el Profesorado Colimense en su tarea cotidiana

Valores	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	total
Disciplina	1,2	0,7	2,7	7,6	87,8	100
Responsabilidad	1,2	0,7	2,0	14,4	81,7	100
Respeto	1,3	0,8	3,5	16,2	78,1	100
Solidaridad	1,2	1,4	4,6	15,6	77,2	100
Honestidad		1,9	0,5	3,2	17,8	76,6
No discriminación	2,2	2,4	3,9	16,2	75,4	100
Cooperación	2,5	1,9	4,0	18,2	73,4	100
Juego limpio	3,2	1,0	6,9	15,9	73,0	100
Higiene	1,6	2,2	7,1	18,2	70,9	100

Confianza en sí mismo	2,0	1,2	6,4	19,6	70,8	100
Amistad	2,0	1,5	7,1	19,2	70,2	100
Tolerancia	1,3	2,2	5,1	21,4	70,0	100
Esfuerzo	1,9	2,2	5,2	21,1	69,6	100
Igualdad	1,9	2,0	10,0	17,7	68,4	100
Autonomía	2,4	2,4	6,2	21,4	67,6	100
Ed. Cívica y ética	2,5	2,7	8,4	23,9	62,4	100
Ed. Para la Paz	3,7	2,0	13,8	22,4	58,0	100
Ed. Ambiental	6,3	5,7	11,3	24,0	52,7	100
Ed. Sexual	6,1	8,6	17,7	24,5	43,2	100
Ed. Vial	21,2	16,2	25,8	19,7	17,2	100
Ed. Financiera	25,3	19,4	19,7	18,7	16,9	100
Ed. para el consumo	19,2	18,2	22,9	22,9	16,7	100

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, consideramos como valores tratados de forma “ideal” el de disciplina, responsabilidad, respeto, solidaridad, honestidad, no discriminación, cooperación, juego limpio, higiene, confianza en sí mismo, amistad y tolerancia; consideran que se les da un tratamiento “adecuado” al: esfuerzo, igualdad, autonomía, la educación cívica y ética, educación para la paz, educación ambiental, y educación sexual y francamente mejorable, el tratamiento que se hace de la educación vial, educación financiera y educación para el consumo.

La realidad de la sociedad colimense retrata fielmente el panorama descrito en la tabla en cuanto a los valores poco tratados por los maestros. Basta observar que la educación vial es pobre: conductores que no respetan a otros conductores o a peatones, peatones que no respetan las señales de circulación y ponen en peligro su propia vida, etc. Ante esta realidad, se hace más que necesaria una mejor formación vial para crear ciudadanos cumplidores de las normas y respetuosos con conductores o viandantes, y sin duda alguna, se reduciría el alto índice de accidentes. Una adecuada educación vial en la escuela se hace doblemente necesaria, no solo porque contribuye a una reducción de las tasas de mortandad por accidentes de tráfico, sino porque este es un valor que es poco tratado en el seno de la familia y casi ausente o muy escasamente tratado por las autoridades de las distintas administraciones con competencias en el tráfico urbano.

Algo parecido a la educación vial ocurre con la educación financiera; aunque no se llegue a la tragedia que supone, en un buen número de casos un accidente de tráfico; el déficit prolongado en educación financiera repercutirá, sin lugar a dudas, en el progreso de cualquier País. La educación financiera tiene un escaso tratamiento por los maestros colimenses, a pesar de estar recogido como tema transversal en los últimos Programas de Educación Inicial y Básica.

Si conseguimos concientizar con este estudio, del valor que representa para una sociedad, cualquiera que sea el estamento en que se mueva un ciudadano, una adecuada educación financiera, esto permitirá a los jóvenes de hoy, adultos del futuro, tomar decisiones que les hagan prosperar, tanto a nivel personal como a nivel de sociedad.

Respecto a la educación para el consumo, nos encontramos una situación parecida a la anterior. Los maestros a pesar de estar obligados por los Programas de Educación Inicial y Básica, ya que la contemplan como un tema transversal, no suelen aprovechar las circunstancias que les brida su actividad docente cotidiana para incidir en una educación para un consumo crítico y

responsable, tampoco es un valor en el que se haga mucho hincapié desde la familia o desde campañas institucionales, por lo que la triste realidad de los jóvenes colimenses es que carecen de una formación adecuada para un consumo crítico y responsable, como prueba de lo anterior basta observar los altos índices de obesidad en la población en general, y especialmente preocupante la de carácter infantil y juvenil. La educación para el consumo, debe permitir conocer y valorar a niños y jóvenes sobre la pertinencia en un momento determinado de una adquisición, sobre la bondad o no del consumo de ciertos tipos de alimentos, los conocidos como comida rápida, basura o chatarra y sobre todo las excelencias de los alimentos conocidos como saludables.

Los datos obtenidos, resaltan la urgencia de lanzar programas que orienten y suplan las deficiencias formativas encontradas; González (1992) nos dice que los ejes transversales son contenidos de enseñanza y de aprendizaje que no hacen referencia, directa o exclusiva a ningún área curricular ni a ninguna edad o etapa educativa en particular, sino que son contenidos que afectan a todas las áreas y que deben ser desarrolladas a lo largo de toda la escolaridad, he ahí su carácter transversal, y han de bajarse con la intención de crear una sociedad más segura que la encamine al progreso en todos los ámbitos.

En relación a las materias del currículo encontramos en la tabla 9 y gráfico 9, las asignaturas que tienen mayores posibilidades, o reportan mejores circunstancias para incidir en la transmisión de valores (Multirespuesta).

Tabla 9. Materias del currículo y valores

Tabla <b>T9</b>	SEXO				ANTIGÜEDAD										FUNCIÓN						TOTAL	
	a) Masculino		b) Femenino		a)-5		b)6-10		c)11-15		d)16-20		e)+20		a)Generalista		b)E. Física		c)E. Artes		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
A)Matemáticas	13	1.9	23	2.4	11	2.8	10	3.4	7	2.8	1	0.5	7	1.5	33	2.8	2	0.7	1	0.6	36	2.2
B)Español	107	16.0	177	18.8	54	13.7	43	14.5	48	19.2	51	24.2	88	19.1	239	20.2	33	12.3	11	6.9	284	17.6
C)Cívica y ética	210	31.3	320	33.9	132	33.4	96	32.3	79	31.6	69	32.7	154	33.5	400	33.8	78	29.1	51	31.9	530	32.9
D)Ed. Física	146	21.8	135	14.3	73	18.5	55	18.5	44	17.6	30	14.2	79	17.2	160	13.5	97	36.2	23	14.4	281	17.4
E)Ed. Artística	74	11.0	82	8.7	42	10.6	28	9.4	24	9.6	24	11.4	38	8.3	71	6.0	38	14.2	47	29.4	156	9.7
F)Geografía	9	1.3	17	1.8	9	2.3	5	1.7	7	2.8	2	0.9	3	0.7	19	1.6	4	1.5	3	1.9	26	1.6
G)Historia	59	8.8	85	9.0	31	7.8	28	9.4	27	10.8	16	7.6	42	9.1	121	10.2	10	3.7	13	8.1	144	8.9
H)C. naturales	48	7.2	96	10.2	39	9.9	26	8.8	14	5.6	18	8.5	47	10.2	129	10.9	5	1.9	10	6.3	144	8.9
I)Idiomas	4	0.6	8	0.8	4	1.0	6	2.0	0	0.0	0	0.0	2	0.4	10	0.8	1	0.4	1	0.6	12	0.7
TOTAL	670	100	943	100	395	100	297	100	250	100	211	100	460	100	1182	100	268	100	160	100	1613	100

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico R9: Asignaturas con mayores posibilidades para incidir en la transmisión de valores



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las posibilidades de las distintas materias del currículum de incidir en la transmisión de los valores, los datos del gráfico R9, nos muestra cómo el mayor porcentaje lo obtiene la materia específica “cívica y ética” con un 32,9%, seguido del español y de la educación física con un 17%, en cuarto lugar encontramos a la educación plástica o artística con un 9,7%, ligeramente menor encontramos con valores muy parecidos a la historia y a las ciencias naturales, y en los tres últimos lugares encontramos a las matemáticas, la geografía y los idiomas.

El GR9, expresa de forma clara cómo la ética, la educación física y el español son consideradas por casi un 70% como las materias del currículo más idóneas para la transmisión de los valores. Siendo la ética y cívica la materia del currículo de mayor consideración por los maestros colimenses para el fomento de los valores. Nos sorprende el lugar del español y también nos sorprende la poca consideración que se le da a la historia como materia que pueda generar circunstancias aprovechables para incidir en el fomento de los valores.

Igualmente, en la tabla T9 podemos observar la relación de esta pregunta con las variables independientes del estudio. Respecto al sexo, observamos que mientras las maestras consideran al español en segundo lugar, los maestros llevan a ese lugar a la educación física; en cuarto lugar, las maestras colocan a las ciencias naturales mientras que los maestros ubican a la educación artística. El resto de materias presentan diferencias de valores poco apreciables.

En cuanto a la antigüedad; observamos que los de menor antigüedad en el ejercicio profesional consideran a la educación física como segunda en su elección, relegando al tercer lugar al español; mientras que a partir de 11 años de antigüedad se invierte esta preferencia, le dan más importancia al español que a la actividad física.

Tabla 11. La educación en valores es una potestad de:

Tabla	SEXO				ANTIGÜEDAD										FUNCIÓN						TOTAL	
	a) Masculino		b) Femenino		a)-5		b)6-10		c)11-15		d)16-20		e)+20		a)Generalista		b)E. Física		c)E. Artes		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
A)La escuela	29	11.7	24	7.0	8	5.6	10	9.1	10	11.2	8	10.5	17	9.9	41	9.4	10	10.2	1	1.9	53	9.0
B)La familia	127	51.4	191	55.7	72	50.0	60	54.5	47	52.8	44	57.9	95	55.6	240	54.8	52	53.1	26	49.1	318	53.9
C)El estado	19	7.7	15	4.4	10	6.9	4	3.6	2	2.2	6	7.9	12	7.0	22	5.0	6	6.1	6	11.3	34	5.8
D)La iglesia	3	1.2	6	1.7	4	2.8	0	0.0	4	4.5	0	0.0	1	0.6	7.0	1.6	1	1.0	1	1.9	9	1.5
E)De todos	69	27.9	107	31.2	50	34.7	36	32.7	26	29.2	18	23.7	46	26.9	128	29.2	29	29.6	19	35.8	176	29.8
TOTAL	247	100	343	100	144	100	110	100	89	100	76	100	171	100	438	100	98	100	53	100	590	100

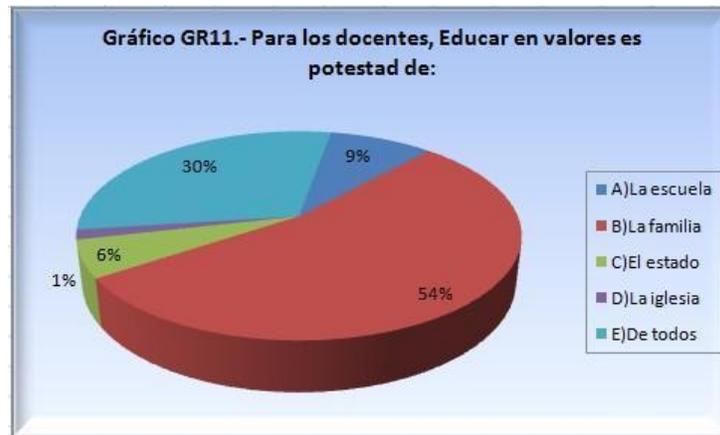
Fuente: Elaboración propia.

Con esta pregunta, pretendíamos conocer la percepción de los maestros en cuanto quien poseía la potestad para educar en valores. Los resultados obtenidos y expresados en la T11; el 53,9% de los profesores encuestados, perciben de forma clara que la potestad de educar en valores radica en la FAMILIA; y un 29,8% perciben que dicha potestad radica en familia, escuela, Estado e iglesia, es decir, “en todos”; solo un 9,0% manifiestan que la potestad de educar en valores radica en la escuela, un 5,8% en el Estado, y, por último, el 1,5% la ubica en la Iglesia.

Estos datos nos permiten relacionar los valores expresados en función de las distintas variables independientes utilizadas en el estudio. Respecto al sexo, las maestras colimenses parecen tener más claro que los maestros, que la potestad de educar en valores es potestad de la familia (55,7% frente a un 51,4%).

En cuanto a las variables independientes: antigüedad y función observamos, con algunas diferencias de porcentajes, como todos los grupos de antigüedad en el ejercicio profesional y función, consideran a la familia como la institución social poseedora de la máxima potestad en cuanto a la educación en valores, seguida igualmente por una potestad compartida por toda la sociedad, donde la familia es una más.

Gráfico GR11. La potestad de educar en valores.



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico refleja con claridad lo anteriormente expresado; la familia es la portadora de la potestad de educar en valores.

## CONCLUSIONES

Los valores que el profesorado colimense tratan de forma “ideal” son: disciplina, responsabilidad, respeto, solidaridad, honestidad, no discriminación, cooperación, juego limpio, higiene, confianza en sí mismo, amistad y tolerancia. Consideran que se les da un tratamiento “adecuado” al: esfuerzo, igualdad, autonomía, la educación cívica y ética, educación para la paz, educación ambiental, y educación sexual. Con falta de atención, la educación vial, educación financiera y educación para el consumo.

En relación a la función de las asignaturas como trasmisoras de valores, la formación cívica y ética ocupa de forma indiscutible el primer lugar en cuanto a la consideración de estos como materia más idónea para el fomento de los valores. Pero para el segundo lugar, se produce una situación poco sorprendente, podríamos decir que cada cual “arrima la ascua a su sardina”: los profesores generalistas consideran al español como segunda materia más adecuada, mientras que este puesto es ocupado por la educación física y educación artística para sus respectivos grupos.

Todos los grupos de profesorado en el ejercicio profesional y función y grupos de antigüedad, consideran a la familia como la institución social poseedora de la máxima potestad en cuanto a la educación en valores, seguida igualmente por una potestad compartida por toda la sociedad, donde la familia es relevante.

Podemos expresar que la familia es la portadora de la potestad de educar en valores a sus hijos y los profesores responsables de continuar con esa educación.

## BIBLIOGRAFÍA:

- Abad M.; Giménez J. (2009) El deporte en las etapas educativas de primaria y secundaria. Revista digital de buenos aires número 132.
- Abbagnano, N. (1986). Diccionario de Filosofía. México: Fondo de Cultura Económica.
- Albizuri, I. E., & Samaniego., C. M. (2002). Desarrollo de los Valores en las Instituciones Educativas. España: I.C.E. Universidad de Deusto.
- Albores, R., & Guadalupe., J. (s.f.). Educación Ambiental. 40.

- Arróniz, M. (1998). Estructura y Funcionamiento de los Sistemas Educativos. Diseño de un Banco de Datos Terminológicos. (pág. Acta VII). Lisboa: Unión Latina.
- Artiles, A. J. (1998). La Evaluación de los Procesos de pensamiento de los maestros en contextos urbanos. Guatemala.
- Arufe V. (2009) La educación en valores en el aula de educación física. Revista digital de educación física. España.
- Ayala, L. R. (2009). <http://www.youtube.com/watch?v=EqG22KD8WvQ&feature=related>. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=EqG22KD8WvQ&feature=related>: www.rafaelayala.net
- Bowen., H. (2008). Teorías de la Educación. México: Limusa.
- Buxarrais, M.; Martínez, M. (1997) La formación del profesorado en Educación en Valores. Editorial Desclée; de Brouwer. Barcelona. 1º Edición.
- Cápita, H.; María., Á. (2009). Educación en Valores. Innovación y experiencias educativas, 8.
- Carmona, J. F. (2003). Hacia una lectura crítica de la información radiofónica y televisiva en la escuela. Dialnet, 488.
- Carranza, M.; Mora, M. (2003) Educación física y valores: educando en un mundo complejo. España.
- Carrel, A. (1992). La Incógnita del Hombre. Méxcio: Ed. Uidos. Castaneda S. (2002)<http://eprints.ucm.es/tesis/19911996/S/4/S4002301.pdf>
- Chust, J. (2011) <http://suite101.net/article/la-transversalidad-en-la-educacionen-valores-a44589>
- Coll, C. (1997). Psicología y currículo. México: Paidós.
- Córdova C. (2007) Tesis: <http://es.scribd.com/doc/54053130/TESESTRATEGIAS-METODOLOGICAS-PARA-ELfortalecimiento-delos-valores-en-los-estudiantes>
- Evely, L. (1967). Educar Educándose. Salamanca: Ed. Sígueme.
- González, T. (2011). Los Valores que Sustentan la Coeducación: El valor de la Autonomía en niñas y niños de 6 años. Programa Educativo para la Igualdad, el Respeto y la no Violencia.11.
- María, E., Mara, P., Venegas., P. (2003). Educación en valores. Recuperado <http://www.educaciónenvalores.org>
- Quintana, J. M. (1998). Pedagogía Axiológica La Educación ante los Valores. Madrid: Dykinson.
- Vizueté, Manuel. (2007-2009). El Conocimiento Profesional del Profesorado de Educación Física, Badajoz: En proceso. Recuperado de apuntes del programa de doctorado en Guadalajara Jalisco. 2009.



# PERCEPCIÓN DEL CAMPO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

## PERCEPTION OF THE PROFESSIONAL FIELD IN PHYSICAL EDUCATION

Arturo Guerrero-Soto

Consejo Mexicano de Educación Física. Sistema Educativo en Baja California

jesusguerreros@edubc.mx

### Resumen:

El propósito principal de esta investigación es hacer un análisis reflexivo del papel que ha jugado el educador físico en la actual sociedad sedentaria, y el carácter e impacto que han tenido los programas de educación física, deporte y recreación en los estilos de vida. Esta investigación fue de corte cualitativo, utilizando la técnica de discusión en grupo, tiene una connotación basada en la interacción de personas con personas, en donde la idea central tiene mucho que ver con el cambio de actitud y filosofía de vida. Los resultados son significativos y relevantes, los profesores señalan que los programas son sosos e inservibles y que se gasta tiempo y dinero inútilmente, que el programa de educación física cuenta con muy poco tiempo dentro de los programas educativos, que el tiempo de clase está disminuyendo en vez de aumentar como lo exige el desarrollo de niños y jóvenes, se concluye que el cambio de conducta, es una prioridad para los profesionales del área, en el diseño de nuevas iniciativas y redimensión de los programas existentes.

**Palabras clave:** Educación física, percepciones y actitudes del profesorado.

### Abstract:

The main purpose of this research is to make a reflexive analysis of the role that the physical educator has played in the current sedentary society, and the character and influence that physical education, sport, and recreation programs have had on lifestyles. This qualitative research, using the group discussion technique, has a connotation based on the interaction of people with people, where the central idea has a lot to do with the change of attitude and philosophy of life. The results are significant and relevant, the teachers point out that the programs are bland and useless and that time and money are wasted uselessly. The physical education program has very little time within the educational programs, that class time is decreasing instead of increasing as required by the development of children and young people, it is concluded that behavior change is a priority for professionals in the area, in the design of new initiatives and redimension existing programs.

**Keywords:** Physical Education, perceptions and attitudes of teachers.

## INTRODUCCIÓN

El estudio científico del hombre demuestra que éste ha aprendido y aprenderá a través de sus movimientos, y que cuanto más se mueve, más lejos avanza, cualquiera que sea el alcance o el propósito del mismo; pudiera decirse que la verdadera educación será aquella que promueva el desarrollo armonioso de todas las fuerzas que integran al hombre y, al mismo tiempo le prepare para vivir mejor con la naturaleza y con la dinámica de la sociedad (Carter, 1997; Gallegos, 1999; Greenwood y Oslin, 1998; Kivel, 1997).

Entre estos retos que la sociedad moderna enfrenta, destacan la completa preparación académica y cultural del profesor, siendo ésta una aspiración educativa que debe poner énfasis a los procesos de formación, capacitación y actualización permanente. La transformación del proceso

educativo debería navegar hacia el futuro, reconocer el medio ambiente y comprender los cambios emergentes para darle forma a las nuevas condiciones sociales de desarrollo físico y salud. En orden de ser efectivo, esto requiere iniciativas que mantengan a todos los organismos alertas a los cambios del medio social y el impacto que estos pueden tener en cada organización. La nueva era del conocimiento es una era de aprendizaje, donde éste se fusiona con trabajo, actividad física, entretenimiento educativo y recreación (Norris, 1997).

El propósito principal de esta investigación es hacer un análisis reflexivo del papel que ha jugado el educador físico en la actual sociedad sedentaria, y el carácter e impacto que han tenido los programas de educación física, deporte y recreación en los estilos de vida. Se busca concientizar que el cambio de conducta, es una prioridad para los profesionales del área. Que es necesario propiciar una nueva cultura que se separe de ciertas formas de organización tradicional y gubernamental, en el diseño de nuevas iniciativas y redimensión de los programas existentes.

Para enfrentar el reto, este trabajo tiene una connotación basada en la interacción de personas con personas, en donde la idea central tiene mucho que ver con el cambio de actitud y filosofía de vida. La investigación del pensar de los maestros de educación física no puede ser hecha sin ellos, sino con ellos como sujetos de su pensamiento. Para que los programas a desarrollar sean significativos; es preciso consultar a los profesores que señalan que los programas son sosos e inservibles y que se gasta tiempo y dinero inútilmente. Las estrategias que piensen implementarse deben planearse juntos; directivos, administradores y profesores, para que pueda aumentar el interés, diversión y compromiso del maestro en el programa (Conkle, 1997 y Tierney, 1992).

Brevemente podemos comentar a manera de diagnóstico que dentro del Sistema Educativo Estatal en Baja California, en la educación básica; se desarrolla el programa de educación física, el cual cuenta con muy poco tiempo dentro de los programas educativos, tiempo que incluso se está disminuyendo en vez de aumentar como lo exige el desarrollo de niños y jóvenes. El nivel de preescolar no cuenta con profesores de educación física, existen algunos esfuerzos aislados de educadoras comisionadas al área. El nivel de primarias es el que mejor atención tiene con un 70 por ciento de los profesores y un 30 por ciento las secundarias, por lo que en este nivel básico se atiende al 60 por ciento de la población escolar de B.C.

En el nivel medio superior no existe un programa de educación física, se practica una actividad deportiva asistemática en los horarios de actividades paraescolares. En el nivel superior no es obligatoria la actividad física. Existen algunas actividades esporádicas para la población estudiantil, y sólo un pequeño porcentaje de estudiantes son los que practican una actividad deportiva (Guerrero, 1997).

## **OBJETIVOS**

Los objetivos de la presente investigación buscan dar una nueva dimensión a la visión cultural del profesional de la Educación Física y Deporte Escolar:

1. Analizar las condiciones actuales de los programas de educación física y deporte escolar.
2. Concientizar a los profesionales del área de la necesidad del cambio y del compromiso de ofertar una educación física valoral de calidad.
3. Conjuntar esfuerzos para que el grupo social de educación física se fortalezca, con la creación del colegio de profesionales del área.
4. Sustentar bases para estimular la investigación en la amplia esfera de la cultura física y contribuir al debate actual sobre el futuro de la educación física en México.

## **MATERIAL Y MÉTODOS**

La realización de este trabajo se llevó a cabo en los municipios de Tijuana, Mexicali y Ensenada, por considerar que son las ciudades con mayor población y representación de profesionales del área de educación física y deportes.

El diseño metodológico de esta investigación se fundamentó en la perspectiva observacional a través del método cualitativo (Erickson, 1989; Martínez, 1998). Fue un estudio descriptivo, transversal, y prospectivo.

Se utilizó la técnica de grupos de discusión que resalta la importancia del sujeto, capta los eventos con el significado que tienen para los educadores físicos, utiliza un marco interpretativo que destaca la importancia de variables en su contexto natural y dentro de su sistema funcional, así como la descripción de los resultados con riqueza de detalles vividos profundamente en esa realidad (Erickson, 1989; Freire, 1970; LeCompte, 1992; Martínez, 1998; Norris, 1997; Thomas, 1997).

Lo que se pretendió investigar realmente, no son los profesores, como si fuesen piezas anatómicas, sino su pensamiento y lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad, y su visión de la comunidad profesional en la cual se encuentran inmersos.

Para conocer las prácticas educativas e ideología del profesor, hubo que liberar la mente, mirar y escuchar atentamente, dejarse absorber y sumergirse en su vida y, ser muy receptivos y pacientes. Los objetos, los eventos, las situaciones no tienen un significado en sí mismo; más bien, el significado se lo confiere el observador. Un dato puede tener diferente significado para dos personas; lo que para uno es evidente, para otra puede llegar a ser absurdo, como sucede al usar paradigmas epistemológicos diferentes o cuando se ven las cosas con enfoques opuestos (Galindo Cáceres, 1998).

Para efectos de esta investigación se trabajó con 200 maestros de educación física de los diferentes municipios, con base en su deseo de participar, sin considerar su edad ni sexo. El único requisito fue tener una experiencia mínima de cinco años de servicio en la educación física y deporte escolar y pertenecer al nivel de educación básica.

Los grupos de trabajo fueron veinte, distribuidos diez en Tijuana, cinco en Ensenada y cinco en Mexicali; cada grupo conformado entre seis y quince individuos. El mínimo de asistencia por grupo fue de dos individuos en dos sesiones diferentes y el máximo fue de 17 en dos reuniones diferentes.

Se realizaron dos sesiones con cada grupo con una duración de dos horas cada una, con un intervalo variable entre cada sesión, debido a las condiciones de tiempo, tanto de los maestros como del investigador.

### **MATERIAL.**

Los instrumentos utilizados para la realización de esta investigación fueron: invitaciones, cuestionarios, formatos para registro de observaciones, formatos para discusión de grupos, formato para categorización, grabadora.

### **PROCEDIMIENTO.**

El estudio consistió en dos fases: la primera fue de presentación del proyecto. Se asistió a reuniones generales de cada sector de educación física para hacer la presentación del proyecto a mandos medios, comentándose los objetivos y las formas de conducir la investigación. Con la finalidad de involucrar a un mayor número de participantes, se platicó con diversos maestros de clase directa, informándoles de las ideas principales del trabajo a realizar, se les hizo la invitación

verbal y posteriormente se entregó, por escrito, la invitación y una breve introducción con cuestionamientos básicos.

La segunda fase del estudio inició alternadamente en los tres municipios. Se citó a las primeras reuniones de trabajo que se dieron en un clima de camaradería y libertad, fueron reuniones de diagnóstico, exploratorias, de integración y problematización fenomenológica. Al término de cada sesión se estableció la fecha para la siguiente reunión. Es preciso hacer notar que desde el inicio de cada reunión se informó a los entrevistados que la grabación de las sesiones era confidencial, sólo para uso y sustento de la investigación.

En las primeras sesiones se nombró un secretario para anotar todas las participaciones, debates y acuerdos, pero esto no funcionó por la falta de experiencia al describir las participaciones y la baja calidad de las anotaciones; por lo que, el investigador fungió como conductor de todas las sesiones, se dedicó a describir los sucesos del contexto y registrar los acontecimientos observados.

Las segundas reuniones fueron más participativas y reflexivas, con análisis profundos y propositivos. Este tipo de análisis a través de la observación, participación y reflexión prolongadas, le permitieron al observador desarrollar un modelo interpretativo de la organización de los acontecimientos observados, pese al límite en la capacidad de procesar la información.

El investigador partió de cinco preguntas básicas por medio de las cuales condujo las sesiones. Éstos cinco aspectos fundamentales que involucraban a otros más, permitieron cuestionar a los participantes en diversos momentos y propiciar una discusión más detenida y centrada hacia el objetivo de la investigación.

Los cinco aspectos fueron elegidos de las preguntas que se enviaron con la invitación y de la entrevista semiestructurada: (a) ¿hace falta una visión común? (b) ¿qué tan enriquecedores o qué tan pobres son los programas que se ofertan? (c) ¿qué acciones y estrategias se pueden implementar, para involucrar a la población, a las instituciones gubernamentales y a los profesionales del área, en una meta común, hacia una cultura física? (d) ¿cómo se pueden fortalecer los esfuerzos del grupo social de educación física? y (e) ¿será necesario un nuevo paradigma de desempeño laboral?

Al término de las sesiones se revisaba el material acumulado y se empezaban a transcribir y describir las situaciones, diferencias y semejanzas resultantes de la información. Al finalizar el trabajo, se transcribieron las grabaciones y se revisó el material escrito lo que permitió establecer comparaciones. Con las anotaciones observadas por el investigador, se hizo un análisis de los datos obtenidos en cada reunión, se contrastaron las ideas de los diversos grupos, se elaboró una síntesis teórica estructural que permitió esquematizar conceptos y diseñar una matriz de temas para categorizar los resultados.

Al finalizar el trabajo de investigación se conformó un grupo de maestros con el cual se compartieron las conclusiones, con la finalidad de realimentar el proceso y evitar la manipulación y sesgo de la información analizada y de los hallazgos arrojados por la investigación.

## **RESULTADOS**

Los resultados obtenidos durante el desarrollo de este estudio se clasificaron por categorías y subcategorías. La presentación de los resultados se enriqueció, con el análisis de las diversas verbalizaciones y la utilización de palabras textuales de los participantes que reflejan la esencia de las incidencias y problemáticas discutidas en las sesiones, así como los comentarios de las entrevistas.

Los temas principales fueron clasificados en siete categorías: (a) percepción de la necesidad de actividad física, (b) política educativa, (c) necesidades urgentes de la educación física, (d) deporte y educación física, (e) papel del maestro, (f) percepción del campo profesional, y (g) formación y capacitación.

Para efectos de este trabajo se desarrollarán solo las categorías de la percepción del campo profesional y la formación y capacitación. Para una mejor descripción de los contenidos y desarrollo del trabajo, cada categoría se dividió en subcategorías, especificadas éstas en la tabla 1.

Tabla 1. Clasificación de temas por categorías y subcategorías.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Percepción del campo profesional.	1. Ideas del cambio. 2. Espacios de reflexión. 3. Asociación profesional.
2. Formación y capacitación.	1. Formación. 2. Capacitación y actualización. 3. Perfil del docente.

Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, se estableció en la tabla 2 la simbología con la que se describen las relaciones de los comentarios de los participantes.

Tabla 2. Simbología de Grupos de Trabajo.

Grupo A	Grupo B	Grupo C
Profesor clase directa EF	Conductor programa EF	Directivos EF y deporte
E = Ensenada M = Mexicali T = Tijuana	E = Ensenada M = Mexicali T = Tijuana	E = Ensenada M = Mexicali T = Tijuana
1 = Sesión uno 2 = Sesión dos 3 = Entrevista	1 = Sesión uno 2 = Sesión dos 3 = Entrevista	1 = Sesión uno 2 = Sesión dos 3 = Entrevista

Fuente: Elaboración propia.

Ejemplos de relación en la descripción de resultados:

A-E-1 = Comentarios de un maestro de clase directa de Ensenada, en la sesión de trabajo número uno.

B-T-2 = Comentarios de un conductor de programa de EF de Tijuana, en la sesión de trabajo número dos.

C-M-3 = Comentarios de un directivo de Mexicali, en la entrevista.

A continuación, se expresan los resultados por categoría, y se eligieron las participaciones más relevantes para apoyar este trabajo, muchas de ellas quedan fuera por motivo de resumir la investigación.

## 1.- PERCEPCIÓN DEL CAMPO PROFESIONAL.

Las reuniones de trabajo arrojaron información en relación a la necesidad urgente de cambiar la actitud hacia la educación física, los comportamientos y conductas realizadas hasta el momento de ninguna manera repercuten en la creación de hábitos positivos para el desarrollo de

una educación corporal. Se percibe inquietud general del maestro por cambiar las cosas, por mejorar su situación laboral, al mismo tiempo existe un sentimiento de impotencia que ocasiona desorientación y apatía. Se denota una falta de liderazgo y una necesidad de asociarse para elevar el estatus de la educación física.

Esta categoría se subdivide en: (a) ideas del cambio, (b) espacios de reflexión, y (c) asociación profesional.

### *1.1 Ideas del cambio.*

Se expresa por los participantes una necesidad por el cambio, pero al mismo tiempo denotan una resistencia a romper los viejos paradigmas. Los comentarios que comprenden esta categoría se dan en relación a la reflexión sobre la falta de conciencia y el conformismo en el trabajo realizado, así como una visión y compromiso hacia la integración, la libertad, la superación individual y colectiva de la educación física. Las opiniones que refuerzan esta subcategoría son.

B-E-2 “En el campo de las ideas se expresan sentimientos halagadores e ideales, pero lo que se necesita son mentes inteligentes con criterios para aterrizar esas ideas y que éstas sean tangibles, con ingenio se pueden hacer cosas”.

C-T-3 “La revolución empieza cuando se despiertan las conciencias, cuando la gente aprende y exige que sea con determinadas características”.

B-M-1 “Es necesario compartir información por la preferencia o perfil de cada uno de los que componen el gremio, para hacer las cosas más accesibles. Saber que funciona mejor en cada zona y como organizar mejor una cosa”.

A-E-1 “Para propiciar un cambio es necesario modificar la actitud, cuando exigen nuevas ideas, el compromiso es sólo del que la ideó, nadie más se compromete a unirse al proyecto”.

B-E-1 “El cambio urge, más que simples mejoras debe ser una revolución, reevaluar los antiguos métodos de hacer las cosas, nos abren la puerta a posibilidades nunca antes previstas, nos liberan de las limitaciones.

A-E-1 “Todo cambio inicia con el ser, hay quienes tienen objetivos definidos, pero otros no se preocupan por sí mismos, no son responsables de su trabajo, no tienen profesionalismo, en consecuencia no hay trabajo en común”.

B-T-1 “A veces no estamos dispuestos a cambiar la comodidad por más trabajo, no me quieras romper el esquema, debe haber una forma de modificar nuestro comportamiento sin que sea brusca”.

B-T-2 “Se necesita buscar puntos de coincidencia, ya que los de educación física son entre ellos sus propios enemigos, se está muy separado entre estatales y federales, incluso entre sectores del mismo sistema, cada quien considera que está haciendo bien las cosas”.

B-T-2 “No existe comunión, ocasiona disgregación, entre los chismes que matan al grupo y las problemáticas personales, laborales, sindicales, políticas y administrativas que se mezclan con el trabajo”.

A-M-1 “Somos envidiosos, especialistas en aplicar la ley del cangrejo, se buscan objetivos particulares antes que los generales”.

B-T-2 “No se le tiene amor a la profesión, los recién egresados de educación física se van por lo más fácil, no les interesa enseñar, se está en un mundo competitivo, no se tiene una actitud de apoyo, se pierden valores”.

B-T-1 "Se ha perdido la relación y el compañerismo, la convivencia que desarrolla valores".

A-E-1 "Hay resistencia al cambio, no se está acostumbrado a los retos porque eso implica responsabilidad".

B-E-1 "Romper el estado confortable en el que se vive, se tiene temor al conocimiento y a aceptar que una persona está más preparada, esto se siente como una amenaza para el estatus del profesor".

B-M-2 "Al comprometerse pierdes la tranquilidad y adquieres una responsabilidad en el trabajo".

C-M-3 "Cambiar con sentido de reflexión y con un grado de compromiso muy grande, entre autoridades y maestros".

A-M-1 "El cambio depende de uno mismo, hay personas que no lo permiten por los intereses creados, bloquean el trabajo y te incitan a continuar igual o unirte al equipo de no trabajo".

C-M-3 "Es necesario tener una salud mental adecuada, para canalizar la energía positivamente, debido al estrés del trabajo".

A-T-1 "Todos tienen obligaciones y compromisos de trabajo, como no se tiene cultura del físico, no puedes abrir un intervalo de tiempo para dedicarle a tu cuerpo, es un paradigma difícil de romper".

B-E-1 "Ojalá todos los que están opinando cuando termine esta reunión realmente hagan esto que están proponiendo, lo digo por mí también".

B-E-1 "Quisiera que el profesor de educación física, fuera un profesional comprometido con su trabajo y dejar un ejemplo de éxito para los hijos en el futuro".

### *1.2 Espacios de reflexión.*

El trabajo de discusión en grupo fue una estrategia que permitió convivir, conversar y discutir con diversos grupos, el clima de confianza que se estableció en cada sesión permitió un diálogo sencillo y honesto entre los participantes propiciando problematizar dentro del contexto. La discusión tuvo como base la reflexión que llevó a los grupos a ser propositivos y a buscar formas útiles para mejorar el desempeño laboral. Lo expresado en las sesiones se refleja en los siguientes comentarios.

B-E-2 "Para ser sinceros, si alguno de este sector hubiera citado a esta reunión ya se hubieran ido todos, pero tuvo que venir una persona ajena al sector para reunirnos y hacernos reflexionar sobre algo, en las manos de los que están aquí está el cambio, se necesita de un proceso de concientización grupal".

A-M-1 "Una forma de comprometerse es lo que está haciendo el investigador, promover la reflexión y la autoconciencia en los que se involucran con la educación física".

B-T-1 "Con reuniones como ésta saldrán propuestas para lograr el cambio, es necesario promover más reuniones de este tipo".

A-M-1 "Muchos profesores y directivos opinan que estas reuniones que estás haciendo son para echar grilla en contra del sistema, no están acostumbrados a la libertad de palabra y a no tener un marco de trabajo dirigido en la sesión".

A-M-1 "Es hora de reunirse para compartir experiencias e información, no para ver normatividad y planes irreales".

B-E-1 “Nos conocemos demasiado que no podemos engañarnos, ni engañar a nadie, cada quien sabe qué hace y que no”.

A-E-1 “Porqué no agarrar el toro por los cuernos, este espacio es propicio para problematizar realmente la situación del trabajo de educación física, se está entre amigos, que mejor espacio”.

A-T-2 “Si oficialmente se discutieran asuntos como los que aquí se discuten, otra cosa sería la educación física”.

A-T-1 “Ojalá este trabajo no sea una llamarada de petate, donde se viene, se dice y no se hace nada por cambiar”.

B-M-1 “Todos los profesores viven al mismo tiempo, estos espacios son para enriquecer y conocer las actividades que otros compañeros hacen, intercambiar ideas y establecer formas de trabajo para lograr lo que ha funcionado exitosamente”.

B-E-2 “Gracias por permitir que nos expresemos libremente, nos sirve de terapia y debemos llevarnos algo bueno de todo esto”.

A-T-1 “La inercia lleva al trabajo, hacen falta espacios de este tipo para reflexionar sobre el trabajo y el actuar”.

A-E-1 “Este tipo de proyecto de investigación, rompe con esa inercia, porque busca analizar el estatus del gremio, es necesario problematizar sobre lo que nos tiene atorados y buscar alternativas que nos sirvan o que nos permitan ver con más claridad por donde podemos iniciar el cambio. Es interesante que se despierte el interés por este tipo de pláticas”.

### *1.3 Asociación profesional.*

Los profesionistas de diferentes áreas se reúnen con la finalidad de buscar soluciones viables a la problemática que se enfrenta día con día, actualmente es una preocupación del gremio el buscar la representación que luche por los intereses del mismo, así como unificar los esfuerzos hacia el logro de metas comunes y trabajo en equipo. Son muchos los detalles que se expresan en los siguientes comentarios característicos de esta subcategoría.

B-T-1 “Falta integración, ética profesional y comunicación en los centros de trabajo.

Hay conformismo y existe mucha desunión, e hipocresía”.

A-M-1 “Se necesita ser profesional en el trabajo, es vergonzoso no ser responsable, no tener una buena imagen y no tener visión”.

A-E-1 “Por eso nos consideran profesionistas de tercera categoría”.

A-M-1 “No se tiene un código de ética, en un principio debemos buscar uno”.

A-T-1 “Se tienen que unir los esfuerzos de un pequeño núcleo de educación física que busca superar a la educación física, que estos sean tangibles, con ingenio se pueden hacer cosas”.

A-E-1 “La imagen del maestro debe ser buena, y tener habilidad para desarrollar trabajo físico”.

B-E-1 “Sería encantador formar el colegio, con muchas reglas para que no entre cualquiera, sería una forma de elevar el prestigio y la presencia de la educación física”.

B-T-2 “Han existido dos intentos frustrados por hacer una asociación, a la mejor no era el momento, hoy lo es”.

C-T-3 "Se resolvería un vacío en el área, existen dos grupos cerrados y selectivos, es como si no existiera ninguno ya que se hace nocivo y no abre la oportunidad para participar.

C-M-3 "Lo que se necesita es un espacio abierto de participación, cumplir con ciertos requisitos y tiene una ventaja importante es la representación política".

C-T-3 "Hacer un foro con mesas de trabajo, donde la autoridad deba ser subsidiaria".

C-E-3 "Opinar y enriquecer con conocimiento de causa, en los diferentes ámbitos gubernamentales y no gubernamentales".

B-E-1 "Urge crear el Colegio de Profesionales de la Educación Física, Deporte y Recreación, y que exista coordinación definida para que la comunidad la avale y la fortalezca".

B-M-1 "Tiene muchas perspectivas de crecimiento y actuación en la sociedad".

A-E-1 "Está visto que el gobierno no te va a financiar más de lo que se tiene asignado, se tiene que eficientizar ese recurso, y la única manera es formar un grupo audaz, que abra campo de trabajo, aval académico, capaz de negociar con la iniciativa privada, y con el sistema educativo, es un reto cambiar la mentalidad".

A-E-1 "En otros países están bien vinculadas las instituciones que realizan actividades en pro del beneficio de la población, existen comités y ONGS muy involucrados y comprometidos, aquí ni siquiera hay asociaciones de profesionales en el área.

## **2.- FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN.**

La formación del profesor de educación física es muy dispareja, varía dependiendo de la escuela de egreso, del tipo de plan de estudios y modalidad escolar. La falta de entendimiento técnico pedagógico se da en la medida que no se habla el mismo lenguaje; algunos centros escolares son muy deficientes y su nivel académico deja mucho que desear. La capacitación es un rubro al que no se le ha prestado atención, los maestros merecen respeto y atender sus necesidades.

Esta categoría se subdivide en: (a) formación, (b) capacitación y actualización, y (c) perfil del docente.

### *2.1 Formación.*

Se necesita orden y normatividad para las escuelas formadoras de docentes de educación física. El gobierno por medio de la Secretaría de Educación, no ha prestado atención a la normatividad de las escuelas formadoras, la organización de las escuelas en los municipios de Tijuana, Ensenada y Mexicali, deja mucho que desear, no tiene rigor académico, unas pertenecen a la Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos, y las otras a la Escuela Superior de Educación Física Tijuana con extensión en Ensenada. En iguales circunstancias algunas escuelas exprés semiescolarizadas de verano a nivel nacional.

Las autoridades educativas no regulan las escuelas formadoras e inclusive aceptan irregularidades académicas lo que provoca serias deficiencias en el perfil profesional del egresado.

Las siguientes participaciones reflejan las opiniones de los involucrados en el proceso de la enseñanza de la educación física.

A-E-1 "Las escuelas formadoras no tienen apoyo, ni infraestructura, tienen un plan de estudios pobre, copiado de otras escuelas que sí tienen apoyo del gobierno".

A-E-1 "Currícula obsoleta que nada tiene que ver con las condiciones del centro escolar y de la población".

A-E-1 “La planta de maestros de las escuelas formadoras no cumplen con un nivel aceptable de preparación”.

A-E-1 “La escuela nace con modalidad semiescolarizada para atender las demandas de formación del profesor en servicio, pero terminan abriendo las puertas a jóvenes preparatorianos que no alcanzan a comprender la trascendencia de ser maestro”.

A-E-1 “Los actuales egresados de escuelas exprés, con pobre nivel académico, no traen la visión técnico pedagógica de la educación física, tienen un perfil indefinido con tendencia a ser entrenadores deportivos, se comportan diferente, estudiaron licenciatura en educación física y nunca tuvieron contacto con grupos de niños”.

A-E-1 “Es necesario fortalecer a los maestros de nuevo ingreso capacitándolos, tipo curso inducción al sistema”.

C-E-3 “Para ser profesor de educación física no basta un título lo que necesitas es tener vocación”.

A-E-1 “La formación de los maestros en servicio es muy diferente, existen tres o cuatro generaciones antiguas que trabajan muy autoritariamente, imponen su criterio, por lo que es necesario cambiar el estilo de enseñanza”.

C-T-3 “Como se puede tener una visión hacia futuro, si no se cuenta con la formación adecuada de las nuevas generaciones, cómo proyectar a la educación física a otro nivel si éstos mismos desconocen la potencialidad de su campo”.

A-E-1 “Las personas que continúan sus estudios académicos, y estudian posgrados tienen que servir a los demás y a la educación física, no deben considerarse de otro nivel, deben estar listos para ayudar a los demás; esto te lo da la formación”.

## *2.2 Capacitación y actualización.*

Para los maestros los cursos de actualización que se han ofrecido han sido irreales, infructuosos, no funcionales, el clamor es hacia cursos que motiven al maestro a reflexionar sobre su práctica educativa, que le permita involucrarse placenteramente y disfrutar de su trabajo. Para reforzar esta subcategoría se vierten los siguientes comentarios.

A-E-1 “La capacitación implica hacer cosas que no nos gustan o a las que no se está acostumbrado”.

B-T-1 “Al maestro de educación física no le gusta leer y se queda con los conocimientos básicos de su formación. La tendencia es compartir ideas, conocimientos, libros y métodos de trabajo, no se puede ser todólogo”.

B-T-2 “Hacen falta cursos de capacitación en cada zona para que el profesor sepa cómo atender estos grupos numerosos, se necesita hacer entender que el deporte no le toca a educación física”.

C-E-3 “Al profesor le ha hecho falta cumplir con la capacitación en administración de la actividad físico deportiva para mejorar las condiciones y buscar la asignación de recursos para sus escuelas”.

B-M-1 “Se exige un curso del deporte en cuestión y los maestros no consideran que lo necesitan, porque no son entrenadores deportivos, pero quieren participar en el deporte, entonces que lo tomen”.

A-T-1 “Los congresos son importantes, pero son tres días y el resto del año qué”.

C-M-3 “Con los congresos que se han realizado, se nota un cambio en un grupo pequeño de compañeros que se están preocupando por superarse, se nota en los congresos, cursos y en el regreso a la actividad deportiva”.

A-E-1 “Ni en sueños, la educación física desde hace 30 años es igual y no va a cambiar, seguirá siendo lo mismo, el maestro encasillado con sus horas en programas y actividades alternas”.

B-T-1 “El sistema debe promover la actualización en tiempos de trabajo, para acceder a ella, ya sé que se crearon los talleres generales de actualización, sin embargo, no consideraron al área, porque a la fecha no se han manejado temas de educación física, ya ves cómo vamos a cambiar si el mismo sistema la relega”.

A-E-1 “Somos varios los maestros que consideramos que los TGA si han sido de utilidad ya que te involucran con el grupo de maestros y les haces ver la importancia de la educación física y del trabajo que se realiza fuera del aula, aunque ésta no haya sido la finalidad de los mismos”.

### *2.3 Perfil del docente.*

Para desempeñar un servicio profesional, es necesario una formación académica en cualquier área, inclusive algunas requieren altas especializaciones; en educación física es la excepción, el mismo gobierno no te solicita un perfil y cualquier persona se considera un perito en la materia, por lo que, la imagen del profesional del área está deteriorada y requiere revaloración y un lugar digno en la educación. Son diversos comentarios que apoyan esta subcategoría y se expresan a continuación.

C-M-2 “Es importante la imagen física del profesor y su actitud, creo que el profesor de educación física es el más descuidado de todos los maestros”.

C-M-2 “Es básico que tengamos vocación para el servicio”.

C-M-2 “Es una incongruencia que el sistema educativo contrate personal para impartir la clase de educación física y éste no cumpla con un perfil profesional adecuado”.

C-M-2 “Puedo pensar que las educadoras tienen más recursos para propiciar el desarrollo motriz, que los maestros de secundaria, porque trabajan por bloques”.

C-M-2 “Un 90 por ciento de profesores de secundaria no cubren con el perfil, tienen otra especialidad académica, son profesores de otras asignaturas que no tienen donde acomodarlos y les dan las clases de educación física”. “Al desconocer la materia, los niños desconocen lo que es y no quieren participar, no les interesa porque no se les motiva”.

C-M-2 “Los especialistas del área no tengan un enfoque único, son pocos los que comprenden los beneficios potenciales de la educación física”.

C-M-2 “Todo depende de la formación del maestro, si quieres buenos resultados contrata personal para que logres tus objetivos, no puedes contratar un carnicero sí lo que quieres es coser un vestido”.

## **DISCUSIÓN**

La interpretación de los resultados se presenta por la relación existente entre las categorías, se discuten los hallazgos y se establece la relación con los objetivos del trabajo.

No es posible teorizar sobre la educación física sin haber investigado la experiencia del quehacer educativo. Los estudios de educación física necesitan ofrecer urgentemente una comprensión de lo que es la enseñanza de la educación física, que se supone para los alumnos y cómo los departamentos y los profesores trabajan y cambian a través de todos los niveles de la toma de decisiones del currículum. Se empobrece la visión de la realidad educativa del educador físico cuando instalados y apropiados de una línea teórica pretenden explicar sus circunstancias desde ésta. Esto ratifica la propuesta de Colquhoun (1997) en cuanto al currículum de la materia de educación física en la búsqueda de una reingeniería del proceso en la transformación del contexto, rediseñar la organización, sus estructuras y herramientas para redefinir roles individuales y responsabilidades.

En el rubro de la función del maestro, los resultados indican que conoce su misión, pero existe una gran necesidad de tener una visión común y fijar objetivos de desempeño. La identidad profesional del educador físico está en juego, ya que se reconoce su potencialidad y prestigio social por los resultados deportivos, no por su labor educativa en la clase de educación física.

Los profesores, con respecto al currículum de la asignatura tienden a conservar y perpetuar una serie de prácticas y actividades profesionalmente sedimentadas a lo largo de los años, olvidándose de reconceptualizarlas y transformarlas. El estilo tradicional de la clase debe sustituirse para dar paso a nuevas propuestas donde prevalezca el interés de los niños y su práctica educativa a través del juego. Se coincide con las expectativas de Dolence y Norris (1995) de cambiar el paradigma de un modelo dirigido, a un modelo centrado en el aprendizaje del individuo, y Greenwood y Oslin (1998), que afirman que los estilos de enseñanza indirecta como una tarea de resolución de problemas y descubrimientos guiados pueden mejorar el pensamiento crítico en la educación física.

Los cambios requieren pensar diferente acerca de lo que se hace (currículo e instrucción accesible) y como se hace (métodos y estilos de enseñanza). Los maestros que no tienen recursos basan sus esquemas en hacer sólo esas pocas cosas que hacen bien e ignoran todo lo demás. Se comprueba que los profesores creen asumir las nuevas orientaciones curriculares, sin embargo, a la hora de la práctica se basan, la mayor parte del tiempo, en contenidos orientados al desarrollo de la condición física o el aprendizaje deportivo. Aquí se confirman las investigaciones de Santos y Sicilia (1996) destacando la hegemonía de los contenidos centrados en condición física, juegos y deporte, y discriminan los contenidos de expresión corporal y actividades de adaptación al medio.

En el rubro de la formación y capacitación se encontró que los egresados de las escuelas superiores de educación física tienen una formación muy general, problemática y fragmentada. Se coincide con Ornelas (1995) en que el meollo de la calidad de los maestros, de sus conocimientos, habilidades, rasgos ideológicos y personales, se encuentra en los procesos de formación y actualización y éstos son un desastre.

Existe una necesidad de buscar un nuevo paradigma, se necesitan nuevos conceptos y estándares personales para tratar con nuevas habilidades y avanzar en el proceso. Por eso es necesario que la capacitación y actualización vaya en este rubro. Se debe transformar la cultura empezando por el núcleo, pequeños grupos de gente que quieran una nueva cultura, llevarlo a cabo no es realmente una práctica, sino una constante situación de aprendizaje creativo.

En otro rubro, los hallazgos implican que el profesor de educación física debe abrir sus perspectivas hacia la comunidad, actualmente ya no es posible que continúe encerrado en su escuela, debe involucrar a la comunidad en sus actividades para que ésta conozca qué es la actividad física, recreativa y deportiva y propicie ambientes físicos saludables. La misión última del profesor es trascender en el ámbito social, para ello es necesario que la comunidad se dé cuenta de las actividades que se realizan con y para sus hijos. A través del proyecto escolar el profesor

puede atender la problemática que se vive e involucra a la sociedad para obtener los recursos necesarios para su clase.

Son muy pocos los maestros que hacen un esfuerzo por involucrar a la comunidad, algunos lo han logrado y fuera de su horario laboral. Lo importante de esto es que la familia es un foco común de interés y es donde se debe impactar.

Se encontraron iniciativas muy relevantes para dar mayor reconocimiento a la educación física como: promover un proyecto estratégico de vinculación educación básica (maestros de grupo) y educación física; promover un proyecto con los padres de familia sobre alimentación e higiene; promover un proyecto con la iniciativa privada; hacer promociones económicas para conseguir fondos para las escuelas; gestionar antes las instituciones mejores condiciones para la clase; crear talleres de elaboración de material didáctico; aprovechar la escuela para padres para promover temas sobre educación física y propiciar conductas activas en la familia y, crear escuela para padres sobre educación física.

En el rubro de la percepción del campo profesional son muy importantes los hallazgos porque se produce un choque y un despertar de conciencias entre lo que se hace y lo que se debería hacer. La metodología empleada permitió que los maestros se expresaran libremente y se quedaran con la sensación de haber participado, contribuido y compartido experiencias, por lo que es muy recomendable propiciar los círculos de estudio de calidad permanentemente. Al trabajar en grupo se desarrollan significados, se crean valores y propósitos comunes. Si todos entienden la misma cosa se puede trabajar juntos, si se tiene otros objetivos no se puede trabajar juntos.

En concordancia con Devís y Peiró (1997) un trabajo reflexivo requiere que los profesores se reúnan con periodicidad y compartan resultados. Es también necesaria la presencia de alguien de fuera que facilite nuevos modos de plantearse la enseñanza, como base para aprender a enseñar. El proceso reflexivo debe asociarse al compromiso de escribir y compartir las experiencias personales.

Las opiniones de los maestros son muy favorables hacia la dinámica de las sesiones y hacen un comparativo con las reuniones oficiales de trabajo donde se simula y acepta sin discutir programas y acciones de trabajo. La prioridad del dialogo es en primera instancia la comunicación y en segunda la resolución de problemas.

En las reuniones fue muy curioso ver una gran inquietud por el cambio, y simultáneamente, una resistencia a modificar conductas que han propiciado comodidad en el trabajo. Sin embargo, son tantas las inconformidades que denotan un interés por modificar lo que se ha hecho y un pensamiento positivo hacia ya no continuar aceptando y haciendo algo que lleva a ninguna parte o que no se sabe a dónde lleva.

Los resultados apuntan a percibir la realidad de una manera objetiva, existe una tendencia al engaño, a la simulación, se piensa que se está bien, que el trabajo es el mejor, que todo mundo quiere al profesor de educación física, lo cual es falso; a tal grado, que la escuela sociedad tiene un punto de vista diferente, piensa que no se hace algo, que se anda de vacaciones, que no hay obligación ni trabajo. Se denotan algunos valores entendidos como el permitir no realizar el trabajo que compete en la práctica y con el cumplir administrativamente se aprueba el trabajo, todo ello encubre la farsa, producto de la mala planeación y de la falta de definición de objetivos. Pero se es honesto al decir que nadie engaña a nadie, que es parte de los procedimientos del sistema.

El resultado final es que hay algo que hacer, existe una tarea, una inquietud, ¿cómo empezar?: problematizando el propio desempeño de una manera honesta, para discutir y analizar cuál es el compromiso con la educación física.

Aunque existe una gran crisis de valores para comprometerse con los procesos sociales, cada uno de los participantes es capaz de hacer algunas pequeñas modificaciones en el medio cultural en que vive, y algunos individuos logran hacer cambios significativos; el cambio es una experiencia muy personal todos y cada uno de los profesores que se ven afectados por el cambio deben tener la oportunidad de trabajar a través de esta experiencia, de modo que las recompensas iguallen los esfuerzos. Muchos profesores quieren innovar dentro del mismo esquema o norma y eso imposibilita que las cosas puedan cambiar, se tiene que romper con los esquemas tradicionales e inventar nuevos caminos para lograr los nuevos objetivos de la educación física.

Un grupo de maestros se consideran al margen del proceso porque no se ven ni como ganadores ni como perdedores ya que no están seguros de que los cambios les reporten algo positivo o negativo. Estos profesores pueden apoyar el cambio a un nivel superficial mientras intentan aclarar lo que significa para ellos mismos o, por la misma razón, pueden igualmente resistirse al cambio.

Los maestros están condicionados a pensar en el sentido del deporte, porque así ha sido su formación; sólo un grupo pequeño piensa en actividad física educativa, no quiere hacer deporte, pero lo hace por cumplir un programa, lo que provoca fuertes contradicciones en cuanto a la labor que desempeñan.

Otro hallazgo interesante es que se puede clasificar a los maestros en dos extremos: uno educativo y otro deportivo y, de acuerdo a lo expresado en las reuniones, en cuatro corrientes de pensamiento:

1. Maestros con deficiente formación, desconocimiento de la práctica educativa y sin deseo de participar.
2. Maestros con deficiente formación, con deseos de superación y participación.
3. Maestros con formación, con excelente manejo de elementos que se quedan en el discurso, participativos sin compromiso (discurso vs praxis).
4. Maestros con formación, interesados en el cambio, con compromiso hacia nuevas perspectivas.

Otro hallazgo relevante es la gran inconformidad que expresan los maestros por su situación laboral; inclusive algunos aducen su desinterés y bajo desempeño en contra del sistema por la falta de atención de las autoridades educativas y sindicales a una petición generalizada: la creación de la plaza inicial de 20 horas con la finalidad de que el profesor desempeñe su potencial. Se denota también la urgencia de ubicar a los maestros con todo su tiempo en un plantel escolar para evitar el desgaste del traslado y para elevar su rendimiento.

El maestro de clase directa al encontrarse contratado con pocas horas (de dos horas hasta ocho) en dos sectores o dos sistemas, lucha por cumplir pero esto le ocasiona cansancio, estrés y un bajo desempeño profesional.

Como resultado de los espacios de reflexión y discusión ofrecidos durante el desarrollo de este trabajo, se propició inquietud y deseo de hacer algo diferente, de renovar esquemas, de romper paradigmas y tender hacia el cambio. El hecho de que un grupo numeroso de maestros desee continuar participando en este tipo de reuniones, motivados por expresar sus ideas e intercambiar experiencias, establece un compromiso con el futuro de la educación física y cumple con un objetivo de esta investigación.

En las sesiones se planteó la necesidad de crear un espacio para fortalecer al grupo de educación física, con una visión común, sin intereses de subgrupos con la finalidad de despertar la conciencia del trabajo que se realiza. Una asociación que tenga representatividad y presencia, voz y voto en acciones culturales y políticas; confrontación, para favorecer al área y al mismo tiempo ofrezca y busque beneficios para la sociedad.

Se determinó que era importante fortalecer el esfuerzo del grupo social y crear el colegio de profesionales de la educación física, el deporte y la recreación. Esto es coincidente con Marcotte (1997) cuando expresa que una identidad única es indispensable para cualquier grupo de trabajadores que aspiren a tener un reconocimiento profesional en su comunidad.

La interacción entre profesionales y diferentes grupos enfatiza no sólo la adquisición de habilidades sino la experiencia en la toma de decisiones y resolución de problemas, el compartir un espacio de trabajo común es necesario para generar en todos los ámbitos y niveles del sistema educativo, una cultura de investigación y evaluación como instrumento de mejora y desarrollo de la educación.

## CONCLUSIONES

En base a los resultados obtenidos en el presente estudio se llegó a las siguientes conclusiones:

1. La educación física necesita una urgente planeación estratégica en todos los ámbitos del movimiento, con visión a futuro, ya que la falta de una visión de los profesionales del área ha provocado desunión, apatía y conformismo.
2. Se demostró que existe un grupo grande de maestros con serias deficiencias en la formación, sin recursos técnico pedagógicos para transformar el contexto, con falta de capacitación laboral y falta de interés para la actualización.
3. Es necesario un nuevo paradigma de desempeño del maestro de educación física. Los roles y responsabilidades están cambiando porque el medio ambiente en el que se vive está cambiando constantemente. En este nuevo enfoque se debe buscar el perfil adecuado del maestro para ubicarlo de acuerdo a sus características y habilidades; éstos roles incluyen que los maestros se dediquen a la clase de educación física, al entrenamiento deportivo, a la recreación, a campamentos, a conseguir fondos con la iniciativa privada, a relacionarse con la prensa, a vincular con la comunidad o con organismos deportivos, a vincular a las dependencias gubernamentales y no gubernamentales, que promuevan programas en los que se pueda incluir la actividad física.
4. Una adecuada supervisión podría ser el vehículo para dar a los docentes diversos apoyos técnicos, didácticos y de otros géneros, indispensables para el desempeño de sus funciones, realizar trabajo cooperativo para encaminarse juntos a mejorar el conocimiento personal y profesional, así como habilidades y actitudes para mejorar el aprendizaje en los alumnos.
5. Los maestros necesitan algún tipo de presión para cambiar, incluso si es un cambio que desean, es necesario crear condiciones en las que puedan establecer su propia posición, interrelacionarse con otros maestros, conseguir ayuda e intercambiar experiencias como parte del proceso de reaprendizaje. La resistencia al cambio se da por un sentimiento de inseguridad, por falta de recursos o recursos inadecuados y por falta de tiempo.
6. Los cursos de actualización deberán incluir contenidos relevantes a las nuevas condiciones de trabajo y deben diseñarse para retar la inteligencia de los maestros. Las innovaciones educativas para mejorar la calidad de la educación tendrán éxito, si incorporan los valores intrínsecos y culturales de la comunidad de educación física.
7. No hay comunicación e intercambio entre las contadas personas que trabajan en investigación en el área; esto se refleja en el desconocimiento del trabajo de otros y tiene serias repercusiones en cuanto a las posibilidades de acumulación de conocimiento.

8. Formar el colegio de profesionales de la educación física, el deporte y la recreación en cada municipio de B.C.
9. Participar en espacios, redes, consejos y otros organismos públicos y académicos, donde se discutan y decidan políticas de desarrollo educativo, social y ambiental.
10. Crear los departamentos de investigación en las diversas coordinaciones municipales de educación física.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cagigal, J.M. (1984). José María Cagigal: Obras Selectas (Vols. 1-3). V. J. Mora (Comp.). Cádiz: Comité Olímpico Español, Ente de Promoción Deportiva José María Cagigal, Asociación Española de Deportes para Todos.
- Carter, M.C. (1997). Themes from the past and implications for the future. *JOPERD*, 68(8), 27-28.
- Colquhoun, D. (1997) La educación física y la salud desde una perspectiva crítica. En J. Davis y C. Peiró (Coords.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados*. (pp. 121-137). Barcelona: Inde
- Conkle, T. (1997). What do physical education teacher want? *JOPERD*, 68(8), 50-55.
- Crane, J., & Angrosino, M. (1995). *Field projects in anthropology*. New Jersey: General Learning Press.
- De Wachter, F. (1988) *The symbolism of the healthy body: a philosophical analysis of the sportive imagery of health*. Champaigne: Human Kinetics.
- Devis, J., Peiró, C. (1997) *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde
- Dolence, M., Norris, D. (1995) *Transforming higher education*. Ann Arber: Society for College and University Planning-Cyber Mark.
- Drewe, S. (1997). An intrinsic argument for the inclusion of physical education in the curriculum. *Journal the I'ACSEPLD*, 63(2), 17-18.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Comp.), *La Investigación de la enseñanza Vol II*. (pp. 195-253). Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1996) *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Galindo Cáceres, J. (1998) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.
- Gallegos N. R. (1999) *Educación holista: Pedagogía del amor universal*. México: Pax.
- Greenwood, P.M., & Oslin, J. (1998) Promoting lifelong involvement through physical activity. *JOPERD*, 69(2), 72-76.
- Guerrero, J. A. (1998) *Investigación educativa en educación física, deporte y recreación en México*. Ponencia I Congreso y Curso Regional de Educación Física, Recreación y Deporte. Tijuana: autor.
- Guerrero, J. A. (1999b) *Perspectivas didácticas de la educación física*. Ponencia I Congreso Internacional del Deporte. Tijuana: autor.
- Kivel, B.D. (1997). Adolescent identity formation and leisure contexts: a selective review of the literature. *JOPERD*, 69(1), 36-38.
- LeCompte, M.D. (1992). La etnografía educativa: teoría y práctica. De la antropología al postestructuralismo. En B.M. Rueda, y M.A. Campos, (coords.). *Investigación etnográfica en educación*. (pp. 25-40). México: CISE-UNAM.
- Marcotte, G. (1997) The future of physical education: a time for commitment. *Journal de L' Association Canadiense pour la Sante L'Education Physique, Le Loisir et la Danse*. 63 (2), 9-11.
- Ornelas, C. (1995). *El Sistema Educativo Mexicano: La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Santos, M; Sicilia, A. (1998) *Actividades físicas extraescolares: Una propuesta alternativa*. Barcelona: INDE
- Tierney, G.W. (1992) Un solo modelo no les queda a todos. En *Investigación etnográfica en educación*. M. Rueda B. y M. Campos. (Coords.). México: UNAM-CISE



## ÁREA: DEPORTE ESCOLAR Y ACTIVIDAD FÍSICA

- La iniciación deportiva; un análisis comparativo en los contextos de Puebla, México y Cuenca, España.
- Aportaciones de los colegios del exilio a la educación física y el deporte escolar en México.
- La actividad física y rendimiento académico en el alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel sur.
- Actividad física para adultos con sobrepeso y obesidad.



# INICIACIÓN DEPORTIVA: ANÁLISIS COMPARATIVO EN LOS CONTEXTOS DE PUEBLA Y CUENCA

## INITIATION OF SPORTS: COMPARATIVE ANALYSIS IN THE CONTEXTS OF PUEBLA AND CUENCA

Raymundo Murrieta Ortega

Benemérito Instituto Normal del Estado. "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla". Puebla, México

murrieta.ortega.r@bine.mx

### Resumen

El objetivo de la investigación fue analizar la forma como se inician en el deporte los alumnos de dos escuelas primarias, una ubicada en Puebla, México y la otra en Cuenca, España, mediante un estudio comparativo. El paradigma empleado en la investigación se ajusta al enfoque cualitativo con diseño narrativo, utilizándose la entrevista a profundidad como medio para recolectar los datos, aplicada a una estudiante de Licenciatura en Educación Física que obtuvo beca de movilidad internacional. Los resultados demuestran que existen marcadas diferencias en la iniciación deportiva en ambos contextos. En la escuela de Cuenca, los alumnos perciben una iniciación deportiva recreativa y desde el contexto de Puebla es percibida desde un enfoque competitivo; por lo tanto, es necesario establecer nuevos planteamientos pedagógicos que involucren un modelo comprensivo y el uso de juegos modificados para iniciar en el deporte a los niños en el contexto de Puebla, México.

**Palabras clave:** Iniciación deportiva, habilidades motrices, deporte escolar, juegos modificados y deporte educativo.

### Abstract

The objective of the research was to analyze the way in which the students of two primary schools start in sports, one located in Puebla, Mexico, and the other in Cuenca, Spain, through a comparative study. The paradigm used in the research adjusted to the qualitative approach with narrative design, using the in-depth interview as a means to collect data, applied to a Bachelor's degree student in Physical Education who obtained an international mobility grant. The results show that there are marked differences in sports initiation in both contexts. In the Cuenca school, students perceive a recreational sports initiation and from the context of Puebla, it perceived from a competitive approach; therefore, it is necessary to establish new pedagogical approaches that involve a comprehensive model and the use of modified games to initiate children in sports in the context of Puebla, Mexico.

**Key words:** Sports initiation, motor skills, school sports, modified games, and educational sports.

### INTRODUCCIÓN

El plan de estudios para formar licenciados en educación física en México (SEP, 2002) establece que el deporte es un medio de la educación física y para que éste sea educativo se debe privilegiar la práctica en donde participen todos y no solo quienes destacan en habilidades. Sobre esta línea de análisis, se proponen los juegos modificados para iniciar a los alumnos de educación básica en el deporte; puesto que estos juegos contribuyen a que los participantes aprovechen el sentimiento de vencer obstáculos, conocerse a sí mismo y disfrutar lo que se realiza; y permite el

desarrollo de habilidades motrices básicas abiertas de los alumnos en escenarios más complejos y diversos, así como la valoración de los éxitos y realizaciones que van alcanzando en sus desempeños personales (SEP, 2002).

Desde esta perspectiva, el uso de los juegos modificados, orientará las prácticas de enseñanza y aprendizaje hacia una “intervención pedagógica constructivista que favorezca el aprendizaje significativo, a través del deporte educativo como espacio didáctico, para el desarrollo de habilidades y competencias motrices, cognitivas, afectivas y sociales en estudiantes de educación obligatoria” (SEP, 2020, p. 9).

Por tanto, una forma de iniciar a los alumnos en el deporte en las clases de educación física, es a través del modelo comprensivo. Dado que este modelo contrarresta las dificultades que enfrentan los profesores de educación física cuando crean ambientes de aprendizaje con énfasis en la técnica, ausencia de situaciones reales de juego y pocas oportunidades para que los menos hábiles lleguen a ser competentes, según Velázquez (citado en SEP, 2020).

El modelo comprensivo se fundamenta con el uso de los juegos modificados. El interés de los juegos modificados no es la formación previa a los deportes, sino la canalización y satisfacción cinética del aquí y ahora de quienes los practican, ya que una de las finalidades de este tipo de juegos es el desarrollo del pensamiento estratégico y divergente es decir propiciar formas alternativas mediante distintas actividades y juegos, para la acción motriz y tener más claros y precisos los movimientos personales dentro de la zona en que se desarrolla la actividad.

Sobre esta temática, el Plan de Estudios 2018 para formar licenciados en educación física, establece el curso para quinto semestre: Deportes educativos y actividades físicas individuales, el cual tiene como propósito que los docentes en formación identifiquen el valor formativo del deporte educativo para el desarrollo de capacidades cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de integración social en los alumnos que cursan la educación obligatoria y así contribuir para que se conduzcan con autonomía y responsabilidad dentro de una cultura deportiva (SEP, 2020). Por lo tanto, se visualiza que el uso de los juegos modificados bajo el enfoque del deporte educativo, es una propuesta necesaria y útil que contribuye al desarrollo integral de los participantes; al mismo tiempo, es necesario que los docentes en servicio aprovechen los beneficios de iniciar en el deporte a los estudiantes de educación primaria a partir del modelo comprensivo.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La Educación Física (SEP, 2017) es “una forma de intervención pedagógica que contribuye a la formación integral de niñas, niños y adolescentes al desarrollar su motricidad e integrar su corporeidad” (p. 161). En este sentido, el documento “Aprendizajes clave para la educación integral” correspondiente al área de Educación Física señala que para que una persona logre el desarrollo motriz, se deben emplear diversas acciones, a partir de estrategias didácticas que se derivan del juego motor, la expresión corporal, la iniciación deportiva y el deporte educativo, entre otras. Por tanto, la “finalidad formativa de la Educación Física en el contexto escolar es la edificación de la competencia motriz por medio del desarrollo de la motricidad, la integración de la corporeidad, y la creatividad en la acción motriz” (SEP, 2017, p. 161).

No obstante, los contenidos integrados en los diferentes planes y programas de estudio para formar docentes de Educación Física en México, no han permeado totalmente en el desempeño de los maestros en servicio. Lo anterior se afirma porque en las jornadas de práctica docente realizadas en una escuela primaria en Puebla, se percibió que la forma de iniciar en el deporte a los alumnos de cuarto grado de primaria, corresponde a una manera tradicional, es decir que dirige su contenido central al desarrollo de gestos técnicos, favoreciendo a los alumnos más habilidosos y excluyendo a los que presentan debilidades en el plano motriz.

La iniciación deportiva en el contexto de la escuela es un tema complejo. Sobre su definición, Blázquez (1995) afirma que la iniciación deportiva es el período en el que el niño empieza a aprender de forma específica la práctica de uno o varios deportes. La metodología tradicional centrada en la competencia y en la exigencia de los gestos técnicos, no favorece la inclusión de todos los participantes; por ello, la iniciación deportiva debe establecerse con escenarios lúdicos que no exijan a los alumnos más allá de lo que puedan dar.

En este estudio se atiende el problema de la manera como se inician los alumnos de primaria en el deporte, y corresponde a lo observado en una escuela de Puebla, en comparación con lo que se vivió en la ciudad de Cuenca, contrastando esta experiencia académica desde la motivación de los participantes, como el uso de estrategias didácticas que utilizaba el docente y los fines de los juegos empleados para iniciar en el deporte a los alumnos.

### **OBJETIVO GENERAL:**

Analizar la forma como se inician en el deporte los alumnos de dos escuelas primarias en zona urbana, una ubicada en Puebla, México y la otra en Cuenca, España.

#### *Preguntas de investigación:*

1. ¿Los alumnos de ambos contextos perciben su inicio deportivo como algo recreativo o competitivo?
2. ¿Los docentes diseñan ambientes de aprendizaje con juegos modificados para iniciar a sus alumnos en el deporte?
3. ¿Qué estrategias didácticas se pueden emplear para generar el interés de todos los niños en el deporte?

### **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Según el programa “Deporte educativo y los adolescentes I” (SEP, 2004) se requiere precisar los propósitos que persigue el deporte en el contexto escolar y diferenciarlos de los que busca el llamado deporte estándar que tradicionalmente ha ocupado un lugar privilegiado dentro de las prácticas educativas.

En este sentido, enfatiza el programa (SEP, 2004) que tales diferencias deben establecerse entre las formas de enseñanza y las finalidades que cada uno tiene; es decir distinguir entre el deporte orientado al rendimiento, donde la principal meta es el éxito y el triunfo, y el que tiene un enfoque eminentemente pedagógico por estar apegado a los propósitos de la escuela.

Este enfoque no persigue conseguir deportistas de alto nivel, sino formar personas que, durante y después de su tránsito por la educación básica, valoren la capacidad que tiene una práctica deportiva para mejorar su salud y calidad de vida a través del tiempo libre y la recreación, así como ampliar la comunicación con los demás y optimizar su integración social (SEP, 2004).

Un tema importante a destacar es la propuesta de Cechini (2002) que establece una clasificación en la motivación del logro: tarea y ego. En la tarea el alumno percibe que tiene éxito cuando mejora sus habilidades, aprende otras nuevas y se esfuerza por alcanzar una meta. En cambio el yo, el estudiante siente que tiene éxito cuando supera a los demás con un mínimo esfuerzo.

Asimismo, describe el clima motivacional: estructura de meta situacional y se clasifica en “maestría” (situaciones de logro de implicación en la tarea) y “ejecución” (situaciones de logro de

implicación en el yo). Por tanto, el clima orientado a la “maestría” (tarea): los individuos perciben que el esfuerzo, el aprendizaje, el dominio de la tarea y la participación son valorados por el profesor.

Por el contrario, el clima orientado a la “ejecución” (ego-yo): los estudiantes identifican que el clima está enfocado a la competición interpersonal, al feedback normativo, a la evaluación pública y a la comparación social. Por lo tanto, el docente debe desarrollar estrategias y prácticas de enseñanza que permitan un clima motivacional con implicación en la tarea.

Por consiguiente, la conclusión del autor (Cechini, 2002) es que los estudiantes que son sometidos a un clima motivacional de implicación en la tarea, en el que la demostración de la habilidad se basa en la mejora personal y el esfuerzo, manifiestan un patrón significativamente más adaptativo que aquellos que son sometidos a un clima motivacional de implicación en el yo, en el que la demostración de la habilidad se basa en la habilidad normativa y en vencer a los demás.

En resumen, el clima de maestría estructurado por el profesor de educación física incrementa la motivación intrínseca (diversión, esfuerzo, competencia percibida), estimula la cooperación y el aprendizaje personal y se relaciona con aspectos prosociales del deporte.

Sobre esta línea de análisis, Devís y Peiró (1998) afirman que la forma tradicional de enseñar el deporte en la escuela corresponde cuando las habilidades técnicas se descompusieron en partes y se enseñaron de forma secuencial para luego restituirlas en el contexto real del juego, no tomando en cuenta la complejidad, la adaptabilidad y la incertidumbre.

Esta forma de enseñar el deporte, relega los pensamientos abiertos, la capacidad para responder a nuevas situaciones, la habilidad para reflexionar en acción y la capacidad de imaginación y creatividad. Es decir, es una aproximación selectiva, privilegia a los más habilidosos y excluye a los menos capacitados.

## **CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

La Licenciatura en Educación Física del BINE ubicada en la ciudad de Puebla, México se funda en 1951. Actualmente, el Plan de Estudios 2018 es el vigente para formar docentes de Educación Física. El diseño del Plan de Estudios 2018 se sustenta en las tendencias más recientes de la formación docente en materia de educación física; incorpora la educación socioemocional, el énfasis en los procesos formativos con inclusión y equidad, el uso de tecnologías de manera transversal para crear diversos ambientes de aprendizaje. Al mismo tiempo, considera cuatro dimensiones: 1) Dimensión social, 2) Dimensión filosófica, 3) Dimensión epistemológica, 4) Dimensión psicopedagógica 5) Dimensión profesional y 6) Dimensión institucional. (SEP, 2018)

La actualización del Plan de Estudios (SEP, 2018) promueve que el educador físico, al egresar de la educación normal, elija formas pertinentes para vincularse con la diversa información generada cotidianamente para aprender a lo largo de la vida, por lo que resulta de vital importancia sentar las bases para que desarrolle un pensamiento científico y una visión holística del fenómeno educativo, de sus condicionantes y efectos, que lo conduzcan a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera permanente e innovadora. De este modo se puede aspirar a formar un docente para la educación obligatoria que utilice argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales, para entender y hacer frente a las complejas exigencias que la docencia plantea.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física (SEP, 2018) es el documento que rige el proceso de formación de los futuros educadores físicos en las Escuelas Normales. Describe sus orientaciones fundamentales, los elementos generales y específicos que lo conforman, de acuerdo con las tendencias de la educación superior y con los enfoques del Plan de Estudios de la educación obligatoria. Su aplicación en las Escuelas Normales debe permitir que se atiendan, con

oportunidad y pertinencia, las exigencias derivadas de las situaciones y problemas que presentará la actividad profesional a los futuros maestros de este nivel educativo en el corto y mediano plazo.

El Plan de Estudios se estructura a partir de cuatro orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias, enfoque de la educación física y flexibilidad curricular, académica y administrativa que están en consonancia con los enfoques propuestos en el modelo educativo. Éstas otorgan coherencia a la estructura curricular, plantean los elementos metodológicos de su desarrollo y conducen la formación de los maestros para el logro de las finalidades educativas. Los enfoques pedagógicos se refieren a las orientaciones teórico-metodológicas que sustentan el proceso de formación del estudiante, así como su propia intervención docente; mientras que los enfoques disciplinares sitúan las dimensiones de la disciplina que permitirán al estudiante adquirir los conocimientos, las habilidades, destrezas, valores y actitudes propias de la licenciatura (SEP, 2018).

La Educación Física es una forma de intervención pedagógica que contribuye a la formación integral de niñas, niños y adolescentes al desarrollar su motricidad e integrar su corporeidad (SEP, 2011, p. 153). En este sentido, la educación física deberá revitalizarse para responder a desafíos emergentes en el marco del contexto sociocultural en que se desenvuelven, considerando que las nuevas sociedades de la información y el conocimiento deben ser atendidas de acuerdo con las particularidades de los diversos escenarios de intervención docente. La formación inicial de los educadores físicos se fundamenta en los siguientes enfoques: a) Dinámico e Integrado de la Motricidad (EDIM); b) Pedagógico y humanista. Competencias; genéricas, profesionales y específicas (SEP, 2018).

La malla curricular de este Plan de Estudios (SEP, 2018) está organizada en cuatro trayectos formativos. Éstos son un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinares, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes.

En cada trayecto formativo es posible identificar los espacios curriculares como elementos articulados dentro del Plan de Estudios (SEP, 2018) y que toman como punto de referencia los contenidos de la educación obligatoria. Esta construcción permite entender su posición en la malla curricular y explicar el sentido de los saberes que propone cada curso. Los trayectos son: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, formación para la enseñanza y el aprendizaje, práctica profesional y optativos.

La SEP (2017) a través del documento "Aprendizajes clave para la educación integral" en el área de la Educación Física, establece los siguientes propósitos generales para los alumnos que cursan la educación básica obligatoria:

Desarrollar su motricidad mediante la exploración y ajuste de sus capacidades, habilidades y destrezas al otorgar sentido, significado e intención a sus acciones y compartirlas con los demás, para aplicarlas y vincularlas con su vida cotidiana.

Integrar su corporeidad a partir del conocimiento de sí y su aceptación, y utilizar la expresividad y el juego motor para mejorar su disponibilidad corporal.

Emplear su creatividad para solucionar de manera estratégica situaciones que se presentan en el juego, establecer formas de interacción motriz y convivencia con los demás, y fomentar el respeto por las normas y reglas.

Asumir estilos de vida saludables por medio de la actividad física, el juego, la iniciación deportiva y el deporte educativo.

Valorar la diversidad a partir de las diferentes manifestaciones de la motricidad para favorecer el respeto a la multiculturalidad e interculturalidad. (SEP, 2017, p. 165).

Como antecedente se describe el Plan de Estudios 2002 que estuvo vigente por 16 años, del 2002 al 2018. Este era el documento rector para formar docentes de educación física en México, es el Plan de Estudios elaborado por la Secretaría de Educación Pública y puesto en práctica en el año 2002, el cual establece como propósito central que el estudiante adquiera los rasgos deseables del perfil de egreso al concluir la formación inicial en la escuela normal. Es decir, que obtenga un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso (SEP, 2002). Estos rasgos deseables se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, conocimiento de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Como parte de su proceso formativo, el Plan de Estudios 2002 genera una línea denominada “Acercamiento a la práctica” conformado por ocho asignaturas: Escuela y Contexto Social, Observación del Proceso Escolar, Observación y Práctica Docente I, II, III y IV, Práctica Docente I y II en las cuales se organizan visitas a los planteles de Educación Básica para observar todo lo referente al proceso educativo y realizar prácticas docentes.

La estructura del Plan de Estudios 2018 está orientado para que el docente en formación en educación física, adquiera en un primer momento, como lo afirma Mallart (2001) el “saber didáctico” mediante las actividades escolarizadas; posteriormente tendrá varios momentos durante su formación para poner en práctica sus conocimientos teóricos, es decir muchas oportunidades de dar a conocer su “hacer didáctico”, como lo contempla Mallart (2001).

Sobre esta misma línea de análisis, Mallart (2001) describe a la didáctica, a partir del término griego “didaskalos”, es decir el que enseña, instruye, o expone con claridad; asimismo, recupera el término latino “didaktikos” que significa apto para la docencia. En latín ha dado lugar a los verbos docere y discere, que significan enseñar y aprender respectivamente. Por tanto, Mallart (2001) afirma que la didáctica estudia e interviene en el proceso enseñanza aprendizaje para formar intelectualmente al alumno.

Desde esta perspectiva se puede afirmar que “la práctica es la mejor maestra”, frase que acuñó Cicerón y que nos sirve para el análisis de teoría y práctica en educación física. Podemos afirmar que el enfoque de la didáctica en la educación física ha pasado de ser tradicional: ¿A quién se enseña? ¿Quién enseña? ¿Por qué se enseña? ¿Qué se enseña?, y ¿Cómo se enseña?, por un enfoque didáctico moderno: ¿Quién aprende? ¿Con quién aprende el alumno? ¿Para qué aprende el alumno? ¿Qué aprende el alumno? ¿Cómo aprende el alumno? ¿Con qué material didáctico? ¿Desde qué condiciones? ¿En qué ambiente? ¿Qué, cómo y por qué evaluar?

Una de las competencias adquiridas por los docentes en formación o docentes en servicio es la habilidad para el diseño de planeaciones que favorezcan ambientes propicios para el aprendizaje. Sobre el tema, el Plan de Estudios 2002 de la SEP, establece que la planificación será de gran utilidad para no repetir estereotipos y organizar al grupo; asimismo, destaca los aspectos de la planeación, asegurando que los objetivos son el ¿para qué?, los contenidos son el ¿qué?, las estrategias son el ¿cómo?, los recursos y materiales son el ¿con qué?, los tiempos son el ¿cuándo?, y el espacio en el ¿dónde? Argumentando que un docente formado bajo este enfoque será reflexivo, autónomo, capaz de decidir, de tener claridad con el qué se enseña, cómo se aprende y para qué se aprende.

Sobre el tema, Blázquez (2013, p.23) afirma “Dime cómo planificas esos 50-60 minutos de clase y te diré qué enseñas, cómo lo haces y a qué modelo de alumno estás educando”. Por ello, la sesión de educación física puede responder a varias posibilidades: ¿Sesión abierta o cerrada? ¿Productiva o reproductiva? ¿Con un modelo centrado en el alumno o en el profesor? Aspectos que las estudiantes que tuvieron una estancia en España supieron dar a conocer.

## **METODOLOGÍA**

El marco metodológico de la investigación es cualitativo. Álvarez-Gayou (2004) define a la investigación cualitativa como un elemento que “busca la subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (p. 41). Por tanto, el método cualitativo es un tipo de investigación, el cual “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358) como lo explican Hernández et. al. (2014).

El diseño de investigación utilizado fue el narrativo, debido a que permite al investigador “entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones” (p. 487). Sobre este diseño, Álvarez-Gayou (2004) describe el uso de entrevistas para generar “una situación que facilite la apertura a hablar acerca de algún acontecimiento de la vida de la persona” (p. 128).

### *Sujetos de estudio e instrumentos aplicados*

Las prácticas docentes realizadas por la docente en formación fueron en el Colegio Fuente de Loro, ubicado en Cuenca España, con dos grupos de nivel primaria “A” y “B”, el total de alumnos entre los dos grupos es de 50, las edades de los participantes eran de 9 y 10 años, 20 hombres y 30 mujeres. Por otro lado, las jornadas de práctica docente en la ciudad de Puebla, se efectuaron en la Escuela Primaria “Amalia Contreras de Lobato”, el grupo de cuarto grupo “C”, integrado por 35 alumnos, 20 mujeres y 15 hombres.

Para recolectar los datos se aplicó la técnica de la entrevista a profundidad con la docente en formación que realizó prácticas pedagógicas en los contextos de Puebla, México y Cuenca, España (movilidad académica internacional).

### *Proceso de intervención*

Por tanto, en este apartado se contrastan las formas diferentes de cómo se trabaja la iniciación deportiva en Puebla, México y Cuenca, España. En primera instancia, durante las experiencias de jornada de prácticas en la Escuela Primaria “Amalia Contreras de Lobato” de la ciudad de Puebla, se enfocará el análisis en la actitud que asume el titular de educación física cuando se acercan los eventos deportivos.

De manera general, el maestro “empieza a elegir alumnos con habilidades y destrezas motoras, teniendo en cuenta que el tiempo de preparación solo es de entre dos y tres semanas, abarcando todos los deportes que se indiquen en la junta previa, por consiguiente, no todos los alumnos participarán en dicho evento” (diario de campo). Esto corresponde a un enfoque selectivo, que limita la formación integral de los educandos.

Se enfatiza una forma tradicional de iniciar en el deporte porque la “enseñanza no solo tomará dos o tres semanas para aprender bien el deporte, y dicho aprendizaje que se llevará en el período estipulado no llega a concluirse ni con los niños con habilidades mejor desarrolladas” (diario de campo). Estas prácticas corresponden a un modelo de trabajo enfocado en la depuración de la técnica con los alumnos más habilidosos; por lo tanto, además de ser selectivo, es poco recomendable porque invita a la repetición de gestos técnicos y no a la comprensión del juego deportivo.

En relación con las prácticas en Cuenca, España, “los maestros titulares de educación física son convocados a participar dos o tres semanas antes del evento; sin embargo, aquí no son deportes, al contrario, se trabajan con juegos modificados” (diario de práctica docente). Con esta propuesta se disminuyen las exigencias técnicas y se favorece la participación de los menos habilidosos. Estas prácticas son incluyentes, no selectivas y se enfocan a la comprensión del juego a través del uso de juegos modificados que hacen énfasis en la táctica y no en la técnica.

Así mismo, “el docente no se ve presionado para que el alumno aprenda un determinado deporte, y sus clases las sigue manejando igual, en el evento deportivo deben de participar todos los alumnos, aquí no se ve quien tiene las mejores habilidades, más bien es una participación lúdica y no competitiva, la que se desarrolla en este tipo de eventos” (diario de campo). Desde esta perspectiva, los alumnos no se ven excluidos, todos son valorados y se crea una atmósfera inclusiva. Por otro lado, el docente no se ve presionado a elegir a los mejores y a competir por ganar una medalla o pase a una siguiente etapa.

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

Para iniciar este apartado, es conveniente reflexionar acerca de lo registrado en el documento “Aprendizajes clave para la educación integral” (SEP, 2017) para el área de Educación Física. Dicho texto establece la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas, debido a que se percibe que la cultura pedagógica que prevalece en muchos de nuestros espacios escolares se centra fundamentalmente en actividades tradicionales por parte del docente, la cual no motiva una participación activa del aprendiz. En este sentido, es pertinente afirmar que “la ciencia cognitiva y las investigaciones más recientes muestran que esta pedagogía tiene limitaciones graves cuando lo que se busca es el desarrollo del pensamiento crítico de los educandos y de su capacidad para aprender a lo largo de su vida” (SEP, 2017, p. 44).

También es necesario describir que la información proporcionada por la estudiante becada permitió realizar un análisis comparativo entre la experiencia de práctica docente en los dos contextos. Al mismo tiempo, se destacan las valiosas aportaciones de los diferentes autores revisados, que ayudaron a direccionar el trabajo y al establecimiento de las conclusiones del mismo.

Por lo anterior, se procederá a contestar la pregunta de investigación ¿Los alumnos de ambos contextos perciben su inicio deportivo como algo recreativo o competitivo? Esto permitirá reflexionar acerca de lo vivenciado y compartido por la informante.

Con la experiencia vivida en ambos contextos se percibió que existen marcadas diferencias en la forma de iniciar en el deporte a los alumnos de primaria; al mismo tiempo, cada una de esas formas se acopla a las necesidades y exigencias que tiene cada alumno, y al ambiente en el que se desenvuelve.

También se observó que los titulares de educación física, responden a las motivaciones establecidas por los directivos; en el caso de México, atender la convocatoria para participar en el evento deportivo que consiste en integrar equipos representativos con participantes habilidosos.

En el caso de España, las motivaciones del titular de educación física, responde a la convocatoria para participar en el evento recreativo, que consiste en realización de actividades en donde los alumnos se integran por equipos por número de lista y participan en torneos de juegos modificados.

Por lo anterior, es evidente que los alumnos en contexto de la escuela primaria de Cuenca inician en el deporte desde un ambiente recreativo a diferencia de lo experimentado en la escuela primaria de Puebla, en donde se observó una iniciación deportiva eminentemente competitiva.

Acercas de la segunda pregunta: ¿Los docentes diseñan ambientes de aprendizaje con juegos modificados para iniciar a sus alumnos en el deporte? Se pudo constatar que en el contexto de la escuela primaria de Puebla esto no es llevado primordialmente por el desconocimiento por parte de los titulares de educación física sobre los beneficios de utilizar el modelo compresivo mediante juegos modificados para iniciar en el deporte a los alumnos de educación básica; por el contrario, en la escuela primaria de Cuenca, era una práctica habitual, la realización de juegos

modificados y de eventos con el uso de juegos modificados, en donde los alumnos incluso tenían la opción de elegir la actividad en la que se consideraban más aptos.

En relación a la tercera pregunta: ¿Qué estrategias didácticas se pueden emplear para generar el interés de todos los niños en el deporte? La respuesta hace referencia a una de las estrategias favoritas de los niños de primaria: el juego. Sobre este tema, en la revisión teórica y en los programas de los Planes de Estudio 2002 y 2018 para formar Licenciados en Educación Física, se pudo constatar el valor del juego modificado que se ajusta al uso del modelo comprensivo el cual provoca que los infantes primero identifiquen de qué trata la actividad, es decir la comprensión de la esencia y objetivo del juego, y posteriormente, tendrán la experiencia de depurar habilidades desde una experiencia en situaciones lúdicas.

Por tanto, es importante describir que la SEP (2017) en el documento de “Aprendizajes para la educación integral” plantea la importancia del juego. Pero existen casos donde no se le reconoce tal valor, esto debido a que “la escuela primaria es más severa que su antecesor, el jardín de niños, por esta razón se suele pensar que quienes asisten a ella son alumnos cuyas únicas acciones válidas son la obligación de aprender y cumplir con sus tareas” (p. 71). Por lo anterior, en ocasiones las directrices de la escuela dan mayor tiempo y valor a ciertas asignaturas, pudiendo menospreciar el uso del juego como un recurso pedagógico valioso para que los educandos aprendan en los diferentes cursos.

En ocasiones se percibe que la sociedad no otorga el mismo valor a las actividades de educación física, incluso se llega a escuchar “solo se la pasan jugando”, sin considerar que el juego en la etapa infantil es la vida misma para los alumnos. Bajo esta premisa, los centros educativos algunas veces, no tienen en cuenta que estos alumnos aún son niños para quienes el juego es un vehículo importante de sus aprendizajes (SEP, 2017).

Durante el juego se desarrollan una gran variedad de aprendizajes, tal y como lo afirma el texto de “Aprendizajes clave para la educación integral” desde el área de la educación física, con el párrafo que se presenta a continuación (SEP, 2017):

Cuando el juego implica acción motriz, desarrollan capacidades y destrezas como rapidez, coordinación y precisión, y cuando requieren expresar sentimientos o representar una situación, ponen en marcha su capacidad creativa con un amplio margen de acción. El juego se convierte en un gran aliado para los aprendizajes de los niños, por medio de él descubren capacidades, habilidades para organizar, proponer y representar; asimismo, propicia condición para que los niños afirmen su identidad y también para que valoren las particularidades de los otros (p. 71).

Por tanto, cabe destacar que la educación física tiene un carácter práctico y eminentemente lúdico (SEP, 2017), en el contexto de las sesiones, aprender jugando es una premisa ineludible de este espacio curricular, lo que implica destacar el componente lúdico de las actividades, es decir, jugar con el otro y no contra el otro; deben prevalecer el placer por jugar, aprender individual y colectivamente, la competencia sana y el juego limpio como principales características de las sesiones. Por tanto, “es necesario ofrecer a niñas, niños y adolescentes, ambientes donde la motivación priorice la participación de todos. La meta es disfrutar la práctica y pasarla bien. (SEP, 2017, p. 165). Este disfrute y pasarla bien implica comprender y disfrutar el juego.

En este orden de ideas, a decir de algunos expertos, si no se transforma la cultura pedagógica, no se lograrán los objetivos educativos. Por tanto, se necesita transformar la pedagogía tradicional por otra que se “centre en generar aprendices activos, creativos, interesados por aprender y por lograr los aprendizajes de calidad que demanda la sociedad actual” (SEP, 2017, p. 44).

## **CONCLUSIONES**

Los resultados demuestran que existen grandes diferencias en la manera de iniciar en el deporte a los niños de ambos contextos, identificándose que cada una de esas formas se acopla a las políticas públicas en materia deportiva y educativa de cada país. Estas políticas determinan las motivaciones de los titulares de educación física; en el caso de la escuela primaria de Puebla, atender la convocatoria para participar en el evento deportivo que consiste en integrar equipos representativos con participantes que demuestran habilidades en el deporte en cuestión.

Por el contrario, en el caso de la escuela primaria de Cuenca, las motivaciones del titular de educación física responden a la convocatoria para participar en el evento deportivo-recreativo, que consiste en realización de actividades en donde los alumnos se integran en equipos por número de lista y participan en torneos de juegos modificados.

El análisis permitió identificar que los alumnos de la primaria de Puebla perciben su inicio en el deporte como algo netamente competitivo, a diferencia de la escuela de Cuenca, España, en donde los alumnos se inician en el deporte desde un enfoque recreativo. Se corroboró que los ambientes de aprendizaje hacia el deporte en Cuenca, establecen como estrategia fundamental a los juegos modificados durante los eventos deportivos.

Por tanto, se propone adoptar y experimentar el modelo de juegos modificados en eventos deportivos locales y regionales en Puebla para fomentar la participación de todos los alumnos en el deporte desde edades tempranas. Por lo anterior, la propuesta de enseñanza del deporte en la escuela mediante un modelo comprensivo en donde la base de la enseñanza sean los juegos modificados, promoverá el desarrollo de habilidades motrices abiertas, que harán competentes a los participantes en el plano motriz.

Por lo tanto, el argumento que se defiende en este trabajo es que es necesaria una transición metodológica de la enseñanza-aprendizaje del deporte en la escuela, fundamentada en propuestas innovadoras que evadan los modelos mecanicistas y promuevan nuevas formas de entenderlo, estableciendo un cambio de paradigma en el planteamiento pedagógico de la enseñanza del deporte en la escuela, orientándolo hacia escenarios lúdicos y recreativos. Por tanto, es necesario transformar el paradigma en la enseñanza del deporte por un esquema lúdico, reflexivo, educativo y formativo. Por ello, bien podemos reflexionar si es útil continuar dedicándole tiempo a unos cuantos estudiantes con métodos mecanicistas o dotar de las herramientas necesarias a los alumnos con modelos alternativos, no para que triunfen en un evento deportivo, sino para triunfar en la vida.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Álvarez-Gayou, J. (2004) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Reimpresión. México: Paidós.
- Barangé-Crespo, Joan. (2004), "La práctica deportiva de los adolescentes", en Esteve Amigó, et. al., *Adolescencia y deporte*, Barcelona: INDE. Pp. 23-28 y 45-56.
- Blázquez, Domingo. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona. INDE.
- Blázquez, Domingo. (2013) *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física. La gestión didáctica de la clase*. Barcelona: INDE.
- Cecchini, José Antonio (2002), "Repercusiones del clima motivacional en la experiencia deportiva del alumnado" en *Tándem. Didáctica de la educación física. Deporte y educación*, núm. 7, abril, Barcelona, Graó.
- Devís Devís, J. y Carmen Peiró Velert (1998), "La enseñanza de los deportes de equipo. La comprensión en la iniciación deportiva", en Domingo Blázquez Sánchez (coord.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, Barcelona, INDE, pp. 333-350.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014) *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: McGrawHill.
- Mallart, Juan. (2001). *Didáctica. Concepto, objeto y finalidades*, en *Didáctica general para psicopedagogos*. Coordinado por Nuria Rajadell y Felix Sepúlveda. España: UNED.
- SEP (2002). *Plan de Estudios 2002. Licenciatura en Educación Física*. México: SEP.
- SEP (2004). *Programa Deporte Educativo y los Adolescente I*. México: SEP

- SEP (2011) Programas de Educación Física. México: SEP.
- SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación física. Educación Básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: SEP.
- SEP (2018). Planes 2018. Licenciatura en Educación Física. Centro Virtual de Innovación Educativa (CEVIE). Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/126>
- SEP (2020). Deportes educativos y actividades individuales. Programa del curso. Quinto semestre. Plan de Estudios 2018. Licenciatura en Educación Física. México: SEP



# **APORTACIONES DE LOS COLEGIOS DEL EXILIO A LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE ESCOLAR EN MÉXICO**

## **CONTRIBUTIONS FROM THE EXILE COLLEGES TO PHYSICAL EDUCATION AND SCHOOL SPORTS IN MÉXICO**

Lenin Tlamatini Barajas Pineda\*, Manuel Vizuite Carrizosa\*\*, Ciria Margarita Salazar C\*.

\*Universidad Autónoma de Colima, \*\* Universidad de Extremadura

lenin.barajas@hotmail.com

### **Resumen**

La presente investigación documental tuvo por objetivo conocer la metodología de enseñanza y concepto de la educación física y el deporte escolar en los colegios del exilio en México y cómo influyeron en las escuelas formadoras de educación física y educación básica públicas del país. Se obtuvo información de tipo bibliográfico, documentos escritos como libros, artículos de publicaciones como revistas y periódicos, así como artículos digitales en repositorios especializados en internet referentes al tema de estudio. Como resultado del arqueo de fuentes, encontramos indicios sobre la influencia de los colegios del exilio en los procesos pedagógicos y didácticos de las escuelas formadoras de educación física, así como en las escuelas de educación básica públicas del país.

**Palabras Clave:** Colegios del Exilio, Educación Física, Profesores.

### **Abstract**

The objective of the present documentary research was to know the teaching methodology and concept of physical education and school sports in the schools of exile in Mexico and how they influenced in physical education schools and public basic education schools in the country. Information of bibliographic type was obtained, written documents like books, articles of publications like magazines and newspapers, as well as digital articles in specialized repositories in Internet referring to the subject of study. As a result of the calculation of sources, we find indications about the influence of exile schools on the pedagogical and didactic processes of physical education schools, as well as on public basic education schools in the country.

**Keywords:** Schools of Exile, Physical Education, Teachers.

### **INTRODUCCIÓN**

La concepción de la educación física (EF) y el deporte escolar (DE) en el marco de la Reforma de la Educación Socialista del periodo cardenista y su papel en la cultura física popular nacionalista del pueblo mexicano, se concebía como formadora de disciplina y un medio para desarrollar el vigor físico. Mientras los pocos profesores especialistas desarrollaban sesiones a partir la uniformidad de movimientos a través de ejercicios de orden y control, con enfoque patriótico, en España se suscitaba una guerra civil, cuyas consecuencias implicarían el exilio de numerosos españoles quienes le darían continuidad en México a su proyecto político- educativo de la República Española a través de los profesores refugiados y su metodología de la Institución de Libre Enseñanza (ILE). La concepción de la EF y el DE de los profesores provenientes de la ILE se caracterizaba considerarla una más del currículo escolar y su presencia para lograr una formación integral era imprescindible. La confluencia de los dos proyectos, el socialista de Cárdenas y el Liberal Humanista

de la República Española y la mediación pedagógica entre los Colegios del Exilio y los profesores mexicanos, derivó en la renovación pedagógica de las prácticas de la EF y el DE en las escuelas formadoras de EF y las escuelas de educación básica públicas de México.

### **PROBLEMA DE ESTUDIO.**

En las décadas recientes, se han desarrollado estudios de investigación sobre la migración de españoles exiliados a México, sin duda, de los más estudiados son aquellos exiliados que llegaron en el periodo de tiempo en el que inicio y finalizó la guerra civil española, sin embargo, a pesar de las múltiples investigaciones sobre el tema, no se poseen documentos que se vinculen a los hechos y narrativas históricas de la influencia de los españoles exiliados sobre la EF y el DE en los centros escolares de educación pública en México. Es un hecho que su arribo fue trascendental para la generación del conocimiento y cultura del país, sin embargo, después de una larga búsqueda de información científica y de lecturas interminables de artículos relacionados, la ausencia de bibliografía especializada implicó un problema en sí mismo. Se requirió de una minuciosa búsqueda sobre los documentos seleccionados, indagar, cuestionar y deducir los hechos, como piezas de rompecabezas, a partir de las investigaciones que tocan en parte elementos caracterizadores de las aportaciones en lo económico, lo cultural y educativo de aquellos exiliados.

Por lo tanto, justificamos el planteamiento del problema a partir de ausencia de información sobre los acontecimientos históricos de la aportación conceptual y procedimental de los profesores exiliados sobre la EF y el DE dentro de los centros escolares en México.

### **PREGUNTAS.**

- ¿Cuál fue la metodología y didáctica la enseñanza de la EF y el DE en los colegios del exilio en México?
- ¿Influyó la metodología y didáctica de los colegios del exilio en los procesos pedagógicos y didácticos de la EF y el DE, en las escuelas formadoras y escuelas públicas de educación básica en México?

### **OBJETIVOS**

- 1.- El objetivo del presente estudio es el de conocer los métodos de enseñanza y concepto de la EF y el DE, en los colegios del exilio.
- 2.- Analizar la influencia de dichas escuelas en los procesos pedagógicos y didácticos de la EF y el DE en las escuelas formadoras y escuelas públicas de educación básica de México.
- 3.- Que este documento sirva de referencia bibliográfica, tras el diagnóstico de padecer una insuficiencia de información sobre la historia de la EF y el DE en México.

### **REFERENTES TEÓRICOS.**

#### *La Educación Física y el Deporte Escolar en el Periodo de Cárdenas*

En el México de Cárdenas (1934-1940), la Educación Pública y con ella la EF y el DE, representaron uno de los ejes principales para el desarrollo del país. La política educativa implementada fue socialista y planteaba como objetivo principal, controlar y dar dirección a través del Estado a las escuelas públicas y privadas, haciendo respetar la ley que indicaba una educación socialista, laica, gratuitas y de acceso a toda población.

La educación, siempre ha funcionado como base para la transformación de las sociedades y en ese sentido, Cárdenas, la reconocía como uno de los medios primordiales para realizar la redención cultural para las grandes masas de la población (Plan Sexenal, México, PNR, 1933). Le adjudicaba a la práctica deportiva, además del desarrollo físico, un desarrollo moral, entendiendo que a través de dicha práctica se fortalecerían ambos elementos, una visión avanzada para la época,

pues pretendía implantar una cultura física. Esta postura no sólo fue representada por Cárdenas, permeó en el enfoque metodológico y sistemático de la especialidad, buscando concretar la relación entre cuerpo y mente, y promover, mediante la práctica del juego y el deporte, el ideal corporal como reflejo de la moral más alta (Plan de Estudios de Educación Física, 2002, p. 10).

En el marco de la EF y el DE, se crearían los primeros organismos administrativos, como la Confederación Deportiva Mexicana (CODEME), en 1932, a nivel nacional el Departamento Autónomo de Educación Física y para la formación de profesores de la especialidad se fundó en 1936, la Escuela Normal de Educación Física, que permaneció hasta 1943, donde se impulsó una formación docente nacionalista y patriótica mediante el deporte. Los egresados promovieron las tablas gimnásticas y los ejercicios de orden y control (Plan de Estudios de Educación Física, 2002, p. 11). A nivel estatal, se crearon Direcciones de Educación Física en todo el país, para controlar y fomentar las actividades deportivas, estableciendo, además, comités, habiendo podido ya realizar numerosos eventos y campeonatos en diversos estados de la República (Santoyo, Rabadán de Santoyo y Santoyo R., 2012, p. 129).

En 1939, se fundó la Dirección Nacional de Educación Física, a la cual se inscribió la enseñanza premilitar (COMIE, 2007, p. 120) y en 1942 fue transferida a la Secretaría de Guerra como Dirección General de Educación Física y Enseñanza Premilitar, por lo que las clases de EF en educación básica se desarrollarían a través del enfoque militar, concibiéndose la materia como disciplinaria y un medio para desarrollar el vigor físico a través del deporte y ejercicios premilitares, bajo una visión nacionalista.

El desarrollo de las sesiones era a través de ejercicios gimnásticos "por tiempos" o "en serie". Era fundamental iniciar con la demostración por parte del maestro, al cual corregía, la clase que estaba basada en la elementarización y mecanización de los ejercicios. En el manejo masivo de los escolares se hizo uso de técnicas disciplinarias surgidas de los llamados "ejercicios militares", también se consideraron las ceremonias cívicas, escoltas, marchas, desfiles, "tablas gimnásticas", basadas en el "método calisténicos", el cual implicaba la ejecución de movimientos de acuerdo con un determinado ritmo musical. Estas actividades se presentaban en festivales escolares para conmemorar fechas especiales cívicas nacionales (COMIE, 2007, p. 120).

La metodología de enseñanza y el contenido de la EF, así como su rol dentro de los centros escolares experimentaría cambios importantes de manera paulatina a partir de la llegada de los exiliados españoles a México, situación que describiremos en las líneas consecutivas.

#### *El Exilio Pedagógico de los españoles a México*

En la península ibérica, se suscitó un hecho histórico; en 1936 estalló una guerra civil, conflicto social armado con duración de 3 años que culminaría con la derrota del bando republicano a manos del militar Francisco Franco, que posterior a su victoria, perseguiría y reprimiría al bando perdedor, iniciando una especie de limpieza, hecho conocido como La España Roja. Ello propició el exilio forzoso de miles de españoles que simpatizaban con la república. Morente, 1996; Fernández & Agulló, 1997; González & Marqués, 1996; Miró, 1998; García & Macera, 1998; Otero, 2001, coinciden en que el grupo mayormente perseguido, reprimido y depurado (asesinados), fue el del gremio magisterial.

El exilio pedagógico español a México se caracterizó por la llegada de muchos niños y niñas con necesidades de escolarización y de numerosos maestros y profesionales de la enseñanza con voluntad para ejercer su profesión, este hecho, y la ausencia de profesionales capacitados en México y oferta escolar insuficiente generaron condiciones oportunas para continuar con el fortalecimiento y desarrollo del Sistema Educativo Nacional que el General Lázaro Cárdenas tenía por prioridad. La primera de muchas caravanas se dio con la llegada de 442 niños (157 niñas y 285 niños) en 1937,

(Godínez, 2014), de entre 4 y 15 años, acompañados por una docena profesores y profesoras, hecho conocido como “los niños de Morelia”.

Al finalizar la guerra civil, con la derrota de los republicanos, los primeros refugiados no pudieron regresar a su patria, y a su vez llegarían miles más, de los cuales, un dato estadístico no confirmado indica que de los 5 mil, 2 mil 700 eran catedráticos y profesores de diversas áreas del conocimiento (Ferrer, 1999); por otro lado, se documenta una cantidad de 20 mil, de los cuales, entre 5 o 6 mil eran maestros y 600 profesionistas de la educación así como catedráticos de universidades, supervisores de enseñanza primaria y profesores normalistas (De Luis, 2016).

### *El Colmex y los Colegios del Exilio*

El presidente Cárdenas, vio una oportunidad para consolidar su política internacional humanitaria (García, 2008) y fortalecer el Sistema Educativo, al reconocer los escasos profesores preparados en el país, giró instrucciones a través de Daniel Cosío Villegas, para brindar a los exiliados un espacio cultural donde se concentrarían todos los intelectuales y científicos, (Landa, Briones & Sánchez, 2009), el espacio fue fundado en 1938, llamado La Casa de España, que dos años más tarde se transformaría a Colegio de México (Colmex), encomendado a integrarse al Sistema de Educación Superior y encargado de formar con disciplina a quienes posteriormente iban a ser los futuros profesores de universidades públicas, en el área de ciencias sociales y humanidades.

Los filósofos, intelectuales, científicos, historiadores, antropólogos, bioquímicos, biólogos, ingenieros, médicos, etc., españoles, se organizarían en el Colmex, sirviendo de plataforma para integrarse a las máximas casas de estudio como es la Universidad Autónoma de México (UNAM), y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Veracruzana, las de Guanajuato y Morelia, el Fondo de Cultura Económica y muchos otros centros de estudio al rededor del país (Gámez, 2014; Hernández, 2010, en Godínez, 2014 ), desarrollando el conocimiento a través de cursos especiales y conferencias, publicación de revista académicas y edición de libros científicos (Landa, Briones & Sánchez, 2009).

Además de incorporarse a la educación superior, participaron activamente en la Educación Básica, se crearon los llamados colegios del exilio, con el objetivo de incorporar sus hijos y de servir como fuente de trabajo para más profesionales exiliados; estos colegios, tuvieron presencia activa en organizaciones mexicanas y españolas, desarrollando iniciativas de carácter cultural, como conferencias, campañas contra el analfabetismo, edición de folletos y revistas especializadas, por ejemplo la Revista Hispanoamericana de Ciencias Puras y Aplicadas (1940-1975), contribuyendo de esta manera a la generar conocimiento en la educación superior y educación básica.

El prestigio que los colegios del exilio adquirieron en el país se debió en gran medida a sus métodos de enseñanza y proyecto pedagógico, alineados a la Institución Libre de Enseñanza (ILE), y en algunos casos al método Freinet, que, en la España de la Segunda República, tendrían éxito notable.

La ILE, tenían el objetivo de promover una cultura de libertad, fuese cual fuese su ideología (Otero, Navarro & Basanta, 2013). Los principios educativos de enseñanza se desarrollaban a partir de educar de manera integral, a esta propuesta el movimiento y el juego adquiría una importancia vital (Maso, 2014, p. 68), no sólo dar instrucción o acumular conocimiento para aprender una profesión; La metodología fue opuesta a las fórmulas memorísticas y, emplearon en sustitución la experiencia de la vida para enseñar a ver y hacer a través de contacto directo con la naturaleza. Impulsaron la educación activa, en la que los estudiantes participaban de forma dinámica a partir del desarrollo de investigaciones, reflexionar, probar, componer y descomponer.

El profesor fungía como guía de los aprendizajes y durante los juegos intervenía participando en ellos, tenía que mantenerse activo, los acompañaba en los juegos, presentaba ante ellos

posibilidades de movimiento o los deportes que surgirían en otras partes del mundo (Maso, 2014, p. 68; se tenía claro que, para el progreso de las capacidades, era necesario tanto el desarrollo psíquico como el físico. El pensamiento de una EF ligada a una educación moral era una idea aventurada, sin embargo, la filosofía de la ILE concebía a la EF, además de su carácter higiénico-médico, como elemento forjador del espíritu e hilo conductor de una educación integral.

Para la EF, la metodología implementada fue la de resaltar la importancia del juego al aire libre, dejando por un lado los gimnasios cerrados, se introdujeron los deportes ingleses, así como los juegos tradicionales. Francisco Giner (Creador de la ILE), solía repetir que para formar españoles de provecho hacía falta no solo estudiar y aprender muchas cosas, sino también mucho juego corporal y gimnástico, mucho aire libre, mucho movimiento, poco libro y mucha agua y jabón (Pereya, s.f. p.156). Se resaltan las excursiones al campo y a la montaña como actividades caracterizadoras del ILE; el excursionismo es el procedimiento que más identificó el estilo escolar de la ILE convirtiéndose en un eje, en su esencia y en una de las principales señales de su quehacer escolar. (Otero, 2004 en Otero, et al., 2013).

En los juegos y deportes, se consideraban el desarrollo físico e higiénico, así como también, lo estético y moral como el juego limpio, iniciativa y cooperación y el cuidado de los modales y continuaban con actividades artísticas, dibujo y canto, visitaban museos, monumentos, cantaban canciones, dibujaban, etc. No se trataba pues de memorizar, sino de ver y vivir el arte de cerca (Otero, et al. 2013).

Los Colegios del Exilio, se ajustaron a cumplir con tres condiciones: que los cursos de historia de México fuesen impartidos por profesores del país, que los libros de texto fuesen mexicanos y que estuviesen legalmente autorizados; y que en un determinado porcentaje de profesores del claustro fuesen mexicanos (Morente, s.f.). Se establecieron principalmente en la Ciudad de México, Veracruz y Texcoco (Tabla 1). Eran laicas y mixtas, no todas desarrollaron los principios educativos del ILE, pues algunas siguieron el método Freinet, sin embargo, todas se caracterizaban por tener cantinas, roperos y colonias escolares, novedades pedagógicas en México.

Las cantinas, se caracterizaban por proporcionar alimento a los niños dentro de los centros escolares, los roperos para proporcionar ropa y calzado (Ruiz & Palacio, 1999), y las colonias escolares con el propósito de ofrecer una higiene preventiva para los escolares vulnerables en su salud, además del desarrollo de la moral a través de caminatas, visitas y prácticas de EF.

Tabla 1. Colegios del Exilio español en México.

Colegio	Año	Dato relevante
Instituto Luis Vives.	1939	Ciudad de México, Herederos de institucionalismo. <i>Directamente vinculado al Servicio de Evaluación de los Republicanos Españoles.</i>
Instituto Hispano-Mexicano Ruiz de Alarcón.	1940	Ciudad de México, Funciono 2 años y cerro. <i>La gestión económica siempre estuvo muy descuidada y desde el principio arrastró déficit, desapareciendo en 1942.</i>
Academia Hispano-Mexicana.	1940	Ciudad de México, Vida cultural fundamental. <i>Fieles a la declaración de principios que proclamaba su nombre, buscaron desde el principio afianzar los mecanismos de integración en la sociedad mexicana.</i>
Colegio Ruiz de Alarcón.	1940	Situado en Texcoco, ciudad próxima a la capital.
Colegio de Madrid.	1941	Comida, vestido y transporte gratuito.

Colegios Cervantes.	1940	Instalados a lo largo de las provincias de la república mexicana: <ul style="list-style-type: none"><li>• Veracruz, Córdoba, Torreón, Tampico, Jalapa, Tapachula.</li></ul>
Escuelas Freinetistas.	1940, 1964 y 1973.	Metodología de enseñanza Freinetista. <ul style="list-style-type: none"><li>• Escuela experimental Freinet. En la Comunidad Veracruzana San Andrés Tuxtla. (1940).</li><li>• Escuela Manuel Bartolomé Cossío. Ciudad de México. (1964).</li><li>• Escuela Activa Ermilo Abreu Gómez. (1973). Ciudad de México.</li></ul>

---

*Fuente: Elaboración propia a partir de la lectura del autor De Luis (2016) y lectura de Los Colegios del exilio en México:*

<http://www.residencia.csic.es/colegiosexilio/presentacion/inicio.htm>

---

## **DISEÑO METODOLÓGICO.**

Investigación Documental. Es una investigación con enfoque cualitativo, descriptivo y con un tipo de estudio documental, basado en otras investigaciones. En palabras de Hernández, Fernández y Baptista, 2000, la investigación documental consiste en detectar, obtener y consultar bibliografía y otros materiales que parten de otro conocimiento y/o información recogida moderadamente de cualquier realidad, de manera selectiva, de modo que puedan ser útiles para los propósitos del estudio (p. 50).

Para esta investigación, se obtuvo información de tipo bibliográfico, documentos escritos como libros, artículos de publicaciones como revistas y periódicos, así como artículos digitales a partir de una búsqueda repositorios especializados en internet referentes al tema de estudio. Una vez recopilada la información necesaria, se procedió a seleccionar, analizar y descartar (arqueo de fuentes), aquellos que fuesen o no de utilidad en atención al tema de investigación.

## **RESULTADOS**

En México, la influencia de los científicos españoles sobre la educación superior es inextinguible, así como también, la de los colegios del exilio y su filosofía de ILE en la educación básica y por consecuencia sobre la EF y el DE. La formación de docentes de EF en las escuelas normales se vio influenciada por el movimiento de escuelas activas.

No fueron muchos los maestros exiliados los que se integrarían al Sistema Educativo Público del país, haciéndose más significativos aquellos que se aventuraron en la creación de colegios particulares. La labor de los grandes colegios del exilio fue un foco de renovación pedagógica que no dejó de influir fuertemente y positivamente sobre muchos docentes mexicanos y sobre el Sistema Educativo del país (Morente, s.f. p. 30)

El legado de los destacados educadores de los colegios del exilio se mantiene vigente. Por mencionar algunos de los más significativos tenemos que Patricio Rendon, quien innovó al implementar el método Freinet, se le considera como un verdadero revolucionario de la educación en México, pues es el primero en poner en práctica las ideas expresadas en el método Freinet, iniciando en este país la no siempre afortunada escuela activa. Él, creó su propia escuela en San Andrés, Tuxtla, Veracruz y desde allí irradió a todo el país y al extranjero nuevos estilos pedagógicos de fuerte arraigo (Abellan, 1976 en Monedero, s.f.). sostiene una labor de intercambio con otras escuelas mexicanas y del extranjero que conocen y aplican el método (Sandoval, s.f.) A este colegio años más tarde, en 1950, las autoridades educativas mexicanas a través de la Secretaría de Educación Pública le otorgarían la condición de Escuela Experimental Freinet, convirtiéndose en un centro fundamental para la expansión del frenetismo por todo el país (Reyes, 1982 en Morente, s.f.).

José Tapia, iniciador de la escuela freinetista en España, fundó en la ciudad de México la escuela Bartolomé Cossío, en 1964, implementó la libre enseñanza y la metodología Freinet, convirtiéndola en un referente educativo en el México de las décadas de los sesenta y los ochenta de pasado siglo. Ramón Costa Jou, a su vez, fundó también en la ciudad de México la escuela Emilio Abreu Gómez, sus actuaciones llevaron a la creación de un movimiento educativo de “escuelas activas”, el cuál celebró varios congresos, el primero en 1968 y que llegó a contar con su propia revista titulada, Escuela Activa (Jiménez, 2005 en Cruz, s.f.)

El movimiento de escuelas activas permeó en la formación de educadores físicos, pues destacados educadores mexicanos impulsaron la formación de maestros basada en el enfoque activo, según la cual la escuela debía ofrecer una variedad de experiencias productivas y sociales para que los alumnos identificaran problemas y aprendieran a resolverlos con creatividad (Plan de Estudios, 2002, SEP, p. 11). Sin embargo, paralelo a este hecho, el enfoque premilitar se mantuvo entre 1943 y 1949, La escuela Normal y Premilitar de Educación Física se organizó bajo el enfoque que ponía el énfasis en una concepción militar de la actividad física, acorde a las condiciones que caracterizaban la época de finales de la Segunda Guerra Mundial (Plan de Estudios, 2002, SEP, p. 11).

El enfoque de la EF y el DE centrado en el desarrollo físico y valor patriótico a través de ejercicios de orden y control, juegos tradicionales y bailables regionales fue diluyéndose, tras el avance científico y tecnológico posterior a la década de los años cincuenta, (COMIE, 2007, p. 121), por una conceptualización más alineada a una filosofía físico-higiénica, introduciéndose los deportes, desarrollando la técnica y estrategia de juego, así como el respeto a las reglas, el juego limpio, por un lado características de las ILE y por otro, tras promover el desarrollo de la actividad deportiva, trasladando los principios de rendimiento productivo a través del uso de las técnicas deportivas.

Otras actividades que se incorporaron a las sesiones de educación física influenciadas por los colegios del exilio fueron las caminatas al aire libre, juegos recreativos, gimnasia rítmica, juegos organizados, así como de iniciación deportiva.

El resultado de los esfuerzos a partir de 1940 con los colegios del exilio hasta 1960 fue el mantenimiento y prestigio de la mayoría de ellos, esparcidos por toda la república mexicana, surgida de un tronco educativo común, fue desarrollando una paulatina adaptación a la sociedad en la cual se ubicaban. Se trataba de un pequeño foco de luz pedagógica, del que se beneficiaron un puñado de españoles exiliados y miles de mexicanos (Cruz, s.f.), La presencia republicana, que tan profundamente los caracterizó durante décadas, se haya presente, en la calidad de la enseñanza impartida. En la práctica de una metodología avanzada y moderna. (Cruz, s.f.). Hasta el 2018, en la página oficial de los colegios del exilio en México, reconocen la vigencia de ocho colegios y escuelas, mismas que continúan laborando en diferentes etapas formativas (Tabla 2).

Tabla 2. Colegios del Exilio aún activos en México.

<b>Colegio</b>	<b>Etapas formativas vigentes</b>	<b>Lugar</b>
Instituto Luis Vives.	<i>Preescolar a Bachillerato.</i>	<i>Ciudad de México</i>
Colegio Cervantes de Torreón.	<i>Preescolar a Bachillerato.</i>	<i>Coahuila</i>
Universidad Hispano-Mexicana.	<i>Preescolar a Universidad.</i>	<i>Ciudad de México</i>
Escuela Experimental Freinet.	<i>Preescolar y Primaria.</i>	<i>Veracruz</i>
Colegio Madrid.	<i>Preescolar a Bachillerato.</i>	<i>Ciudad de México</i>
Grupo Escolar Cervantes de Córdoba.	<i>Preescolar a Bachillerato.</i>	<i>Veracruz</i>

Escuela Manuel Bartolomé Cossío.	Preescolar y Primaria.	Ciudad de México
Escuela Activa Ermilio Abreu Gómez.	Preescolar y Primaria.	Ciudad de México

---

Fuente: *Elaboración propia a partir de lectura Los Colegios del exilio en México. Residencia de Estudiantes. Dossier.*

<http://www.residencia.csic.es/colegiosexilio/colegioshoy/inicio.htm?especial=sj>

---

## DISCUSIÓN.

Además de la colaboración en la expansión y desarrollo de las instituciones educativas en México, se crearon centros educativos, que beneficiaron a la población mexicana y española, si bien, al principio se incorporaron con el objetivo de atender a los hijos de exiliados y como fuente de trabajo, se convirtieron paulatinamente en referentes metodológicos educativos para el Sistema Educativo Nacional.

Es algo comúnmente aceptado que los maestros, profesores y pedagogos españoles exiliados en México, contribuyeron de una manera notable con su trabajo y por ende a mejorar el Sistema Educativo. Todo ello fue posible por las condiciones adecuadas para llevar a cabo dicha tarea: un presidente mexicano de régimen socialista, con una preocupación natural por la mejora de la población a partir del impulso a la educación y el deporte; carente de personal e infraestructura para el logro de dichos objetivos y la llegada de profesores exiliados republicanos con voluntad.

Se conjugaron cambios importantes de gobierno que en el campo educativo se habían concretado con en el impulso a la alfabetización, creación de escuelas, desarrollo de la enseñanza técnico profesional y escuelas privadas laicas que contrarrestaran el enorme peso de las escuelas confesionales católicas en la educación mexicana.

Las escuelas formadoras de EF, así como las escuelas de educación básica pública del país, se favorecieron con la metodología implementada por los colegios del exilio, pasando de ser una actividad complementaria a la formación de los estudiantes a considerarse parte del currículo; de concebirse como una materia con finalidades disciplinarias a concebirse como hilo conductor de una educación integral; de desarrollarse a través de ejercicios de orden y control con visión nacionalista, a desarrollarse a través una variedad de actividades deportivas, juegos al aire libre, juegos recreativos, juegos tradicionales, caminatas, gimnasia rítmica, etc.

Sin embargo, el desarrollo de los colegios del exilio se vio frenada tras la llegada de Ávila Camacho al poder, de giro conservador, prohibió la coeducación y acentuó los rasgos tradicionales – y aun católicos – de la enseñanza primaria (Morente, s.f. p. 30), hecho que no impidió el desarrollo de una metodología y didáctica renovadora en las escuelas formadoras, así como en las escuelas de educación básica públicas a lo largo del territorio nacional que adoptaron la metodología de la ILE.

## CONCLUSIONES

La enseñanza de la EF y el DE en los colegios del exilio se caracterizó por el desarrollo físico e higiénico, así como lo estético y moral, es decir, el mejoramiento de la salud y las costumbres higiénicas de la población, a través de actividades al aire libre, en la que los estudiantes participaban de manera activa; esta metodología influyó de manera significativa y de forma paulatina sobre el tratamiento de la EF y el DE en México, tanto en las escuelas formadoras de EF así como en las escuelas de Educación Básica públicas en las que previo a la adopción de las nuevas metodologías y concepciones de la EF, esta se desarrollaba a través de ejercicios de orden y control y el deporte con visión nacionalista.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

- COMIE (2007). Colección: La investigación Educativa en México 1992-2002. Volumen 12: Corporeidad, Movimiento y Educación Física (Tomo I). Grupo Ideograma Editores: México.
- Cruz, J. (s.f.). El exilio pedagógico español de 1939. Datos, reflexiones e interpretaciones.
- De Luis, M. (2016). El exilio de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza en México (1939-1949). Tzintzun: México. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-719X2016000100207](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-719X2016000100207) 5 de septiembre del 2018, 13:30am
- Fernández, S. J. M. & Agulló D. M. del C., (1997). La depuración franquista del magisterio primario. *Historia de la Educación*, 16, pp. 315-350.
- Ferrer, E. (1999, 1 septiembre). El exilio español en México. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/diario/1999/09/01/opinion/936136804\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1999/09/01/opinion/936136804_850215.html) 5 de septiembre del 2018, 12:00am
- García, F. J. A. & Masera, V. I. (1998). Algunas reflexiones en torno al proceso de depuración del profesorado universitario tras la guerra civil, in *X COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN*, La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica), Murcia, SEHDE-Universidad de Murcia, pp. 515-521.
- Godínez, P. (2014). Las aportaciones de los exiliados españoles a México y una nota sobre Banñuel. *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos*. (4), 1:1-12.
- González, A. J. & Marqués, S. S. (1996). La repressió del professorat a Catalunya sota el franquisme (1939-1943), Barcelona, Institut d'Estudis Catalans.
- García, H. (martes 30 de septiembre de 2008). Cultura, la casa de España, semilla de un pilar de la educación pública La Jornada. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2008/09/30/index.php?section=cultura&article=a05n1cul>
- Landa, L., Briones, H. & Sánchez, H. (2009). El legado científico del exilio español en México a través de Ciencia: *Revista Hispanoamericana de ciencias puras y aplicadas*: Ibersid, 87-93.
- Maso, J. L. (2014). La institución libre de enseñanza: sus principios pedagógicos innovadores y su presencia en el currículo de la educación física actual. El primer centro docente español que utilizó el deporte como elemento educativo. *Citius, Altius, Fortius*. 7,(2), pp. 57-82.
- Miró, S. (1998). Maestros depurados en Baleares durante la Guerra Civil. Lleonard Muntaner: Palma. Monedero, L. (s.f.) Los colegios del exilio. Recuperado de
- Morente, V. (s.f.) La escuela republicana y exilio: maestros y pedagogos catalanes en México.
- Morente, V. F. (1996). La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del magisterio nacional (1936-1943), *Ámbito*: Valladolid. pp. 943.
- Otero, C. (2001). La destrucción de la ciencia en España. Las consecuencias del triunfo militar de la España franquista. *Historia y Comunicación Social*. 6, 164-186.
- Otero, U., Navarro, P. & Basanta, C. (2013). Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. *Historia y actualidad*. *Revista de Investigación en Educación*. 1, (2): pp. 140-157.
- Pereya, M. (s.f.). Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España.
- Plan de Estudios 2002. Licenciatura en Educación Física. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. Dirección General de Normatividad y de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. México. [http://www.ibe.unesco.org/curricula/mexico/mx\\_te\\_pr\\_pe\\_2002\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/curricula/mexico/mx_te_pr_pe_2002_spa.pdf)
- Plan Sexenal, PNR, 1993. Recuperado de [https://es.wikisource.org/wiki/PNR:\\_Plan\\_Sexenal\\_1934-1940](https://es.wikisource.org/wiki/PNR:_Plan_Sexenal_1934-1940) el 6 de septiembre de 2018 11:40am
- Ruiz, C. & Palacio, I. (1999). Higienismo, Educación ambiental y Previsión escolar. Ed. Universidad de Valencia: Valencia.

Sandoval, M. (s.f.). La escuela experimental freinet. Historia y vigencia de unos saberes y prácticas pedagógicas.

Santoyo, Rabadán de Santoyo y Santoyo R. (2012) Historia de la Educación Física en México. Ed. SEP

# **ACTIVIDAD FÍSICA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL ALUMNO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL SUR**

## **PHYSICAL ACTIVITY AND ACADEMIC PERFORMANCE IN STUDENTS OF THE SCHOOL OF SCIENCE AND HUMANITIES PLANTEL SUR**

Israel González Villegas.

Universidad Nacional Autónoma de México

israelgv76@hotmail.com

### **Resumen**

Últimamente en nuestro país se han dado a conocer trabajos que hablan sobre la relación existente entre la práctica de actividad física y rendimiento académico en los adolescentes; con la finalidad de realizar una contribución más, el presente trabajo muestra la percepción que tienen los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur en el tema antes mencionado. La población con la que se trabajó estuvo conformada por dos grupos de 108 individuos cada uno, el primero de ellos conformado por alumnos que practican algún tipo de actividad física dentro del plantel escolar, mientras que el segundo por aquellos que no la practican, todos ellos dentro de un rango de edad de 15 a 18 años. Tres fueron los instrumentos de investigación: el cuestionario, la entrevista y la observación.

**Palabras Clave:** Actividad física, rendimiento académico.

### **Abstract**

Recently, in our country, papers have been released that talk about the relationship between the practice of physical activity and academic performance in adolescents; In order to make one more contribution, this work shows the perception of students of the College of Sciences and Humanities South Campus in the mentioned topic. The working population was formed by two groups of 108 individuals each, the first of them formed by students who practice some type of physical activity within the school campus, while the second by those who do not practice it, all of them within an age range of 15 to 18 years. Three were the research instruments: the questionnaire, the interview, and the observation.

**Keywords:** Physical activity, academic performance.

### **INTRODUCCIÓN**

El Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur se caracteriza por recibir en cada nuevo ciclo escolar alumnos con una gran diversidad de estilos de vida, los cuales se encuentran en una etapa de desarrollo de vida decisiva, conocida como adolescencia; en su mayoría provenientes principalmente del sur de la Ciudad de México. Algunos autores afirman que en esta edad existe en el adolescente un desinterés por los factores que le rodean y que son cruciales para su futura formación; por lo que el presente trabajo se centra en conocer la percepción que estos alumnos tienen sobre el conocimiento de la actividad física y la relación que tiene con su rendimiento académico. El diseño del método utilizado fue de tipo exploratorio descriptivo y por su temporalidad es transversal.

## **PROBLEMA DE ESTUDIO.**

A pesar que en los últimos tiempos se ha difundido una cantidad considerable de trabajos que hablan sobre los efectos de la actividad física en el ser humano, son escasos aquellos que hacen referencia a la práctica de actividad física en los adolescentes, dichos trabajos se centran principalmente en señalar como incrementar y mejorar las capacidades físicas por medio de un entrenamiento deportivo sistematizado a través de cargas, volúmenes e intensidades de trabajo; o bien señalan los tipos, formas y porcentajes en que los adolescentes practican actividad física; entre este tipo de investigaciones más recientes encontramos a Peña y García (2007), Arroyo, López y Pardo (1998), Ceballos, Serrano y Sánchez (2005) y la CONADE (1995).

Escasos son los estudios que hacen referencia a cuáles son las causas y factores que influyen en el adolescente para que practique o no una actividad física; así como las repercusiones académicas, sociales y emocionales.

Por otro lado, cuando hablamos del adolescente, tenemos la necesidad de ubicarlos en un mundo muy diferente al del adulto. La vida real de los jóvenes de hoy está en otro lugar diferente del que buscamos, su vida es de ellos, y resulta difícil de interpretar en nuestros esquemas habituales.

Tampoco podemos considerar a los adolescentes como un grupo más o menos uniforme. Un grupo de adolescentes de un determinado entorno geográfico, está formado por múltiples subgrupos, tan diferentes de nivel de vida, estudios, estilos, etc., que parece poder afirmarse que lo único en común es la edad. Por ello cualquier generalización es peligrosa. No sólo son "extraños" u "otros" con respecto a los adultos, sino que son también "extraños" entre ellos mismos. Y en consecuencia tienen experiencias de vida diferentes que expresan a través de lenguajes y modos culturales variadísimos. Son diferentes los jóvenes rurales de los urbanos, aunque se haya dado un acercamiento entre estos grupos; son diferentes los jóvenes urbanos de los centros de las ciudades de los de los barrios periféricos, diferentes los que han tenido largos procesos educativos de aquellos que han realizado estudios técnicos más breves, o los que transportan sobre sus espaldas el fardo del fracaso escolar. Los de familia estructurada de los de familia desestructurada; los que se han criado en la calle de los que no la han conocido, los súper deportistas de los amantes de las discotecas, etc. (Arce, 2006).

Bajo esa misma línea, Tessier (2004) afirma que los adolescentes tienen características diferentes en dependencia de sus variables socio históricas, las cuales afirman un comportamiento determinado entre generaciones; ejemplo de ello son las generaciones de adolescentes desarrolladas en el año 68, las cuales fueron inspiradas por las utopías revolucionarias y cierto potencial contracultural; en diferencia de la generación de 1988, que nace en los años de crisis económica, los peligros del sida y el debilitamiento de los valores políticos.

Considerando lo antes expuesto, el propósito del presente estudio pretende identificar las causas y consecuencias que originan la falta de actividad física en los adolescentes que estudian el nivel Medio Superior en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur; así como detectar las diferencias físicas, sociales y académicas entre los mismos estudiantes que realizan actividad física y los que no realizan actividad física.

## **PREGUNTAS.**

- ¿En qué grado el contexto escolar influye en la práctica de actividad física del adolescente?
- ¿Qué diferencias físicas existen entre los adolescentes que realizan actividad física de aquellos que no la realizan?

- ¿En qué medida el adolescente relaciona la práctica de actividad física con su rendimiento académico?
- ¿Cuáles son las impresiones que tienen los adolescentes sobre la práctica de actividad física e inactividad física?
- ¿El adolescente se encuentra consciente sobre los efectos que origina la práctica de actividad física o la inactividad física?
- ¿Qué tipo de actividad física prefieren realizar los adolescentes?

### **Objetivo General**

- Identificar la relación existente entre actividad física y rendimiento académico en los adolescentes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur.

#### *Objetivos Particulares*

- Indicar con quién o quiénes prefiere el adolescente realizar actividad física.
- Conocer en qué grado el contexto escolar influye en la práctica de actividad física del adolescente.
- Conocer en qué medida el adolescente relaciona la práctica de actividad física y el rendimiento académico.
- Identificar cuáles son las impresiones que tienen los adolescentes sobre la práctica de actividad física.
- Conocer qué tan consciente el adolescente se encuentra, sobre los efectos que origina la práctica de actividad física y la inactividad física.
- Detectar los tipos de actividad física que prefieren realizar los adolescentes.

### **DISEÑO METODOLÓGICO.**

El método utilizado en la presente investigación fue de tipo exploratorio descriptivo y por su temporalidad es transversal.

El universo de la investigación estuvo conformado por la comunidad estudiantil del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur turno matutino. La población con la que se trabajó estuvo conformada por dos grupos de 108 individuos dentro de un rango de edad de 15 a 18 años. El primer grupo estuvo constituido por alumnos que se encuentran inscritos en las siete diferentes disciplinas deportivas con las que cuenta el Departamento de Educación Física (atletismo, básquetbol, fútbol, gimnasia, voleibol, acondicionamiento físico general y aeróbics). El segundo grupo se conformó por alumnos que no participan en alguna actividad física.

Ambos grupos se conformaron acorde a los porcentajes de hombres y mujeres del total del universo, es decir 60% mujeres equivalentes a 65 integrantes y 40% hombres equivalentes a 43 integrantes. Los dos grupos fueron seleccionados de forma aleatoria simple.

Tres fueron los instrumentos de investigación: el cuestionario, la entrevista y la observación. El cuestionario se elaboró de preguntas basadas en el Cuestionario Internacional de Actividad Física (IPAQ), Cuestionario Mundial sobre Actividad Física (GPAQ), Encuesta de Hábitos Deportivos de los Españoles (Centro de Investigaciones Sociológicas, España, 2005), el Cuestionario de Percepción del éxito en el Deporte (Cervelló, Escartí y Balangué, 1999), el Cuestionario previo al Programa de Actividad Física (ENAH & CCH SUR, 2007) y el Cuestionario sobre Actividad Física

(Peña y García, 2006). Por último, se diseñaron preguntas de forma personal como parte del proceso de construcción del instrumento. Para la entrevista y la observación se diseñaron considerando elementos bases que pudieran dirigir la investigación.

## RESULTADOS

Los resultados se encuentran expresados en dos momentos, el primero de ellos consiste en una descripción, el segundo consiste en mostrar los resultados por medio de una gráfica o tabla según el caso; si corresponde a una gráfica los resultados estarán manifestados en dos de ellas, la primera representa al grupo “A” que realiza actividad física, la segunda es para el grupo “B” que no realizan actividad física, si corresponde a una tabla, esta tendrá implícitos ambos grupos resaltando los resultados de cada uno de ellos.

### *Conocimiento de la actividad física*

Los resultados manifestados en este punto, se encuentran con relación a los factores que muestran correspondencia entre el adolescente y la actividad física; dentro de los puntos clave se encuentran las razones, sus antecedentes, las preferencias y efectos; algunos de los casos se encuentran relacionados tanto de forma positiva como negativa, lo cual genera que en el análisis sean retomados con gran interés.

La tabla 1 señala que la principal fuente de información para ambos grupos se encuentra centrada en la escuela (77% y 83%); resalta que el grupo que no realiza actividad física tiene un mayor porcentaje a diferencia del grupo que sí lo practica; estando en este mismo grupo la familia como segunda fuente de información, siendo mencionadas las restantes en un menor porcentaje; a diferencia del grupo B donde los amigos no son mencionados. Esto se confirma observando la tabla 2, en donde se mantienen de forma proporcional los porcentajes en comparación con las tablas anteriores; siendo para ambos casos los maestros la principal fuente de información, seguido de la familia (21%), para el grupo A y por su propia cuenta (17%) para el grupo B.

Tabla 1. Fuentes de información sobre la actividad física

Fuente	Realizan actividad física	No realizan actividad física
En la escuela	77%	83%
En la familia	15%	11%
Con mis amigos	35%	0%
En la comunidad donde vivo	4%	2%
No he recibido información	1%	4%

Fuente: Elaboración propia.

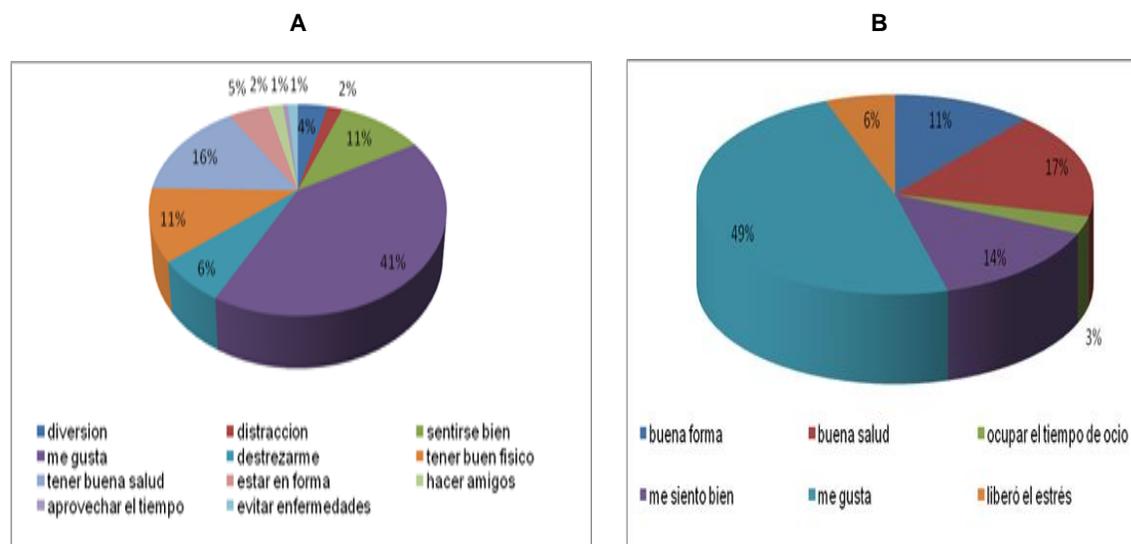
Tabla 2. Principal fuente de información sobre la actividad física

Fuente	Realizan actividad física	No realizan actividad física
Maestros	55%	66%
Amigos	2%	2%
Por mi propia cuenta	22%	17%
Padres	20%	15%
Hermanos	1%	0%

Fuente: Elaboración propia.

La gráfica 1 muestra las razones que el alumno tiene para realizar actividad física, en ambos grupos predomina el hecho de realizarla porque les gusta, del mismo modo la siguiente razón consiste en tener buena salud; en ambos casos existe una diferencia de porcentaje mayor en la población que no realiza actividad física. Otras razones que se mencionan se encuentran relacionadas no solo al desarrollo de capacidades físicas o la competencia sino a situaciones emocionales entre las que destacan liberar el estrés, sentirse bien, distraerse, aprovechar el tiempo entre otros con menor porcentaje.

Gráfica 1. Razones por las que se práctica actividad física



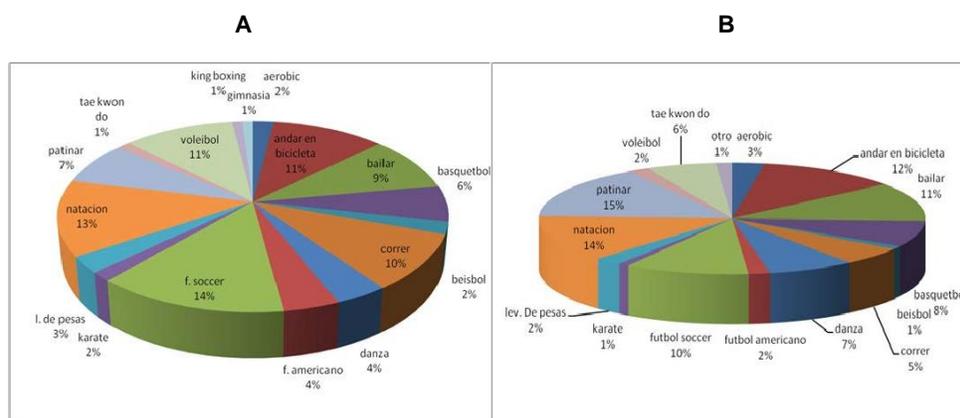
Fuente: Elaboración propia.

Referente a su actividad física de preferencia, la gráfica 2 muestra que existe gran equilibrio entre las diferentes actividades físicas que los adolescentes prefieren realizar, incluso siendo el futbol soccer el deporte por excelencia de nuestra comunidad, dentro de los adolescentes esta disciplina de conjunto se encuentra en un porcentaje de preferencia similar a otras disciplinas de participación individual como la natación, 14% para el fútbol soccer y 13% para la natación.

Mismo caso se observa en la segunda disciplina de conjunto como es el voleibol (11%) el cual tiene el mismo porcentaje que andar en bicicleta (11%) y un 1% más que el correr (10%). Otro aspecto que llama la atención consiste en que las disciplinas de bailar y patinar mantienen un mayor porcentaje de aceptación que el básquetbol (6%), cuando este es considerado como una disciplina masiva.

Para el grupo que no realiza actividad física, patinar es la actividad de preferencia con un 15%, seguido de la natación con 14% y andar en bicicleta con 12% respectivamente; sumando entre ellas el 41% de la población total, teniendo estas tres actividades como característica que son de corte individual y su práctica suele ser de tipo más recreativo. Bailar es otra actividad frecuente e incluso con porcentaje mayor que el futbol soccer (11%), dicha actividad también puede ser considerada como individual.

Gráfica 2. Actividad física de preferencia



Fuente: Elaboración propia.

La escuela es el lugar de preferencia para realizar actividad física en el grupo “A” con un (51%), seguido de deportivos populares con un 26% y los gimnasios privados con 14%. Mientras que en el grupo “B” se mantiene un equilibrio entre el deportivo popular (26%), la escuela (24%) y los gimnasios privados (20%); con un porcentaje menor pero considerable se encuentra la casa y los parques. Los dos grupos mantienen el mismo porcentaje (26%) por el gusto de realizar actividad física en los deportivos populares; como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 3. Lugar donde más les gusta realizar actividad física

Lugar	Realizan actividad física	No realizan actividad física
Escuela	51%	24%
Casa	4%	16%
Gimnasio privado	14%	20%
Parque	5%	14%
Deportivo	26%	26%

Fuente: Elaboración propia.

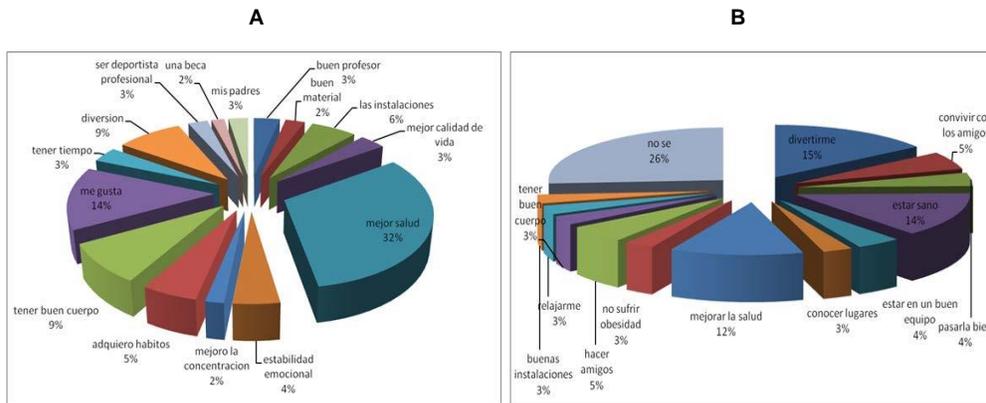
Son los amigos con quienes les agrada realizar actividad física para ambos grupos, con una diferencia de porcentaje muy notable (54% y 55% respectivamente) en comparación con los otros factores; considerando a los compañeros de equipo como una amistad, el porcentaje aumenta considerablemente, notándose con mayor auge en el grupo A (82%). (Tabla 4).

Tabla 4. Personas con las que agrada realizar actividad física

Personas	Realizan actividad física	No realizan actividad física
Amigos	54%	55%
Solo	7%	17%
Padres	4%	2%
Hermanos	7%	14%
Compañeros de equipo	28%	12%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 3. Motivos por los que realizan actividad física

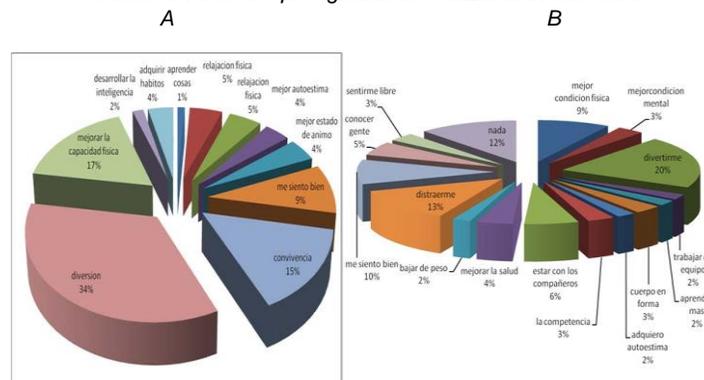


Fuente: Elaboración propia.

Varios son los motivos que influyen para la práctica de actividad física en ambos grupos; pero existe una notable diferencia entre ellos; en el grupo A, con 36% del total, tener una buena salud es el factor principal seguido del gusto por la actividad (14%), mantener un buen cuerpo y la diversión (9%); así mismo manifiestan motivos relacionados no solo con la condición física sino con otros factores como el estabilidad emocional (4%), mejorar su calidad de vida (3%), adquirir hábitos positivos (5%), contar con instalaciones adecuadas (6%), entre otras que mantienen un porcentaje similar a las antes mencionadas. En el grupo B, el mayor porcentaje de la población respondió no saber qué motivos tiene para realizar actividad física (26%) resultado interesante ya que mantiene estrecha relación al describir su estado de salud, para el 15% divertirse es el factor principal, seguido de estar sano (14%) y mejorar la salud (12%); con un menor porcentaje también existen motivos que se relacionan con otras áreas del individuo, como hacer amigos (5%), pasarla bien (4%), relajarse (3%), entre otras con un porcentaje similar. (Gráfica 3).

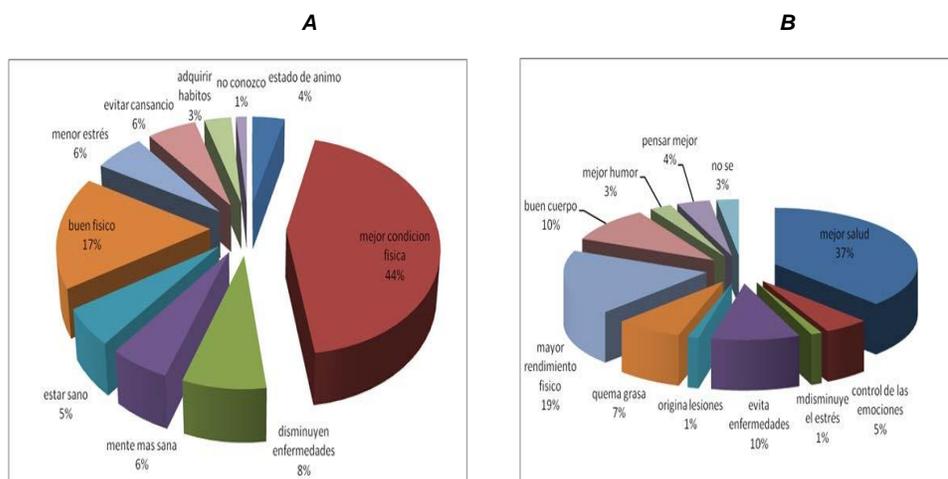
Existen factores a considerar del agrado de los alumnos para realizar actividad física, la gráfica 4 muestra que en el grupo A, la diversión (34%), la convivencia (15%) y sentirse bien (9%) son tres de los factores con mayor porcentaje que agradan de realizar actividad física ligados a un carácter recreativo y emocional, solo mejorar la capacidad física (17%) tiene un porcentaje considerable y se liga a una situación física y de ejercicio. En el grupo B, la diversión (20%) es el factor principal factor, seguido de la distracción (13%) y el sentirse bien (10%), mejorar la condición física resalta con el 9%.

Gráfica 4. Factores que agradan de realizar actividad física



En la gráfica 5 se muestran los efectos que considera el adolescente, se originan al realizar actividad física; en el primer grupo mejorar la condición física (44%) y tener buen físico (17%) son los efectos principales; con un menor porcentaje se menciona la disminución de enfermedades, mente sana, menor estrés, evitar cansancio y estar sano. A diferencia del primer grupo en donde sus dos principales factores mantienen un carácter físico, en el grupo B, mejor salud (37%), sobresale por encima de las demás, seguida de mayor rendimiento físico (19%), tener buen cuerpo (10%) y evitar enfermedades (10%), asumiendo éstos un carácter de conservación de la salud e imagen corporal.

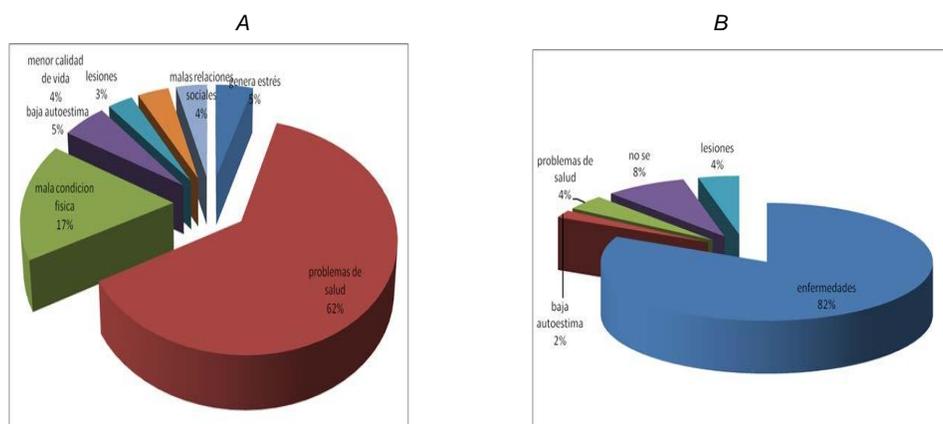
Gráfica 5. Efectos en el adolescente al realizar actividad física frecuente



Fuente: Elaboración propia.

Caso contrario se muestra en la gráfica 6, la cual hace referencia a los efectos que se originan al no realizar actividad física. Se observa que en ambos casos el mayor porcentaje se centra en problemas de salud, el primer grupo lo conceptualiza como problemas de salud (62%), mientras que el segundo lo menciona como enfermedades (82%); ambos hacen mención de la obesidad, problemas cardiacos y diabetes.

Gráfica 6. Efectos en el alumno de no realizar actividad física frecuente.



Fuente: Elaboración propia

### Rendimiento académico

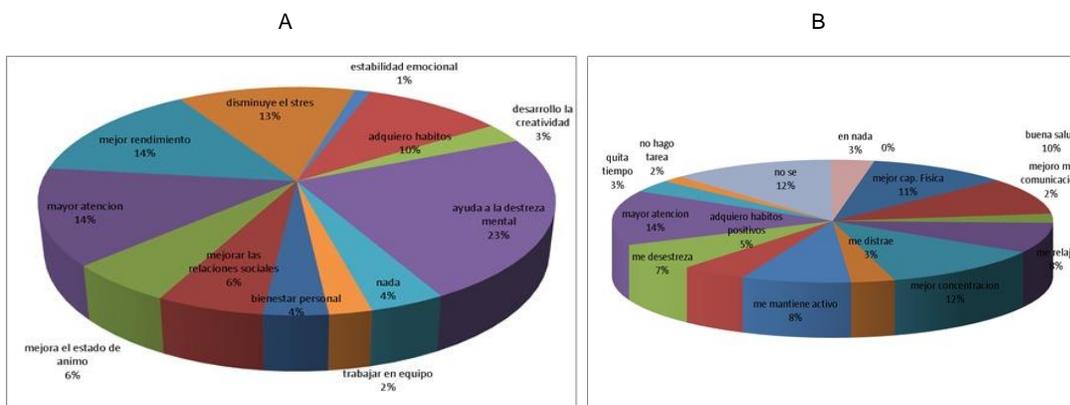
Para valorar este factor, se diseñaron tres cuestionamientos básicos; el primero de ellos consistió en conocer su promedio general estableciendo cuatro rangos (6 a 10) y las materias que adeudan; el segundo cuestionamiento muy importante para el trabajo consistió en conocer la influencia que para el alumno tiene la actividad física en su desempeño académico; reafirmando esto con la tercera parte al conocer como la relacionan con su rendimiento en clase. Los resultados demuestran mejor rendimiento escolar dentro del rango de 9.1 a 10 en el grupo que no realiza actividad física; sin embargo, en los siguientes rangos (8.1 a 9.0 y 7.1 a 8.0) los papeles se invierten teniendo un mayor porcentaje (62% total en contraste con 49%) y como consecuencia mejora el promedio la población que realiza actividad física. En el rango que comprende de 6.1 a 7, existe un mayor número de alumnos que se encuentran dentro de este a favor del segundo grupo. Esto se confirma con el número de materias que adeudan; quienes realizan actividad física tienen una diferencia de 11% mayor dentro del rango, con ninguna materia reprobada; así como un menor porcentaje respecto a los alumnos que adeudan seis materias o más (tabla 5).

Tabla 5. Rendimiento académico

Promedio escolar		
Indicador	Realizan actividad física	No realizan actividad física
6.1 a 7	7%	11%
7.1 a 8	19%	13%
8.1 a 9	43%	36%
9.1 a 10	31%	40%
Materias que adeudan		
Ninguna	88%	77%
Una	5%	11%
Dos o tres	5%	3%
Cuatro o cinco	0%	4%
Seis o más	2%	5%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 7. Influencia de la actividad física sobre su desempeño escolar



Fuente: Elaboración propia.

La grafica 7 muestra como el alumno conceptualiza la influencia que tiene la actividad física en su desempeño escolar; la población que realiza actividad física considera que la práctica de esta tiene considerable influencia sobre su desempeño escolar, ya que el 23% lo relaciona con ayudar a la destreza mental, un 14% a tener mayor atención así como a un mejor rendimiento, además de disminuir el estrés escolar y adquirir hábitos de estudio positivos; solo un 4% menciona que en nada influye la actividad física sobre su desempeño escolar. El grupo que no realiza actividad física

considera que la influencia que se tiene sobre su desempeño escolar se divide en dos; tanto positivo como negativo. Lo positivo se relaciona con tener una mayor atención (14%), mejor concentración (12%), se mantiene una mejor capacidad física (11%), mejora la salud (10%), con menor porcentaje también lo relacionan con desestresarse, relajarse y mantenerlos activos.

La tabla 6 muestra que existen respuestas que contrastan entre ambas poblaciones. En el grupo A, la respuesta se centra en probablemente sí (38%), seguido de definitivamente sí (25%) e indecisos (25%); mientras que en el B el mayor porcentaje es indecisos (33%), seguido de probablemente sí (25%) y definitivamente sí (18%). Este mismo grupo resalta el 16% que considera definitivamente no; porcentajes semejantes se encuentran en los dos grupos, resaltando en ambos que una considerable población se encuentra indecisa y que el mayor porcentaje lo considera positivo.

Tabla 6. La práctica de actividad física ayuda a mejorar en las clases

<b>Ayuda a concentrarme en clases</b>		
<b>Indicador</b>	<b>Realizan actividad física</b>	<b>No realizan actividad física</b>
Definitivamente sí	25%	18%
Probablemente sí	38%	25%
Indeciso	25%	33%
Probablemente no	7%	8%
Definitivamente no	5%	16%

<b>Ayuda a mejorar mi desempeño en las clases</b>		
<b>Indicador</b>	<b>Realizan actividad física</b>	<b>No realizan actividad física</b>
Definitivamente sí	27%	22%
Probablemente sí	36%	31%
Indeciso	25%	27%
Probablemente no	7%	10%
Definitivamente no	5%	10%

## CONCLUSIONES

El contexto escolar y la información que adquiera en éste, es el principal medio para que el alumno tenga acercamiento a la práctica de alguna actividad física; siendo los amigos trascendentales como influencia para que realice actividad física. Mientras que los profesores, principalmente los de educación física, juegan un papel trascendental para que el alumno realice actividad física.

En gran medida los adolescentes relacionan que realizar algún tipo de actividad física de manera constante ayuda a mejorar su desempeño académico; relacionándolo con factores necesarios que se requieren dentro y fuera del aula; ya que al tener mejor capacidad física se puede mantener una mejor concentración y atención, disminuye el estrés, piensan más rápidamente y fomenta el trabajo en equipo necesario para el desarrollo de trabajos, investigaciones o exposiciones.

Mantienen mejor promedio académico general los adolescentes quienes realizan de forma constante actividad física, en comparación con quienes no lo realizan.

Los adolescentes, se encuentran conscientes que al realizar actividad física se originan efectos positivos que repercuten directamente en su salud y hacia su entorno. Los efectos se enmarcan en tres áreas:

- Rendimiento físico y la mejora de capacidades físicas.
- Prevención de enfermedades. - como la obesidad, la diabetes y los problemas del corazón-
- Emocionales. - como la disminución del estrés, sentirse mejor, mejorar el humor-

Por otro lado, se conoce que también se mejora el área social, así como otros beneficios como la autoestima y la comunicación.

Actividades físicas grupales e individuales se encuentran dentro de la preferencia de los adolescentes, de forma general y mencionados en orden de preferencia se encuentran la natación, seguido del fútbol soccer, andar en bicicleta, patinar y bailar.

## **REFERENCIAS**

- Arce, R. (2005). Rasgos de la cultura juvenil. Revista digital La Red juvenil. Recuperado el 18 de septiembre de 2007 de <http://www.laredjuvenil.com/noticia/2/50>
- Babbie, E. (2000) Fundamentos de la investigación social. México: Thomson
- Bouchard, C., Shephard, R.J. y Stephens, T. (1994). Physical activity, fitness, and health. International proceedings and consensus statement. Illinois, USA: Human Kinetics Publishers, Champaign.
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (2005). Encuesta de Hábitos Deportivos de los Españoles. España.
- Cervelló, Escartí y Balagué. (1999) Cuestionario de Percepción del éxito en el Deporte. Recuperado el 20 de julio de 2010 de <http://www.um.es/univefd/flowgenero.pdf>
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). Plan de Estudios Actualizado. UNAM.
- Cuestionario Internacional de Actividad Física (IPAQ). Recuperado el 2 de febrero de 2011 de <http://www.ipaq.ki.se/questionnaires/SpainIQSHL7SELFrev230802.pdf>
- DGCCH (1996). Plan de estudios actualizado, México: UNAM-CCH.
- Garza M. A. (1981). Manual de técnicas de investigación. El Colegio de México.
- González, V. I. (2010) Causas y efectos de la actividad física en los adolescentes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur. Tesis Doctoral. CESE, México.
- Organización Panamericana de la Salud. Oficina regional de la organización mundial de la Salud. Hoja informativa # 3. La inactividad física: un factor principal de riesgo para la salud en las Américas. Actividad física: hoja informativa 3 de 5. OPS, enero 2002.
- Peña, R. E. y García, G. O. (2006). Hábitos de actividad física en la población urbana del DF. y sus relaciones con el estado de salud y riesgos de sobrepeso. DGEF – ENAH
- Peña, R. E. y García, G. O. (2007). Condiciones de salud en un grupo de adolescentes que asisten al colegio de Ciencias y Humanidades - Sur de la Ciudad de México. Investigación UNAM – ENAH.
- Ribeiro, V, Priore, S, Fisberg, M. (2002). La actividad física en la adolescencia. Revista digital adolescencia latinoamericana. Porto Alegre, Brasil.



# ACTIVIDAD FÍSICA PARA ADULTOS CON SOBREPESO Y OBESIDAD

## PHYSICAL ACTIVITY FOR ADULTS WITH OVERWEIGHT AND OBESITY

Gricelda Henry Mejía, Julia León Bazán, Omar Iván Gavotto Nogales.

Universidad de Sonora

grisyhenry@hotmail.com

### Resumen

La práctica de actividades físicas, deportivas y recreativas en la población tiene un gran impacto social, ya que se pueden generar hábitos saludables que mejoren la calidad de vida. El estudio se realizó a 48 participantes de acuerdo con los siguientes criterios: registrados en el Centro de Promoción de Salud Nutricional, de la Universidad de Sonora, contar con sobrepeso u obesidad, mayores de 18 años y participación voluntaria. El objetivo fue determinar la importancia de un programa de actividad física basado en el desarrollo de capacidades físicas condicionales y coordinativas a través de ejercicios aeróbicos y anaeróbicos. Los instrumentos utilizados fueron mediciones antropométricas: peso, talla, circunferencia de la cintura, signos vitales (frecuencia cardíaca, presión arterial) y evaluación de la resistencia física. Los resultados obtenidos en esta investigación fueron favorables para las variables de estudio, mostrando una diferencia significativa ( $p < .05$ ) en peso (-8.73 kg.), Índice de Masa Corporal (IMC) (-3.04 kg/m<sup>2</sup>), circunferencia de cintura (-8.35 cm.), Presión Arterial Sistólica (-3.44mmHg), Presión Arterial Diastólica (-7.67mmHg), resistencia física (317mts), volumen de oxígeno consumido (+7.1 ml/min.). La implementación de un programa estructurado de actividad física en adultos mejora significativamente sus parámetros de salud, así como los indicadores antropométricos asociados al sobrepeso y la obesidad, creando hábitos saludables que conducen a una mejor calidad de vida.

**Palabras Clave:** Actividad física, sobrepeso y obesidad.

### Abstract

The practice of physical, sports and recreational activities in the population has a great social impact; since healthy habits can be generated that improve the quality of life. The study made with 48 participants based on the following criteria: registered in the Nutritional Health Promotion Center of the University of Sonora, have overweight and obesity, over 18 years of age and voluntary participation. The objective was to determine the importance of a physical activity program based on the development of conditionals and coordinative physical capacities through aerobic and anaerobic exercises. The instruments used were anthropometric measurements: weight, height, waist circumference, vital signs (heart rate, blood pressure) and assessment of physical resistance. The results obtained in this investigation were favorable for all study variables, showing a significant difference ( $p < .05$ ) in weight (8.73 kg.), Body Mass Index (IMC) (-3.04 kg / m<sup>2</sup>) and girth of waist (-8.35 cm.), Systolic Blood Pressure (- 3.44mmHg), Diastolic Blood Pressure (-7.67mmHg), physical resistance (317mts) volume of oxygen consumed (+7.1ml/min). The implementation of a structured program of physical activity in adults significantly improves their health parameters as well as the anthropometric indicators associated with overweight and obesity, creating healthy habits that lead to a better quality of life.

**Keywords** Physical activity, overweight and obesity.

## INTRODUCCIÓN

Los datos de diversos estudios presentados por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Instituto Nacional de Estadística (INE), muestran que en la actualidad, México presenta un incremento alarmante y muy preocupante de la prevalencia del sobrepeso y de la obesidad, lo que hace que sea considerada como un problema de salud pública, debido a su magnitud y trascendencia, y por esta razón, los criterios para su manejo deben orientarse a la detección temprana, la prevención, el tratamiento integral y controles efectivos que permitan disminuir el creciente número de personas que presentan esta enfermedad. Estudios recientes demuestran que la incidencia y prevalencia del sobrepeso, así como la obesidad, han aumentado de manera progresiva durante los últimos seis decenios y de modo alarmante en los últimos 20 años, hasta alcanzar cifras de 10 a 20% en la infancia, 30 a 40% en la adolescencia y 60 a 70% en los adultos; siendo un factor de riesgo para producir enfermedades que supone un aumento de los costos sanitarios, al igual que empeora su calidad de vida (DOF, 2010; INE, 2014).

El incremento tan abrupto de la obesidad que ha ocurrido en las últimas décadas, así como su gran extensión, obedece principalmente a cambios importantes en la cultura alimenticia de la población, al patrón de actividad física y a otros factores de índole sociocultural como son los medios de comunicación (Peña y Bacallao, 2001; Figueroa, 2009). Asimismo, el excesivo consumo de alimentos de alta densidad energética, ricos en grasas saturadas, azúcar y sal, el incremento de actividades sedentarias y la falta de actividad física, representan en la actualidad los estilos de vida de gran parte de la población adulta (Moreno et al., 2010).

El sedentarismo en la población mexicana favorece el curso de la enfermedad. La cultura de la actividad física se ha visto reemplazada por acciones que no implican la activación del organismo, lo que con el paso del tiempo agrava el problema dando paso al sobrepeso y la obesidad, los cuales son hoy en día factores de riesgo para enfermedades crónicas, como diabetes, enfermedades cardiovasculares y cáncer, así como para enfermedades de tipo psicológico, ortopédico y metabólico (Salud, 2012). La práctica de actividades físicas, deportivas y recreativas en la población tiene un gran impacto social, ya que se pueden generar hábitos saludables que mejoren la calidad de vida (Alvarado, Guerrero y Llamas, 2014).

La cultura de la actividad física constituye una medida de control del sobrepeso y obesidad en las personas adultas, ayuda a generar hábitos saludables que mejoran su calidad de vida y contribuyen a su óptimo desarrollo ayudando con esto a disminuir el sobrepeso y la obesidad. En consecuencia, el presente trabajo de investigación tiene como objetivo determinar la importancia de un programa de actividad física basado en el desarrollo de capacidades físicas condicionales y coordinativas a través de ejercicios aeróbicos y anaeróbicos, para mejorar la condición física en adultos con sobrepeso y obesidad.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La obesidad actualmente es considerada como una enfermedad crónica, y muchos autores la consideran como la epidemia del siglo XXI. Se caracteriza por un exceso de grasa, lo que se traduce en un aumento de peso, y se clasifica mediante el Índice de Masa Corporal (IMC). El IMC es un indicador simple que relaciona el peso y la talla (peso en kilogramos dividido por el cuadrado de la altura en metros); es capaz de discriminar y establecer diferentes categorías. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el IMC proporciona la medida más útil de sobrepeso y obesidad, clasificándose como sobrepeso y obesidad un IMC mayor o igual que 25 o mayor o igual que 30, respectivamente (OMS, 2012). Otra medición antropométrica de importancia es la circunferencia de cintura (CC) ya que determina si un individuo presenta obesidad abdominal,

señalando el riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares, así como las comorbilidades que acompañan a la obesidad (ADA, 2009; Jensen, 2014; citado en Martínez Contreras, 2015).

Hoy en día, México es uno de los países con mayor prevalencia de obesidad, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012. En la actualidad, aproximadamente 39.5% de los hombres y mujeres tienen sobrepeso y 31.7 % obesidad, es decir, cerca del 70 % de la población adulta tiene una masa corporal que puede considerarse inadecuada para su salud. Esta condición resulta relevante frente a un panorama mundial por un incremento de personas que padecen obesidad (OMS, 2012), en el que México ocupa el segundo lugar a nivel mundial con aproximadamente 52 millones de personas (Gutiérrez et al., 2010). Si tomamos como referencia lo que mide la circunferencia de la cintura para diagnosticar la obesidad, entonces 75.8 % de los adultos mexicanos son obesos.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Salud Pública y la Organización Mundial de la Salud, la obesidad es una enfermedad crónica, compleja y multifactorial, que no solo aumenta la mortalidad, sino que es considerada una comorbilidad, en relación con la gravedad (mayor IMC mayores complicaciones) y a su distribución (mayores comorbilidades con obesidad central que con la de distribución periférica) (Cabrerizo et al., 2008). Una de las principales causas de la obesidad es la falta de actividad física que provoca un desequilibrio entre la ingesta y el gasto energético, es decir, el consumo de calorías en los alimentos es superior a aquellas que se queman con el gasto energético basal o el que se gastaría al realizar alguna actividad física (Salud, 2012. OMS, 2014).

Dada esta problemática surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Es la actividad física un apoyo para reducir el sobrepeso y obesidad en los adultos? ¿Al estimular las capacidades físicas condicionales y coordinativas, producirán un cambio en la condición física de los adultos? y por último, ¿Los adultos lograrán un cambio en su composición corporal a través de la actividad física? Partiendo de lo anteriormente expuesto, el objetivo de la presente investigación ante la problemática, es determinar la importancia de un programa de actividad física basada en el desarrollo de capacidades físicas condicionales y coordinativas a través de ejercicios aeróbicos y anaeróbicos, para mejorar la condición física en adultos con sobrepeso y obesidad.

## **REFERENTES TEÓRICOS**

A nivel mundial hay aproximadamente 2 mil millones de personas que sufren de una o más deficiencias de micronutrientes, mil 400 millones más viven con sobrepeso y, de éstas, 500 millones son obesas, según expertos de la Organización de Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO, 2015), el primer lugar en obesidad en todo el mundo, de acuerdo con el organismo, lo tiene México.

El aumento de la grasa corporal tiene sus principales causas en el consumo y el gasto de energía, de tal modo que el aumento de reservas de energía en el cuerpo que se refleja en el peso, sería la consecuencia de un balance positivo de energía: un consumo de energía mayor al gastado y una falta de actividad física (Selassie, 2011). La falta de actividad física provoca un desequilibrio entre la ingesta y el gasto energético, es decir, las calorías que contienen los alimentos que consumimos es superior a aquellas que se queman al realizar una actividad física. (Salud, 2012).

Se ha apreciado que algunas personas pueden tener una intención de cambio en su comportamiento de salud, pero es probable que no tomen ninguna medida ya que sólo el 30% de los adultos mayores realizan ejercicio físico de modo regular, y el 50% de los adultos mayores que siguen un estilo de vida sedentario tienen la intención de iniciar un programa de ejercicio físico regular, a base de incrementar su actividad física (Sniehotta, Schoolz y Schwarzer, 2005; Ziegelmann, Lippke y Schwarzer, 2006). Varios estudios ponen de manifiesto que el ejercicio es un componente importante en los programas de pérdida de peso y que, además, proporciona beneficios

en el perfil metabólico. Otros autores afirman que la pérdida de peso basada exclusivamente en el ejercicio físico sin hacer dieta es difícil, ya que esa pérdida se produce de forma muy lenta (Brochu et al., 2009).

Por su parte el entorno conduce a la reducción de la actividad física en cuatro aspectos muy concretos señalados por Fox y Hillsdon (2007). Cada vez menos empleos requieren trabajo físico; se ha incrementado la tecnología que permite ahorrar esfuerzo en los hogares además de los centros de trabajo y comerciales; se han transformado los patrones de empleo y compra de un tipo local a otro distante, lo que ha derivado en una dependencia del transporte motorizado; se ha incrementado la autosuficiencia en el hogar, desde el entretenimiento, el almacenamiento y preparación de comestibles, el control de temperatura y más comodidad; finalmente han decrecido las caminatas y el ciclismo. James et al. (2010) dando como resultado una falta de movimiento físico llevando a un sedentarismo lo cual propicia a un mayor almacenamiento de grasa corporal a razón de que los gastos energéticos basales son menores a la ingesta calórica.

La práctica de actividades físicas, deportivas y recreativas en la población tiene un gran impacto social, ya que se pueden generar hábitos saludables que mejoren la calidad de vida (Alvarado et al., 2014). Las evidencias que relacionan la escasa o nula práctica de actividad física con la prevalencia de alguna enfermedad crónica, aumentan rápidamente y reflejan la importancia que está adquiriendo la actividad física como determinante de salud y calidad de vida en la población adulta (Rodríguez et al., 2016). El sedentarismo es la ausencia de actividad física necesaria para que el organismo se mantenga en un estado saludable y, es una problemática que provoca sobrepeso y obesidad, es necesario orientar la conducta de la población mediante estilos de vida saludables y prevenir la obesidad y sus enfermedades asociadas (OMS, 2016).

Los adultos de 18 a 64 años deberían acumular un mínimo de 150 minutos semanales de actividad física aeróbica moderada, o bien un mínimo de 75 minutos semanales de actividad aeróbica vigorosa, asimismo, una combinación equivalente de actividad moderada y vigorosa.

La actividad aeróbica se deberá realizar en sesiones de 10 minutos, como mínimo. Para obtener mayores beneficios, los adultos deberían incrementar esos niveles hasta 300 minutos semanales de actividad aeróbica moderada, o 150 minutos de actividad aeróbica vigorosa cada semana, o bien una combinación equivalente de actividad moderada y vigorosa. Y se deberían realizar ejercicios de fortalecimiento muscular de los grandes grupos musculares dos o más días a la semana. (OMS, 2010).

Las capacidades coordinativas son requisitos indispensables para el rendimiento en una amplia categoría de tareas motrices. Esto significa que una capacidad coordinativa jamás es el único requisito para obtener un determinado rendimiento, sino que la estructura condicionante consta siempre de varias capacidades coordinativas que se encuentran en relación estrecha entre sí, y a menudo también actúan en combinación con capacidades o cualidades intelectuales, musicales, volitivas o de la condición física. (Meinel & Schenabel, 2004).

De este modo, Rose, Larkin y Berger (1998), afirman que una baja coordinación motora (CM) puede propiciar que la motivación de las personas hacia la práctica de actividad física (AF) disminuya. A su vez, las personas con carencias en las habilidades motoras, suelen tener niveles de auto concepto físico más bajos (Skinner y Piek, 2001; Mata, 2008; Rigoli, Piek y Kane, 2012), lo que conduce al cese o la poca adherencia a la práctica de la actividad física.

## **METODOLOGÍA**

### **4.1. Diseño de la investigación**

Este estudio se basa en una investigación de campo bajo un enfoque metodológico de corte tipo experimental pre-prueba y post-prueba. El trabajo se llevó a cabo del 17 de enero del 2018 al 20 de junio del mismo año, de lunes a viernes en un horario de 18:00 a 19:00 horas, en los campos deportivos de la Universidad de Sonora, unidad centro. El objetivo principal de este trabajo es determinar la importancia de implementar un programa de actividad física basada en el desarrollo de capacidades físicas condicionales y coordinativas, para mejorar la condición física en personas con sobrepeso y obesidad.

#### 4.2 Elección del sujeto de estudio

El presente estudio se realizó a 48 participantes de acuerdo con los siguientes criterios: estar registrados en el Centro de Promoción de Salud Nutricional, de la Universidad de Sonora, padecer sobrepeso u obesidad, ser mayores de 18 años y participación voluntaria al programa.

#### 4.3. Instrumento de recolección de datos

Las variables de estudio antropométricas se obtuvieron mediante una báscula marca SECA para el peso, y un estadiómetro marca SECA para la talla. (Mediciones necesarias para calcular el índice de masa corporal (IMC)), circunferencia de cintura con una cinta métrica marca SECA. Los signos vitales de presión arterial diastólica y sistólica se tomaron con ayuda de un baumanómetro. Para la medición de frecuencia cardíaca en reposo y de esfuerzo de manera manual por pulsaciones/minuto, además se aplicó el test de Cooper para medir la distancia que se recorre en 12 minutos para obtener el VO<sub>2</sub> máximo.

#### 4.4 Clasificación de los datos según OMS

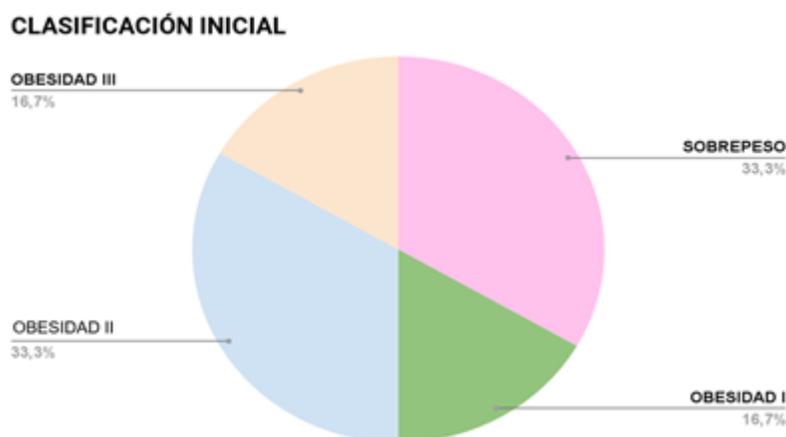
La clasificación de obesidad y sobrepeso según la OMS son: IMC de 25 a 29.9 kg/m<sup>2</sup> se clasifica como sobrepeso y para obesidad es IMC  $\geq 30$  kg/m<sup>2</sup>, esta última se divide por grados siendo 30-34.9 kg/m<sup>2</sup> obesidad tipo 1, 35-39.9 kg/m<sup>2</sup> obesidad tipo 2 y  $\geq 40$  kg/m<sup>2</sup> obesidad tipo III (ADA, 2009; Kushner, 2012; OMS, 2013; Jensen, 2013). Los puntos de corte para la circunferencia de cintura son  $\geq 90$ cm en hombres y  $\geq 80$  en mujeres, como indicadores de riesgo cardiovascular. (SS, 2015)

## **PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

Para el desarrollo de esta investigación se realizaron los análisis estadísticos de los datos utilizando el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 24 en español. Se reportan tablas de medidas de tendencia central como la media, mediana y moda y las medidas de variabilidad (desviación estándar, máximo y mínimo).

Para valorar si la prueba fue paramétrica o no paramétrica, se utilizó la prueba de “Shapiro-Wilk” para comprobar el supuesto de normalidad para las variables numéricas. Todos los análisis se llevaron a cabo con un nivel de significancia de 0.05

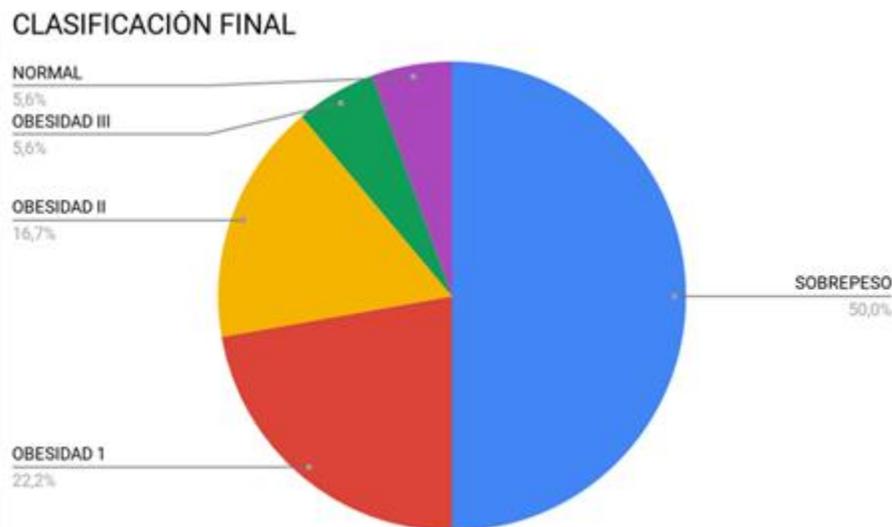
Gráfica 1: Clasificación inicial del índice de masa corporal.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados estadísticos obtenidos

Al finalizar la intervención la población de estudio se clasificó en 5.6% con un IMC normal, el 50% con sobrepeso, 22.2% en obesidad I, 16.7% en obesidad II, y 5.6% en obesidad III (gráfica 2). Se observa una mejora significativa en el IMC de los participantes en el programa.

Gráfica 2: Clasificación final del índice de masa corporal



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados estadísticos obtenidos

En esta sección se reportan los resultados del análisis estadístico de las mediciones antropométricas: talla, peso, circunferencia, e IMC, presión arterial sistólica y diastólica, Test de Cooper: resistencia física, frecuencia cardiaca en reposo, frecuencia cardiaca estimulada, VO<sub>2</sub>. de los participantes con respecto a la mejora obtenida después de la intervención.

En la Tabla 1, se muestran los resultados pre-test y post-test de las pruebas antropométricas de los participantes. Demostrando una diferencia significativa en todas las medidas antropométricas siendo estas: peso, IMC y circunferencia de cintura teniendo una diferencia de (-8.73kg, -3.04kg/m<sup>2</sup>,

-8.35cm) respectivamente ( $p < .05$ ). Excepto en la talla, ya que no aumentaron de estatura en los seis meses de intervención teniendo una media en ambas de 1.64 con una desviación estándar de .02.

Tabla 1 Resultados de diferencias en medidas antropométricas

	Antes	Después	Diferencia	p
Talla	1.64 ± .02	1.64 ± .02	0	
Peso	92.33 ± 4.1	83.60 ± 4.08	-8.73	.00
IMC	34.33 ± 1.43	31.29 ± 1.42	-3.04	.00
CC	104.25 ± 3.09	95.90 ± 2.69	-8.35	.00

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados estadísticos obtenidos

En la tabla 2 se muestra que el programa de intervención demuestra con un 95% de confianza que se tiene una diferencia significativa en la presión arterial sistólica (-3.44mmHg) y diastólica de (-7.67mmHg) con ( $p < .05$ ).

Tabla 2 Resultados de Presión arterial Sistólica y Diastólica

	Antes	Después	Diferencia	p
PAS	128.83 ± 3.33	125.39 ± 2.96	-3.44	.00
PAD	80.61 ± 2.94	78.94 ± 2.76	-7.67	.00

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados estadísticos obtenidos

En la tabla 3 se muestra la resistencia física (317mts), volumen de oxígeno consumido (7.1 ml/min) se obtuvieron diferencias significativas ( $p < .05$ ). En cambio, frecuencia cardiaca en reposo y frecuencia cardiaca estimulada, existió una diferencia de (4.33lat/min, -6lat/min), sin embargo, no fue significativo ( $p > .05$ ).

Tabla 3 Resultados de indicadores de Condición Física

	Antes	Después	Diferencia	p
R.F.	1173.61 ± 79.74	1490.83 ± 97.76	317.22	.00
VO2	14.93 ± 1.78	22.03 ± 2.18	7.1	.00
FCR	87.11 ± 5.71	91.44 ± 3.02	4.33	.46
FCE	120.89 ± 5.10	114.89 ± 4.36	-6	.29

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados estadísticos obtenidos

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la actualidad, México cuenta con altos índices de sedentarismo, lo que significa un factor de riesgo para contraer un sinnúmero de enfermedades de carácter cardiovascular, por ello es importante incluir a la actividad física en nuestra vida diaria (Salud, 2012). El ocio sedentario y la ingesta calórica es cada vez más común, sin embargo, aquellas personas que realizan ejercicio físico de manera regular presentan indicadores de una salud equilibrada y, en consecuencia, una mejor calidad de vida que aquellas que no lo practican (Trejo et al., 2012; Habib-Mourad, 2014).

Se puede observar como el programa favoreció a los participantes en general y se cumplieron los objetivos esperados, reflejando datos exitosos, con la ayuda de una dieta balanceada y actividad física. Destacando que el cambio de estilo de vida, adquiriendo hábitos más sanos traerá consigo resultados a largo plazo para la salud.

Al poner en práctica este proyecto, se lograron resultados en los participantes, de tal manera que se notó su motivación por realizar actividades relacionadas con la actividad física, lo cual significó un avance en el cumplimiento del objetivo de este programa. Asimismo, otro resultado satisfactorio que se alcanzó con la puesta en marcha del programa fue estimular y mejorar las

capacidades físicas condicionales y coordinativas de los participantes, ya que hubo una notable diferencia en su desempeño en actividades física, es decir, de acuerdo con los resultados del diagnóstico inicial de su condición física los participantes al final manifestaron un avance significativo en su rendimiento físico.

Los datos obtenidos confirman que un programa de actividad física basado en el desarrollo de capacidades físicas condicionales y coordinativas, llevado a cabo durante 5 meses, de lunes a viernes por una hora cada día, es un estímulo eficaz para reducir peso, mejorar la composición corporal e incrementar la capacidad física de los participantes. Lo que supone una estrategia eficaz para mejorar la salud y calidad de vida, si se realiza con regularidad.

Este trabajo sirvió para despertar el interés y la motivación de los participantes y que estos sean generadores para atraer otras personas a que se integren a las actividades de este programa, lo que a su vez dio como resultado la integración y atención de mayor población interesada en combatir el sobrepeso y la obesidad a través de la actividad física y asesoría nutricional

Este estudio presenta varias limitaciones que sugieren vías de investigación futuras, es importante profundizar los posibles efectos del sedentarismo con el sobrepeso y la obesidad en la calidad de vida de los participantes. Lo anterior, permitirá tener una visión más integradora de todos los factores que pueden afectar el estado de salud y así poder tomar medidas y estrategias adecuadas de prevención, control e intervención.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado González, A. J., Guerrero Sifuentes, E. y Llamas Félix, I. (2014). La activación física para combatir la obesidad y el sobrepeso en universitarios. *RICS Revista Iberoamericana de las Ciencias de la Salud*. Vol. 3, No. 5, pp. 10-25.
- Brochu, M., Malita, M.F., Messier, V., Doucet, E., Strychar, J., Lavoie, J. M. Prud'homme, D. and Rabasa-Lhoret, R. (2009). Resistance Training does Not Contribute to Improving the Metabolic Profile After a 6-Month Weight Loss Program in Overweight and Obese Postmenopausal Women. *Jour Clin Endocr Metabo*; 94 (9), pp. 3226-3233.
- Crovetto M, Zamorano N, Medinelli A. (2010). Estado nutricional, conocimientos y conductas en escolares de kinder y primer año básico en 3 escuelas focalizadas por obesidad infantil en la comuna de Valparaiso, Chile. *Rev. Chil. Nutr.*;37, pp. 309–20.
- Diario Oficial de la Federación DOF, (2010). Norma Oficial Mexicana NOM-008-SSA3-2010, para el tratamiento integral del sobrepeso y la obesidad. Consultado el 2 de septiembre de 2018 en: <http://www.dof.gob.mx/normasoficiales/4127/salud/salud.htm>
- Fox, K. R. y Hillsdon, M. (2007). Physical activity and obesity. *Obesity reviews*. Oxford. The International Association for the Study of Obesity. Vol. 8 (Suppl. 1), pp. 115– 121.
- Gutiérrez Pulido, H., Secretaría General de Gobierno de Jalisco y Consejo Estatal de Población (2010). Diez problemas de la población de Jalisco: una perspectiva sociodemográfica. Publicaciones del gobierno del estado de Jalisco, Secretaría general de gobierno. En: < En: <http://coepo.app.jalisco.gob.mx/PDF/LibroDiezproblemas/Capitulo1.pdf> 24 junio 2012> [Accesado el 20 de septiembre del 2013]
- Instituto Nacional de Estadística (INE, 2012). Resultados Nacionales de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012. [https://ENSANUT2012ResultadosNacionales%20\(1\).pdf](https://ENSANUT2012ResultadosNacionales%20(1).pdf)
- James, W. Phillip, T., Jackson-Leach, R. y Neville, R. (2010). An International Perspective on Obesity and Obesogenic Environments, en Lake, Amelia A., Townshend, Tim G., Seraphim A., Eds., *Obesogenic environments: complexities, 109 perceptions, and objective measures*, Oxford, Blackwell Publishing Ltd
- Meinel, K., & Schenabel, G. (2004). Teoría del movimiento. En Meinel, Kurt, & G. Schenabel, Teoría del movimiento (pág. 467). Buenos Aires: Stadium.
- Moreno, L.A., Rodríguez, G., Fleita, J., Bueno-Lozano, M., Lazaro, A. y Bueno, G. (2010). Trends of dietary habits in adolescents. *Crit Rev Food Sci Nutr*. 50 (2), pp.106-12.
- Organización de Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura FAO (2015). La FAO pide prioridad para acabar con la malnutrición y disminuir el sobrepeso y la obesidad. Consultado el 23 de agosto de 2018 en: <http://www.fao.org/americas/noticias/ver/es/c/230081/>
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012) Obesidad y Sobrepeso. México. Encuesta Nacional de la Salud. Consultado el 8 de septiembre de 2018 en: [http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet\\_young\\_people/es/](http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_young_people/es/)
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014). Apertura de la Asamblea Mundial de la Salud: Directora General anuncia iniciativa para terminar con obesidad infantil.

- Organización Mundial de la Salud. (2014/2016). Obesidad y sobrepeso. Consultado el 16 de agosto de 2018, de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/es/>
- Peña, M. y Bacallao, J. (2001). La obesidad y sus tendencias en la Región. *Revista Panamericana de Salud Pública*, Vol. 10(2), pp. 45-78.
- Selassie, M., Sinha, A. C. 2011, The epidemiology and etiology of obesity: A global challenge, *Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology* 25:1-9.
- Trejo Ortiz, P. M., Jasso Chairez, S., Mollinedo Montaña, F.E., y Lugo Balderas, L.G. (2012). Relación entre actividad física y obesidad en escolares. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 28(1), pp. 34-41.
- Vicente-Rodríguez, G., & Benito, P., & Casajús, J., & Ara, I., & Aznar, S., & Castillo, M., & Dorado, C., & González-Agüero, A., & González-Gallego, J., & González-Gross, M., & Gracia-Marco, L., & Gutiérrez, Á., & Gusi, N., & Jiménez-Pavón, D., & Lucía, A., & Márquez, S., & Moreno, L., & Ortega, F., & de Paz, J., & Ruiz, J., & Serrano, J., & Tur, J., & Valtueña, J. (2016). Actividad física, ejercicio y deporte en la lucha contra la obesidad infantil y juvenil. *Nutrición Hospitalaria*, 33 (9), 1- 21.
- Ziegelmann, J., Lippke, S. y Schwarzer, R. (2006). Adoption and maintenance of physical activity: Planning interventions in young, middle-aged, and older adults. *Psychol & Health*; 21(2), pp. 14ico. Ed. SEP



## ÁREA: PROCESOS DE FORMACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN FÍSICA

- Por una educación física de calidad una experiencia de la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta”.
- Impacto de formación integral del estudiante de licenciatura en educación física.
- Creencias epistemológicas en estudiantes de licenciatura en educación física. BENV “ECR”.
- Síndrome de burnout en profesores de educación física de los sistemas federal y estatal a nivel primaria de Hermosillo, Sonora.
- Educación Física en el sistema educativo mexicano: evaluación y prospectiva.





# **POR UNA EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD: UNA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN FÍSICA "GENERAL IGNACIO M. BETETA"**

## **FOR A QUALITY PHYSICAL EDUCATION: AN EXPERIENCE IN THE SUPERIOR NORMAL SCHOOL OF PHYSICAL EDUCATION "GENERAL IGNACIO M. BETETA"**

Jorge Garduño Durán, Ludibeth Solís Mejía

Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta", Toluca Estado de México

garduno77@hotmail.com

### **Resumen:**

Esta ponencia se deriva de la evaluación diagnóstica del Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Educación Física de la Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta" (ENEF), del Estado de México. A partir de un foro de discusión con docentes especialistas en Educación física se encontró que urge una actualización en términos de su modelo y enfoque, de contenidos, material de apoyo y rasgos del perfil de egreso. Este análisis permitió identificar las necesidades de los educadores físicos que egresan con el Plan de Estudios 2002, y las acciones que los docentes realizan para atender las necesidades actuales del "Modelo Educativo de Educación Obligatoria 2018".

**Palabras clave:** Evaluación, Plan de Estudios 2002, Educación de Calidad.

### **Abstract:**

This paper derived from the diagnostic evaluation of the 2002 Study Plan of the Degree in Physical Education of the Normal School of Physical Education "General Ignacio M. Beteta" (ENEF), of the State of Mexico. From a discussion forum with teachers specialized in Physical Education it found that an update urgently needed in terms of its model and approach, content, support material and features of the graduation profile. This analysis made it possible to identify the needs of the physical educators who graduate with the 2002 Study Plan, and the actions that the teachers carry out to meet the current needs of the "Educational Model of Compulsory Education 2018".

**Keywords:** evaluation, 2002 study plan, quality education.

## **INTRODUCCIÓN**

En los últimos años, la educación superior en México ha crecido, al igual que en el resto de América Latina, de manera vertiginosa: de 29 mil 892 alumnos inscritos en 39 instituciones de educación superior en 1950, a más de 3 millones 700 mil estudiantes en 2013, quienes realizan sus estudios en más de 3 mil instituciones públicas y particulares distribuidas en todo el territorio nacional (SEP, 2013); es decir, el sistema de educación superior mexicano creció casi 120 veces, mientras que la población sólo se cuadruplicó en el mismo periodo.

Para el ciclo escolar 2015-2016 se encuentran registradas 5 343 escuelas de educación superior y matriculados 3 648 945 alumnos (SEP, 2017). La masificación de la educación superior y el incremento de instituciones privadas que ofertan programas educativos en nivel superior, ha

dificultado los procesos de evaluación; los organismos evaluadores no tienen la capacidad operativa para dar cobertura a todos ellos.

Díaz Barriga (2005), afirma que lo primordial en la definición de las políticas para la educación superior de los últimos quince años ha sido impulsar la evaluación. Las acciones de la evaluación constituyen el factor para el mejoramiento de la educación.

La evaluación de los Planes de Estudio de las instituciones de nivel superior es necesaria para valorar su pertinencia y proponer adecuaciones curriculares que permitan mejoras en términos de calidad en los servicios educativos que se ofrecen. En la Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta" en Toluca, Estado de México, se realizó una evaluación curricular como un ejercicio de autoevaluación y diagnóstico que permite ofrecer información para el rediseño curricular de la Licenciatura en Educación Física y atender las necesidades curriculares de los estudiantes del Plan de Estudios 2002, derivadas de la aplicación del "Nuevo Modelo Educativo 2018 de Educación Obligatoria".

## **PROBLEMA DE ESTUDIO**

El Plan de Estudios vigente entró en operación en el año 2002 en las 36 escuelas normales del país que ofrecen esta licenciatura. A 16 años de su implementación no se ha realizado una evaluación que dé cuenta de los resultados en términos de logro del perfil de egreso y su operación curricular, además, se hace necesario conocer la congruencia con el Modelo Educativo 2018 para educación obligatoria en términos de su aplicación. Por lo tanto, se requiere valorar la pertinencia del Plan de Estudios 2002, con la finalidad de dar atención a las necesidades actuales del educador físico.

En la Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta" se carece de información sistematizada que permita detectar las necesidades con relación a la vigencia de contenidos curriculares, organización de estrategias de enseñanza y logro de los objetivos del Plan de Estudios 2002.

La realización del diagnóstico del estado en que se encuentra la licenciatura permitió contar con datos relevantes para proponer cambios en el Plan de Estudios en relación a: actualización de malla curricular, actualización de contenidos en los programas de estudio y organización de las estrategias de aprendizaje y evaluación. Estos elementos son pertinentes al replanteamiento de un Plan de Estudios vigente que responda a los requerimientos y necesidades de los educadores físicos; procesos de formación de los formadores y por otro; alumnos de educación obligatoria.

## **PREGUNTA**

¿Qué adecuaciones deben hacerse al Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura de Educación Física para brindar una formación docente de calidad que responda a las necesidades de la sociedad actual?

## **OBJETIVO**

Valorar la realidad operativa del Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Educación Física en la Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta", en relación a la aplicación del Nuevo Modelo Educativo 2018 de Educación Obligatoria, mediante la discusión del currículo con especialistas para identificar debilidades y áreas de oportunidad y proponer modificaciones que respondan a los planteamientos del Modelo Educativo 2018.

## REFERENTES TEÓRICOS

La evaluación curricular es un pilar fundamental que permite soportar un currículo adecuado y pertinente en los diferentes programas académicos. Es el proceso dinámico, sistemático y continuo que permite valorar la pertinencia del Plan de Estudios con el contexto, sus necesidades, problemas y tendencias, así como los diferentes componentes de la realidad institucional; su punto de partida debe estar centrado en la convicción que al evaluar el currículo se abren las oportunidades para mejorar (Jáuregui, 2015).

Estévez et al., (2009), afirman que los procesos y los resultados de las evaluaciones que se practican escasamente han sido motivo de auto-análisis en torno a los posibles efectos de mejoramiento de la calidad sobre el ámbito de aplicación (institución, programas educativos, profesores, estudiantes), o sobre aspectos más amplios que rebasen dicho ámbito e irradien el desempeño de la institución en general.

La calidad educativa implica llevar a cabo procesos que respondan a las necesidades de formación que demanda la sociedad. Ésta, se asegura mediante procesos de evaluación a planes y programas, en ella se da cuenta de la forma en que se desarrollan los diferentes procesos encaminados al logro del perfil de egreso (De la Garza, 2013). En este sentido, la Secretaría de Educación Pública (SEP), reconoce la importancia que tienen los procesos de planeación y evaluación al interior de las instituciones como elementos fundamentales para valorar la pertinencia de los programas educativos.

En el caso de la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta” de Estado de México, se realizó la evaluación diagnóstica del programa de la Licenciatura en Educación Física Plan de Estudios 2002, con la finalidad de identificar la congruencia entre la oferta educativa y las demandas sociales para proponer alternativas de actualización a dicho Plan.

El rediseño del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física beneficiará a los formadores de formadores, a los docentes en formación y sobre todo a los alumnos de educación obligatoria. Con relación a los primeros, posibilitará la actualización y reforzamiento de esquemas teóricos referenciales; los segundos se verán beneficiados en lo referente a cambios o modificaciones en modelos teóricos-didácticos; los alumnos de educación obligatoria habrán de recibir una educación de calidad que responda a sus expectativas y necesidades, en congruencia con las demandas sociales.

Es relevante contar con información que dé cuenta de la realidad institucional. Los ejercicios de evaluación y análisis de la información son necesarios para volver la mirada al quehacer docente, a la organización y actualización del currículo con base en las necesidades actuales de la sociedad y replantear las prácticas educativas que permitan ofrecer una educación de calidad.

Cabe señalar que hasta el momento no se cuenta con información pública sobre un ejercicio de la evaluación curricular en una Escuela Normal de Educación Física.

## DISEÑO METODOLÓGICO

Para realizar el diagnóstico de la evaluación curricular interna de la licenciatura en Educación Física 2002, se realizó un foro de discusión en donde participaron 18 docentes especialistas en la operación de los programas de estudios de la licenciatura en educación física, con preguntas guías propuestas por la SEP en la Estrategia para el fortalecimiento de las escuelas normales. Los cuestionamientos estaban dirigidos a conocer la pertinencia del Plan de Estudios 2002, la actualización de programas de estudio y su congruencia con el nuevo modelo educativo 2018 de educación obligatoria.

Los 18 docentes son una muestra representativa de la planta docente institucional (70), cuyas funciones son: jefes de departamento, directivos y docentes de asignatura que han participado en la aplicación del Plan de Estudios 2002 por más de 15 años. La dinámica fue a través de un foro de discusión. A partir del diálogo el colectivo estableció consensos y acuerdos que reflejan la realidad institucional en torno a los indicadores propuestos.

Las categorías de análisis que se consideraron para la construcción del diagnóstico fueron: 1. Plan de estudios, 2. Prácticas profesionales, 3. Perfil de egreso, 4. Métodos de enseñanza-aprendizaje, 5. Evaluación del proceso enseñanza aprendizaje, 6. Uso de tecnología educativa e información, 7. Alumnos, 8. Personal académico, 9. Servicio de apoyo a los estudiantes, 10. Investigación.

En esta ponencia solo se aborda la información relativa a la categoría; "Plan de Estudios", con la intención de valorar su pertinencia con la operación del Nuevo Modelo Educativo 2018 de Educación Obligatoria, para ello se consideraron los siguientes indicadores:

1. Congruencia: Con el modelo educativo para la educación obligatoria, los aprendizajes clave para la educación integral y perfiles, parámetros e indicadores.
2. Programas de asignatura.
3. Cumplimiento temático de los programas de estudio.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Fonseca et al., (2009), afirman que el proceso de evaluación curricular es propio de cada institución en cuanto a las dimensiones, origen, actores, tipo, objeto, estrategia y frecuencia de la evaluación. No hay un modelo evaluativo uniforme para todas las instituciones de educación superior (IES), y por ello cada institución asume su propia forma de evaluación.

*De esta reflexión se comienza con los resultados y su discusión.*

En relación a la congruencia del Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Educación Física con el "Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2018": los docentes argumentan que existe congruencia en los aprendizajes clave de educación física, con los temas que se desarrollan en los programas de asignaturas, debido a que los temas tratados en los programas atienden los aprendizajes clave y sus componentes del nuevo modelo, por ejemplo: competencia motriz, motricidad, corporeidad y la acción motriz. Sin embargo, manifiestan que el Plan de Estudios 2002, requiere su actualización en términos de su modelo y enfoque.

El enfoque del Plan de Estudios 2002 y el enfoque de la educación obligatoria tienen disparidad, debido a que el primero hace referencia al enfoque global de la motricidad y el segundo hace mención a un enfoque sistémico integral de la motricidad. Estos tienen diferencias en su tratamiento, uno se trata de manera global entre los componentes que integran la motricidad, lo cual permite abarcar temas de manera general; mientras que el segundo aborda estos temas de manera separada para formar la motricidad. Esto da cuenta que el plan de la licenciatura debe actualizarse para empatar dichos enfoques y, entonces articular el enfoque de la educación obligatoria con el nivel superior.

Los perfiles, parámetros e indicadores (PPI), para el ingreso al Servicio Profesional Docente 2017 son parcialmente congruentes con el Plan de Estudios, debido a que estos son modificados por el Modelo Educativo 2018, específicamente en la forma de ser tratados, es decir, se hace necesario manejar nuevas metodologías curriculares y sobre todo fortalecer asignaturas que den cuenta de los PPI, por ejemplo las asignaturas de Observación y Práctica Docente I, II, III y IV; Propósitos y Contenidos I y II; Planeación y Evaluación de la Enseñanza I y II; Gestión Escolar y Problemas y Políticas de la Educación Básica por mencionar algunas, sus temas requieren

actualización en su contenido y en su bibliografía, ya que en el Nuevo Modelo Educativo se organiza por competencias y de autonomía curricular que no se aborda en el Plan de Estudios 2002.

En los campos del perfil de egreso los docentes argumentan que deben ser reestructurados y se deben fortalecer, a fin de ser empatados con las demandas del Modelo Educativo 2018, sobre todo por los cambios sociales y sus necesidades, tales como la atención a problemas de obesidad, sedentarismo y orientación al uso positivo del tiempo libre; problemas que se originan por el abuso de dispositivos móviles y la falta de espacios para la práctica de la actividad física, entre otros, es decir, se debe aspirar a formar educadores físicos con sólidas competencias profesionales, genéricas y específicas que atiendan dichas problemáticas.

El segundo indicador refiere a los programas de asignatura en el cual los docentes especialistas responden al cuestionamiento ¿Se cuenta con todos los materiales actualizados de los cursos de forma física o digital? La respuesta de los docentes que están frente a grupo es "NO", debido a que en la institución faltan programas de asignatura y bibliografía actualizada. Mencionan que las versiones de los programas ya no cumplen con las temáticas actuales y que los videos y antologías ya están desfasados, por lo que se requiere de material didáctico vigente que fortalezca los servicios educativos, así como el uso de las Tics y las Tacs.

Los cursos que requieren actualización de acuerdo con los PPI del Servicio Profesional Docente son:

- Propósitos y Contenidos de la Educación Básica I y II, ya que el programa aborda temas del Plan y Programas de Educación Básica de 1993.
- Problemas y Políticas de la Educación Básica, se tocan temas hasta el 2002 dejando de lado casi 15 años en donde han sucedido reformas educativas (2004 de Preescolar, 2006 de Secundaria, 2011 de Educación Primaria, entre otros).
- Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano, porque no se abordan las modificaciones al Artículo 3º Constitucional y los acuerdos de la Ley del Servicio Profesional Docente.
- Gestión Escolar, en esta asignatura quedan fuera los temas de los Consejos Técnicos Escolares, que son la base de la organización escolar en educación básica.
- Organización de actividades de educación física en la escuela, en esta asignatura se deben dar las bases para la organización de clubes y talleres en educación básica que marca el Nuevo Modelo Educativo como parte de la autonomía curricular.

Además, las asignaturas que refieren a la Observación y Práctica Docente deben contener lo referente a los aprendizajes clave, competencia motriz y sus componentes, motricidad, acción creativa y corporeidad. Estos programas están desfasados ya que algunos documentos oficiales que norman la política educativa han sido actualizados, por ejemplo: Artículo 3º de la Constitución Política Mexicana, Plan y Programas de Estudio de Educación Básica, entre otros.

*El indicador cumplimiento temático del Plan de Estudios responde al cuestionamiento*

¿El tiempo de aprendizaje del estudiante propuesto en el Plan de Estudios permite cumplir los objetivos del mismo? En este aspecto los docentes están de acuerdo, consideran que el horario y el tiempo destinado para el desarrollo de su asignatura son suficientes para cumplir con los propósitos del curso. Sin embargo, proponen incluir asignaturas que refuercen la formación y que empaten con el Nuevo Modelo Educativo, el caso concreto del inglés como una asignatura que le dé acceso al conocimiento de frontera y que además le permita seguir con su profesionalización. Otros contenidos hacen referencia al aspecto socioemocional, tema sustancial en el Nuevo Modelo Educativo con fines de una educación para la paz.

También, se cuestionó si la estructura y organización del Plan de Estudios 2002, permite cumplir con el perfil de egreso. Los docentes manifiestan que la estructura del programa carece de

descriptores que orienten su tratamiento y den cuenta de sólidas competencias a desarrollar en los docentes en formación, debido a que el Plan de Estudios no está diseñado por competencias; además, la licenciatura requiere de asignaturas propias de la especialidad con una estructura que rescate aspectos instrumentales y disciplinares para atender al "Modelo Educativo 2018", por ejemplo, asignaturas que aborden temas sobre la competencia motriz, la motricidad y sus ámbitos, así como el diseño de proyectos que traten temas de salud y deporte escolar, debido a que no son tratados en el Plan de Estudios 2002.

Otro de los cuestionamientos refiere a conocer las acciones que se han llevado a cabo para mantener vigente el Plan de Estudios 2002. Los docentes manifiestan que es a través de las academias donde se generan acciones y se toman acuerdos para dar solución a la actualización de bibliografía y materiales; una de las acciones es revisar y vincular los PPI, acuerdos nacionales así como hacer uso de la biblioteca en torno a sus adquisiciones más recientes; además, de que al inicio de cada semestre los docentes en reuniones de academia presentan su asignatura para ver la vinculación con otras y trabajar proyectos en común, de esta manera compartir materiales tales como: videos, revistas electrónicas, páginas y blogs, entre otros.

Otro de los aspectos es saber cómo se han actualizado los cursos. Desde la implementación en el 2002 del Plan de Estudios han pasado más de 16 años, por lo que los docentes de la normal han propiciado acciones de trabajo en colegiado, entre pares y especialistas, como ejemplo a considerar es la asignatura de Propósitos Educativos I y II, donde los especialistas revisan los contenidos vigentes de los Planes y Programas de Educación Básica para estar en congruencia con los niveles educativos. Otro ejemplo, son los cursos optativos que dan cuenta de la necesidad de su actualización.

## **CONCLUSIONES**

Se concluye con una consideración global; existe la necesidad de fomentar la cultura de la evaluación periódica para que se obtenga información de actualización y mejora en la aplicación del currículo que empate con Planes y Programas de Educación Obligatoria vigentes. La Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta", como una institución de educación superior, a partir del diagnóstico, puede valorar sus alcances y posibilidades, saber cuáles son sus fortalezas y áreas de oportunidad para mejorar su calidad en la aplicación de los Planes y Programas de Estudio que oferta.

Los docentes especialistas que participaron en esta evaluación diagnóstica, argumentan la necesidad de un rediseño curricular del Plan de Estudios 2002, en términos de su enfoque y modelo, así como en los rasgos del perfil de egreso que estén acorde a los perfiles, parámetros e indicadores que establece el Servicio Profesional Docente, de tal forma que al garantizar su reestructuración se pueda empatar con los programas de educación obligatoria.

Una institución que valore sus necesidades, posibilidades y que reconozca sus fortalezas y áreas de oportunidad estará en condiciones de una mejora constante, es decir, podrá ofrecer una educación de calidad por lo que siempre estará en un proceso de reflexión y análisis del servicio que ofrece, ya que atenderá las necesidades que demande la sociedad.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

De la Garza A. J. (2013). La evaluación de programas educativos del nivel superior en México: Avances y perspectivas. *Perfiles educativos*, 35(spe), 33-45. Consultado el 25 de mayo de 2018, en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982013000500004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000500004&lng=es&tlng=es).

- Estévez E. N., Ramos S. J., Vera N. J. (2009). La evaluación educativa en instituciones de educación superior de Sonora. Consultado el 31 de agosto de 2018. En [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_13/ponencias/0442- F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/0442- F.pdf)
- Fonseca C. N., Pereira de Homes, L., Navarro R. Y. (2009). La evaluación curricular en la Universidad de Zulia. Caso Facultad de Odontología. Consultado el 31 de agosto de 2018. En [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/vrac/documentos/Curricular\\_Documentos/Evento/Ponencias\\_2/Fonseca Neimary\\_y\\_otros.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_2/Fonseca_Neimary_y_otros.pdf)
- Jáuregui, M. T. (2015). Metodología para la evaluación curricular. Universidad de Santander. Consultado el 02 de septiembre de 2018. En [http://www.udes.edu.co/images/programas/Desarrollo\\_academico/Documento\\_Marco\\_Para\\_la\\_Evaluacion\\_del\\_Curriculo.pdf](http://www.udes.edu.co/images/programas/Desarrollo_academico/Documento_Marco_Para_la_Evaluacion_del_Curriculo.pdf)
- Roldán Santamaría, L. (2005). Elementos para evaluar planes de estudio en la educación superior. *Revista Educación*, 29 (1), 111-123.
- SEP. (2002). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física 2002. México: SEP. SEP. (2018). Modelo Educativo 2018. México: SEP.



# IMPACTO DE FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA

## INTEGRAL TRAINING IMPACT OF THE PHYSICAL EDUCATION STUDENT

Fernando Bernal Reyes, Lucia Placencia Camacho, Manuel Octavio Encinas Trujillo

Universidad de Sonora

lucia.placencia@unison.mx

### Resumen:

Una de las tendencias principales en los objetivos de la educación superior, es la educación humanista e integral del profesional, para el desarrollo de habilidades competentes; no obstante estas acciones pueden tornarse amenazadas por las normativas y políticas gubernamentales, además de las exigencias de los organismos acreditadores; es por ello que un grupo maestros del programa de Licenciatura de Cultura física y Deporte de la Universidad de Sonora, implementaron acciones de formación integral para los estudiantes del programa; con el propósito de analizar el impacto de la interacción entre maestros y alumnos, así mismo promover la integración e identidad, con su programa educativo y la institución. El proyecto consistió en fomentar acciones de formación académica como: promoción de la salud, foros interactivos de superación personal y profesional, dinámicas de grupos de interacción entre maestros y alumnos; las cuales fueron determinadas en un proceso metodológico, mediante técnicas de observación etnográfica, apoyadas en análisis de datos, encuestas y entrevistas realizadas a los estudiantes; mismas que determinaron objetivamente las acciones que ellos esperaban de los maestros. Entre los resultados obtenidos, observamos el incremento de participación de alumnos en las acciones, así como la motivación para participar en la organización, terminando como actores principales y no permanecer estáticos como receptores, logrando dos importantes beneficios en su formación; primero recibieron fortalecimiento académico, segundo ellos participaban al nivel de otros profesionales compartiendo sus conocimientos y habilidades adquiridas en su formación. Llegando a la conclusión, de que este tipo de acciones en la formación profesional, supera las expectativas esperadas en el desarrollo de habilidades y competencias como futuros profesionales.

**Palabras clave:** Formación, superación y acciones.

### Abstract:

One of the most principal tropics in the objectives for higher education, it's the humanistic and the integral education of the professional, for the development of competent skills; however these actions can be become threatened for the normative and governmental politics, also the demands by the accreditors organisms. Is therefore that a group of teachers in the University Of Sonora in the program of physical and sports degree, implemented actions of integral formation for the students in the program; with the purpose of analyzing the impact of the interaction between teachers and students? In the same way to promote integration and identity with their own educational program and institution. The project consisted in fomented actions of academy formation like health promotion, interactional forums of personal and professional growth, group dynamics of interaction between teachers and students; which were determined methodological process, through technics of ethnographic observation, support by analysis of data, polls, and interviews with the students; they determined objectively the actions that they expected for the teachers. Between the results, we watch the increase of participation by the students, like motivation for getting into the organization, ending like principal characters, and no staying just like receptors. Attaining two important benefits in their formation; first, they got academic strengthening and they participated at

the level of other professionals sharing their knowledge and acquire skills in their formation. Getting to the conclusion that these types of actions in the professional formation, exceeds expectations expected in the development of skills and competences like future professionals

**Keywords:** Formation, overcoming, and actions.

## **INTRODUCCIÓN**

La Licenciatura en Cultura Física y Deportes de la Universidad de Sonora, considerada un programa relativamente joven, con sus 8 años de fundación(al iniciar este análisis), tiene como objetivo formar profesionales en el campo de la educación física, el deporte y la recreación, donde a través de su práctica profesional, contribuyan a la formación integral de los individuos, participando en el desarrollo de una sociedad con mejor calidad, mediante la formación de hábitos y actitudes que promuevan el conocimiento, el desarrollo y la adquisición de una cultura física y del deporte y demás actividades que den como resultado personas capaces de impulsar las transformaciones que requiere la sociedad actual.

Ante el sentido de responsabilidad social que se tiene por el logro de este objetivo, además de observar las dificultades que se presentaban en este programa, por la identificación del programa de tutorías, la identidad institucional y la interacción maestro-alumno, comparado con otros programas de mayor antigüedad en la institución; continuado esto por una retrospectiva de la evolución en la implementación de las acciones de formación integral que deberían realizarse en el quehacer académico; se detectó la ausencia de las mismas, organizadas por el equipo de trabajo de docentes; también se consideraron observaciones emitidas al programa, por los organismos reguladores de certificación; quienes en su revisión hicieron referencia a la falta de identificación institucional por parte de los alumnos con el programa institucional de tutorías, así como la necesidad de actividades grupales para la integración y formación integral.

Ante estas situaciones, el grupo de maestros interesados en determinar el impacto de acciones para mejorar la formación integral de los estudiantes de este programa; unificó el interés de analizar a través de la implementación de una serie de actividades programadas en cada ciclo escolar, a partir del 2014, mismas que se ligaron al Programa Institucional de Tutorías; el cual a nivel divisional, brindaba un escenario denominado Semana Divisional de tutorías, idóneo para efectuar las acciones requeridas para este estudio.

En la búsqueda de soluciones a esta problemática mencionada, el escenario de la Semana Divisional de tutorías, tenía un diseño de realización para cada semestre, en el cual sus primeros bloques de actividades constituidas, se crearon con base a consenso con las opiniones de maestros y organizadas por ellos mismos, posterior a ello al no obtener los resultados esperados, se optó por considerar la opinión de los alumnos a través de la aplicación de encuestas y entrevistas; descubriendo las necesidades desde la perspectiva de ellos; surgiendo las siguientes propuestas: presentación de ponencias de alumnos con una interacción académica de conocimientos básicos y de aportación de cultura general en el ámbito del cuidado de la salud, invitación de conferencistas profesionales en temáticas que inciden en su trayectoria académica, actividades de integración entre maestros y alumnos, foros de socialización, convivencias de actividades en promoción de la salud.

La implementación del primer plan piloto del 10 al 14 de febrero de 2014 resultó un éxito, posteriormente los organizadores realizamos una retroalimentación grupal, haciendo las consideraciones pertinentes donde se determinó que esta actividad contribuyó a incrementar la participación de alumnos y docentes en el aspecto receptivo de conocimientos, así como en la participación activa de los alumnos en la logística general del evento, obteniendo los alumnos el beneficio de fortalecer la identificación con su programa, formación integral y cuidado de la salud que a su vez, impacta en aspectos como: actitudes, aptitudes, conocimientos, integración de

conocimientos y experiencias educativas; esto a través de conferencias informativas, charlas y talleres entre pares, además de una actividad masiva en promoción de la salud. Así mismo se realizan encuestas que proporcionan datos en relación a las temáticas de conferencias y/o charlas puntualizando el interés de los temas más demandantes de los alumnos, también la aplicación de evaluaciones que determinen el grado de satisfacción en relación a la impartición de los temas.

A través de este trabajo sustentamos la probabilidad de superación de esta intervención, sujeta a cambios constantes para el mejoramiento de la organización del equipo de docentes, enriqueciendo a su vez las acciones del Plan de Acción Tutorial, así como también buscando ser eficientes en el impacto del beneficio de los estudiantes. Sumando el cumplimiento de las exigencias de los organismos acreditadores.

## **MARCO REFERENCIAL.**

En los últimos años los cambios que se generan en la sociedad, exigen a las instituciones de educación superior sistemas de calidad educativa, generando retos que conlleven a transformaciones en los modelos educativos, de tal forma que estos satisfagan las necesidades formativas de los alumnos en coherencia con las demandas de las necesidades sociales. Considerando los antecedentes de reformas curriculares, Rodríguez (2014) afirma que actualmente predomina el aprendizaje centrado en competencias, el trabajo autónomo del estudiante, el esfuerzo de las tutorías académicas y los sistemas de evaluación pertinentes donde el verdadero protagonista es el estudiante.

Este nuevo contexto de la educación superior reitera en la enseñanza-aprendizaje, comprometiendo la función docente a ofrecer una atención más personalizada al estudiante en su trayecto de formación profesional, además añadiendo énfasis en el fortalecimiento del proceso de autonomía del mismo, con el apoyo del docente que proporciona al estudiante la oportunidad de construir e interpretar de una forma clara la disposición de los estudios actuales, nuevas exigencias del mundo laboral y los cambios de la sociedad.

En este sentido, la docencia y la acción tutorial desempeñan un papel esencial en las estrategias de apoyo al alumno, centrado en el dominio de competencias genéricas y específicas, convirtiéndose la tutoría un espacio eficaz, dado que accede a un acercamiento docente y alumno; también admite al alumno, una relación individualizada sobre actitudes, aptitudes e intereses en la integración del conocimiento y las perspectivas educativas, así como la continuidad en el tiempo y preparación para la toma de decisiones de una forma responsable y asertiva en el ámbito de estudio y de la profesión.

La acción de desarrollo integral presupone y conlleva una relación individualizada con el alumno sobre actitudes, aptitudes, conocimientos e intereses, la integración de conocimientos y experiencias educativas, la continuidad en el tiempo y la capacitación de los alumnos para la toma responsable de decisiones en el ámbito del estudio y de la profesión.

El docente, a partir del conocimiento de los intereses del alumnado, puede proporcionar una orientación que encamine su proyecto personal, académico y profesional, favoreciendo que los estudios sean enfocados con mayor interés.

El concepto de la acción de desarrollo integral aunado a las dinámicas tutoriales, en las universidades de Europa y América latina es un tema relativamente modernizado y con cambios continuos de estrategias de trabajo de acuerdo a las problemáticas de cada institución.

Autores como Martínez, et al., (2004) determinan que el peso específico de una acción tutorial es el establecimiento de comunicación entre docentes y estudiantes, sobre cuestiones

referidas a la conformación del dominio científico y el establecimiento de actitudes favorables hacia la búsqueda de placer científico y técnico.

Las tutorías han llegado a ser en la docencia universitaria uno de los programas más importantes, instituyendo un notable acercamiento entre docentes y estudiantes, así mismo tanto en el seguimiento del provecho académico, trayectoria escolar, como el apoyo al estudiante a la adaptación a su entorno universitario en diferentes contextos.

Así lo determinan los criterios y directrices europeas para la garantía de la calidad interna en las instituciones de educación superior elaborados por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) y los documentos presentados por el Ministerio de Educación y Ciencia. ordenación de las enseñanzas universitarias en España, la Red de Agencias de Calidad Universitaria (REACU), formada por la ANECA y las Agencias de Calidad Autonómicas, han acordado unos criterios y aspectos comunes a tener en cuenta en los procesos de evaluación y autorización de Programas y Títulos Oficiales. De ahí la necesidad de que cada título establezca un Sistema de Garantía de Calidad (SGC).

En México organismos como La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en virtud de que los principales problemas de la educación superior en México son la deserción, los altos índices de reprobación, el elevado índice de repetidores, la baja eficiencia terminal y un número reducido de egresados, propone una estrategia para atender esta problemática, y por ello formuló en el año 2000 el documento La Educación Superior en el Siglo XXI; líneas estratégicas de desarrollo, en el que plasma su visión sobre el Sistema de Educación Superior (SES) así como las rutas por las que se ha de transitar en el mediano y largo plazo. En su declaración de Líneas y Estrategias de Desarrollo, postula la operación de un programa denominado Desarrollo Integral de los Alumnos, el cual persigue el siguiente objetivo: "Apoyar a los alumnos del SES, con programas de tutorías y desarrollo integral, diseñados e implementados por las IES, de suerte que una elevada proporción de ellos culmine sus estudios en el plazo previsto y logre los objetivos de formación establecidos en los planes y programas de estudio." (ANUIES, 2001).

Así mismo por dar un ejemplo, la Universidad de Sonora México tiene establecido el programa de tutorías en los Planes de Desarrollo Institucional (PDI) considerada como un reto, con el objetivo de consolidar la nueva orientación del Programa Institucional de Tutorías, reforzar con estudios de investigación educativa en torno a los estilos de vida y otras características de los estudiantes que se relacionan con el aprovechamiento escolar y garantizar la cobertura total de los servicios de salud a los estudiantes, y emprender estudios de apoyo a su salud integral, que permitan detectar los factores de riesgo físico, económico, social y emocional que puedan afectar su aprovechamiento y rendimiento escolar.

Este cambio de paradigma en relación a la sistematización de atención a los estudiantes, ha generado al docente un nuevo rol más objetivo de atención a los estudiantes, con la probabilidad de mediciones cuantificables cualitativos y cuantitativas que contribuyen constantemente a la generación de estrategias para un acercamiento a la educación de calidad; además estas disposiciones, se establecen de igual modo en los programas de carrera de las licenciaturas y posgrados de educación física.

Para que el docente logre ese acercamiento a la educación de calidad, requiere de la adquisición y desarrollo de nuevas competencias que contribuyan a una mejora en la aplicación de las actividades de los Planes de Acción Tutorial, establece un marco que puede incorporar teorías, conceptos, orientaciones institucionales y/o normativas, desde los cuales se aborda el trabajo que se reporta.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS.**

En la búsqueda de ser más eficientes en la organización de acciones que se implementan en la atención grupal a los alumnos, los maestros de este programa, como una de las primeras acciones antes del inicio del ciclo escolar 2014-1, planificaron la meta de desarrollar actividades unificadas en relación al programa del PIT, analizando la evaluación de este programa detectaron la necesidad de estas acciones, resultando necesario implementar el primer piloto denominado “Primera Semana Divisional de Tutorías” del ciclo 2014-1, determinando el siguiente ciclo de actividades:

- I. Diagnóstico electrónico para los alumnos que mediante la participación de ellos determináramos las charlas de mayor interés.
- II. Implementación de conferencias en los diferentes auditorios de la división con los temas elegidos de inteligencia emocional, metas y administración del tiempo, autoestima, elaboración de currículo y entrevistas de trabajo. Posterior a la exposición se realizó evaluación de la calidad de dicha exposición.
- III. Actividad masiva denominada “Cada paso con tu tutor”, en el campus deportivo de la Universidad de Sonora denominado “La milla” en la cual se realizó un calentamiento general con docentes y alumnos, para posteriormente realizar una vuelta a la milla caminando y conversando ambos.
- IV. Una vez realizadas las actividades se llevó una retroalimentación para determinar la eficiencia de la intervención de este proyecto, del cual se determinó enriquecer con agregar para las próximas semanas divisionales de los ciclos 2014-2 y 2014-5, la participación de los estudiantes en charlas y talleres pares que permitieran la interacción académica general de interés propia de la edad de los jóvenes con temas como: Agronomía “Huertos familiares”, Enfermería “Cuidado de la salud en adultos jóvenes”, Biología “El mundo fascinante de los insectos”, Cultura física y Deporte “Cuidado del consumo de suplementos alimenticios en los gimnasios” entre otros; además en la actividad final de la caminata se agregaron actividades recreativas para entregar a los estudiantes, premios consistentes en portafolios, maletines, camisetas, llaveros, memorias, (entre otros), por su participación y la presentación de cuadros artísticos de fin de cursos de los grupos de la licenciatura en cultura física y deporte.

La participación en estos eventos fue del Director Divisional, Jefes de Departamento, Responsables de tutorías de la Dirección de Servicios Estudiantiles, Coordinador Divisional de Tutorías, responsables de programas de carrera, responsables del PIT, docentes y alumnos.

## **RESULTADOS.**

Los logros obtenidos fueron los siguientes:

- I. Del diagnóstico de apreciación de los estudiantes para determinar las charlas, el 40% solicitaron las charlas de metas y administración del tiempo, el 18% solicitaron habilidades para el aprendizaje, el 22% inteligencia emocional, 12% autoestima y 8% manejo de depresión.
- II. De las evaluaciones de la eficacia de la exposición de los temas se obtuvo una variación de 98% de eficiencia a entrevista de trabajo, 95% a inteligencia emocional y 92% a elaboración de currículo.
- III. Destaca el incremento de alumnos beneficiados con las charlas entre pares como se observa en la tabla 1.

**Tabla 1. Impacto de las tres ediciones de la Semana Divisional de Tutorías**

Ciclo	Alumnos asistentes a charlas entre pares	Alumnos asistentes a conferencias de la DISE	Alumnos ponentes
2014-1	227	15	
2014-2	440	311	7
2015-1	581	127	9
<b>TOTAL</b>	<b>1248</b>	<b>453</b>	
Total de alumnos beneficiados <b>1701</b>			

Fuente: Elaboración propia.

- IV. En la actividad final que consiste en la caminata y rifa de obsequios se logró una participación en la edición del ciclo 2014-1 con 178 alumnos, en la edición del 2014-2 con 185 alumnos, y en la del 2014-2 más de 300, sumando 663 en total.

## CONCLUSIONES.

A través del abordaje de los retos que implica la implementación de las acciones del desarrollo integral a las Tutoriales, el grupo de análisis y observación, creó un exitoso proyecto que consiste en variados estímulos, todos con el propósito de favorecer el encuentro entre maestros y alumnos. En este proyecto, el mismo alumno subió al estrado a exponer sus experiencias a sus pares, se aprovecharon las nuevas tecnologías de la información para conocer las áreas de interés para que acudieran expertos a exponer conferencias, y concluyó el evento con una actividad física de esparcimiento. Las encuestas realizadas en cada una de las ediciones nos proporcionan un alto grado de satisfacción.

## REFERENCIAS

- Alonso, L. E., Fernández, C. J. & Nyssen, J. M<sup>a</sup> (2009). El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España. Madrid: ANECA.
- Álvarez Pérez, P. R. & Jiménez Betancort, H. (Comps.) (2003). Tutoría universitaria. Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Álvarez, P. y González, M. (2009): Modelo comprensivo para la institucionalización de la orientación y la tutoría en la enseñanza universitaria. Revista Curriculum, nº 22, 73-96
- ANUIES (2001) Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de Educación Superior, México, ANUIES. 163 pp.
- ANUIES. 2001. La tutoría. Una alternativa para contribuir a abatir los problemas de Deserción y rezago en la educación superior. En: Programas Institucionales de Tutoría; Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior. Serie Investigaciones. 2a. Edición corregida. 163 pp. [http://www.anui.es.mx/servicios/d\\_estrategicos/libros/lib42/0.htm](http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/0.htm)
- Castaño, E. (2009). Planificación y Gestión del trabajo. En Blanco (coord), Desarrollo y Evaluación de competencias en Educación Superior (págs. 35- 48). Madrid: Narcea SA de ediciones.
- Estévez Nénninger, Ety Haydeé (2002), Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas, Paidós, México, D. F.
- Exley K. y Dennick R. (2007) Enseñanza en Pequeños Grupos de Educación Superior, tutorías, seminarios y otros agrupamientos. Madrid España, edición NARCEA. S.A.
- González Ceballos R. y Romo López A. (2005) Detrás del Acompañamiento ¿una nueva cultura docente? Universidad de Colima. edición, ANUIES
- Luego González R., Oria Segura M. y Llanos Vicente J. (2004) El Plan de Acción Tutorial en la UEx (coord.) Vicerrectorado de Innovación Educativa y Nuevas Tecnologías, Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones Universidad de Extremadura, Edición.
- Manual del Tutor de la U.A.E.M. (2001) ProInsTA. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Molina Aviles, Margarita, "la tutoría, una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior", Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), 2004,
- Moreno Zagal, M. et al. (2005), Bases para el Modelo de Innovación Curricular de la UAEM, UAEM, México.
- OECD (2010) Mejorar las Escuelas Estrategias para la Acción en México.
- Quiroz, J., Jiménez, J. & Canul, S. (2012). La deserción en la Universidad Tecnológica de Cancún y el problema de la Retención Escolar. México.
- Rodríguez Espinar, S. (2005). La tutoría en la educación superior: Un reto más del EEES. Barcelona: ICE.U. de Barcelona.

- Rodríguez Espinar, S., & al, e. (2004). Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción. Barcelona: Octaedro- ICE U. de Barcelona.
- Rodríguez, S., & Al. (2004). Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción. Barcelona: Octaedro/ ICE-UB.
- Romo, Alejandra (2011), La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes, México, ANUIES.
- Romo, Alejandra (coord.) (2010a), La percepción del estudiante sobre la acción tutorial. Modelos para su evaluación, México, ANUIES.
- Romo, Alejandra (coord.) (2010b), Sistemas de acompañamiento en el nivel medio superior, México, ANUIES.
- Secretaría de Docencia. Dirección de Desarrollo del Personal Académico. Toluca, México.
- SEP. 2007. Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México, [http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/archivos/prog\\_sec.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/archivos/prog_sec.pdf)
- UAEM (2001), Manual del tutor de la UAEM. Programa Institucional de Tutoría, Dirección de Desarrollo del Personal Académico, Toluca, México.
- UNAM-Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) (2007), La tutoría y el fortalecimiento del desempeño académico del alumno. Programa de fortalecimiento de los estudios de licenciatura, México, UNAM-DGEE.
- VVAA, & Blanco (coord). (2009). Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior. Madrid: Narcea ediciones.



# CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA. BENV “ECR”

## EPISTEMOLOGICAL BELIEFS OF THE STUDENTS OF THE PHYSICAL EDUCATION DEGREE. BENV "ECR"

Héctor Jesús Pérez Hernández\*, Nialy Yolanda Álvarez Menacho\*, Cesar Simoni Rosas \*\*

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” Veracruz, Jalapa. \*

Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla. \*\*

jeyo20@hotmail.com

### Resumen:

La formación y desarrollo de las Escuelas Normales (EN) como formadoras de profesionales en educación, ocupa un lugar privilegiado en la agenda del desarrollo educativo y social, se aspira a formar los mejores docentes del país. Desde esta perspectiva, la Licenciatura en Educación Física (LEF) busca actualizar y profundizar en los conocimientos y habilidades científicas de los estudiantes de manera auto dirigida y permanente, lo cual contribuya en la mejora de la práctica educativa; de ahí que en la presente investigación se considere la primera fase del estudio para dar respuesta a la pregunta central ¿Cuáles son las creencias epistemológicas que tienen los alumnos de primer grado de la LEF de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) “Enrique C. Rébsamen” (ECR), en el ciclo escolar 2017-2018, de cara al concepto de aprendizaje y las necesidades de la práctica docente del Sistema Educativo Actual?; a partir de analizar y describir la dimensión denominada Estructura del Conocimiento propuesta por Schommer-Aikins, obteniendo como conclusiones que las creencias epistemológicas de los estudiantes de la LEF influyen en la estructura del conocimiento e inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje; por lo que la investigación de las creencias epistemológicas y sus efectos deben seguir siendo investigadas en las EN lo cual genere estudiantes reflexivos, críticos y auto dirigidos en el ejercicio de su formación docente y personal.

**Palabras clave:** Creencias epistemológicas, estructura del conocimiento, estudiantes de la Licenciatura en Educación Física.

### Abstract:

The formation and development of the Normal Schools (EN) as trainers of professionals in education occupies a privileged place in the educational and social development agenda since it aims to train the best teachers in the country. From this perspective, the Degree in Physical Education (LEF) seeks to update and deepen the knowledge and scientific skills of students in a self-directed and permanent manner, which contributes to the improvement of educational practice; hence, in the present investigation, the first phase of the study considered to answer the central question. What are the epistemological beliefs that the first-grade students of the LEF of the BENV “ECR” have in the 2017- 2018, school year. Review the concept of learning and the needs of the teaching practice of the Current Educational System, from analyzing and describing the dimension called Structure of Knowledge proposed by Schommer-Aikins. Obtaining as conclusions that the epistemological beliefs of LEF students influence the structure of knowledge and influence the teaching-learning process; therefore, the investigation of epistemological beliefs and their effects must continue investigated in the EN, which generates reflective, critical, and self-directed students in the exercise of their teaching and personal training.

**Keywords:** Epistemological beliefs, knowledge structure, students of the Segree in Physical Education.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Los resultados de Ingreso al Servicio Profesional Docente efectuado del 17 al 23 de junio correspondientes al ciclo escolar 2017-2018, dados a conocer en el informe de resultados emitidos por la Unidad de Planeación, Evaluación y Control Educativo de la Secretaría de Educación de Veracruz, hacen del conocimiento que de un total de 117 aspirantes correspondientes a la Licenciatura en Educación Física (LEF) egresados de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" (BENV "ECR"), 97 de ellos se ubicaron en un nivel de desempeño idóneo "B", lo cual da evidencia de un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades, así como demuestra una amplia capacidad para utilizar dichos conocimientos en una diversidad de situaciones didácticas; así mismo de acuerdo a dicho informe la LEF es una de las licenciaturas que se ubica con mayor número de aspirantes citados para asignación de plazas; sin embargo, en contraste con la información anterior y de acuerdo al informe emitido por Control Escolar de la Secretaría Académica de la BENV "ECR", la Licenciatura en Educación Física registró un índice de reprobación del 20% del total de la matrícula durante el ciclo escolar 2017-2018.

Por otra parte, se ha identificado a partir de observaciones realizadas y la tutoría, que durante su trayecto escolar los estudiantes de la LEF evidencian debilidades para reflexionar, integrar, analizar información, así como un pensamiento crítico y reflexivo en la práctica docente en condiciones reales de trabajo; lo cual ha generado un creciente interés por indagar cómo es que los estudiantes se vuelven más autónomos y cómo esta autonomía genera una renovación en la práctica de la docencia e implica la utilización de estrategias cognitivas racionales para un aprendizaje auto dirigido y permanente, lo cual en su conjunto genere conocimiento y renovados modelos cognitivos. Por tanto, desde la perspectiva anterior, la epistemología y el aprendizaje se han convertido en dos elementos fundamentales en cuanto a las creencias y concepciones que tienen los estudiantes de la LEF, como parte de su formación inicial en la Escuela Normal, de allí que sea un tema fundamental de investigación, pues consideramos que constituye un eje central de la práctica educativa.

Con base en la perspectiva anterior y a partir de los elementos conceptuales, teóricos y empíricos revisados, surge como parte de la primera fase de la presente investigación la pregunta ¿Cuáles son las creencias epistemológicas que tienen los alumnos de primer grado de la Licenciatura en Educación Física (LEF) de la BENV "ECR" en el ciclo escolar 2017-2018 de cara al concepto de aprendizaje y las necesidades de la práctica docente del Sistema Educativo actual?

Derivado de la pregunta central de investigación antes especificada ubicamos el objetivo general de este estudio el cual es analizar las creencias epistemológicas de los alumnos de primer grado de la Licenciatura en Educación Física de la Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" del ciclo escolar 2017-2018. Así mismo el objetivo específico es describir la dimensión denominada Estructura del Conocimiento de las creencias epistemológicas propuestas por Schommer-Aikins.

En este contexto, se hace necesario indagar las creencias epistemológicas, que permita a los alumnos de la LEF contar con los recursos intelectuales, humanos e investigativos que requiere la sociedad contemporánea, desde la idea que los estudiantes en Educación Física deberán ser activos promotores de su aprendizaje, con capacidad crítica y reflexiva capaces de dar solución a problemáticas presentadas en el ejercicio de la práctica docente de manera autónoma y autodirigida.

Es importante resaltar que definiciones recientes señalan que las creencias serían representaciones mentales de la experiencia de las personas y que se comportan como "teorías subjetivas" que tienen los seres humanos acerca del mundo (Siegel, 1985 en Pajares, F., 1992;

Myers, D., 2000); por tanto, las creencias epistemológicas y de aprendizaje se conceptualizan como construcciones culturales y son el reflejo del contexto en que se aprenden e influyen en las decisiones que toman los estudiantes con respecto al proceso de autodirección de su proceso de aprendizaje con lo que los alumnos transforman sus aptitudes mentales en capacidades académicas (Núñez, González-Pienda, Rosario y Solano, 2006).

## **MARCO TEÓRICO**

Los fundamentos del presente estudio o investigación derivan de aportaciones teóricas las cuales se precisarán respecto a la epistemología y el aprendizaje respectivamente. La epistemología, entendida como la naturaleza y justificación del conocimiento humano, ha sido ampliamente estudiada por filósofos; sin embargo, para los educadores y psicólogos principalmente ha sido un campo de estudio relativamente nuevo, se ha identificado en la definición convencional de epistemología, dos grandes áreas. Una de éstas, es la naturaleza del conocimiento, referido a lo que es el conocimiento, lo cual incluye las dimensiones estructura, certeza del conocimiento y simplicidad del conocimiento. La otra área es la naturaleza o proceso del conocer, aludido a cómo uno llega a saber, lo que incluye de acuerdo a Hofer (2001) las dimensiones fuente del conocimiento y justificación del conocimiento.

Por otra parte, Valenzuela (2005) aclara que, etimológicamente, la palabra epistemología proviene de episteme, que en griego significa ciencia y logos, discurso, palabra o simplemente conocimiento. Es decir, discurso sobre el conocimiento cierto, recibiendo también el nombre de gnoseología. Por otra parte, desde la perspectiva de la fenomenología se afirma que “vivimos” y “actuamos” de acuerdo a nuestras intersubjetividades, desde la idea anterior, este ámbito abarca la propia comprensión del conocimiento y aprendizaje, su desarrollo, y cómo esto moldea la comprensión individual acerca del mundo (Hofer, Pintrich, 2002). Por tanto, las creencias se formarán a lo largo de toda la vida y serán el resultado de la interacción del sujeto con su entorno social y natural. Serán el fruto de un proceso de enculturación y construcción social, y serán formados mediante procesos de aprendizaje incidental e intencionado (Pajares, 1992; Fishbein Ajzen, 1975). De allí que las investigaciones realizadas en el campo de la epistemología personal confirmen que esta incide en las propias experiencias educativas e incluso, influyen en las acciones cotidianas (Kennell, 2006).

Específicamente en la práctica, los docentes articulan diversos saberes procedentes de una formación disciplinaria, curricular, experiencial o práctica construidos a lo largo de la vida y de la trayectoria profesional; en este sentido, Tardif (como se cita en Barrón, 2015) señala la importancia de reconocer el entramado de relaciones desde las cuales se construyen las prácticas profesionales: los saberes, el tiempo y el trabajo. En gran medida, lo que los profesores saben de los procesos de intervención, proviene de su experiencia como alumnos y a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas en el ámbito profesional, a través de un permanente movimiento de continuidad y rupturas con las teorías y perspectivas teóricas. Lo que implica el reconocimiento de que los saberes que fundamentan sus prácticas son existenciales, sociales y pragmáticos (Barrón, 2015).

Schommer-Aikins (1990) afirma que las creencias epistemológicas que los estudiantes poseen, claramente afectan su comprensión, ya que están estrechamente relacionadas con las actividades de autodirección o de autonomía y metacognitivas, por lo que, las creencias epistemológicas reflejan el tipo de pensamiento subyacente, de allí que se definen como construcciones culturales, reflejo del contexto en el que se aprenden.

De acuerdo a Hofer y Pintrich (1997), las concepciones epistemológicas son construcciones sociales. Estas creencias sobre la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje, conocidas como creencias epistemológicas (Elliott, Kwok-wai Chan, 2000) se forman a través de la interacción con

los medios o contextos educativos en los que el estudiante se ha desarrollado. En su teoría Schommer-Aikins (2004) presenta cinco dimensiones en las creencias independientes entre sí, tres referidas al conocimiento y dos al aprendizaje.

La primera es referida a la Estructura del Conocimiento: con un rango desde pequeños pedazos de información hasta conceptos íntegros. Aquí se reconocen elementos relacionados con habilidades para aprender (sean innatas o adquiridas), estructura del conocimiento de los textos (ideas principales y detalles) y la posibilidad de reorganización para la comprensión a partir de la relación que la persona que aprende puede realizar entre los textos y su propia estructura del conocimiento cognitiva. También se consideran elementos vinculados con el pensamiento original, el contexto de adquisición de saberes y la separación entre los hechos y la teoría. En síntesis, Schommer-Aikins (1998) plantea una estructura que reduce el conocimiento en reductos separados, a considerar algunos nexos entre los conocimientos entre sí y en concebir una relación entre los saberes. Así el sujeto presenta una estructura de su conocimiento desde un polo de ingenuidad a un nivel de sofisticación.

En segundo lugar, la autora ubica la dimensión denominada la estabilidad (certeza) del conocimiento: desde invariable hasta continuamente cambiante. Aquí se encuentran los ítems relacionados con el interés por evaluar el grado de "verdad" que se puede atribuir a un conocimiento o una idea, según la claridad de las respuestas obtenidas, la variedad de respuestas, la creencia en las fuentes que se consulten, la validez del conocimiento científico y la inmutabilidad o variabilidad de las ideas. Aquí el sujeto presenta también su posición ante la dimensión o estabilidad del conocimiento: una vez descubierto algo es considerado inmutable, o hay más por descubrir, o permanentemente debe ser revisado lo que ha descubierto. Su creencia se enfoca desde un polo de ingenuidad a un nivel de sofisticación.

En tercer lugar, se ubica la dimensión, la fuente del conocimiento: desde entregado totalmente por una autoridad hasta derivado de evidencia empírica y razonamiento. Aquí se alude a la procedencia del conocimiento, indagación sobre el grado de confiabilidad que posee una información, según donde se origine o alimente. La autoridad está representada por los expertos en el tema y los docentes. También se incluyen los textos y la familia, pero estos últimos aparecen más relacionados con cuestiones de la vida cotidiana.

En cuarto lugar, se encuentra la dimensión habilidad de aprender (control): desde provisto por la genética hasta obtenerla a través de la experiencia y el tiempo. Se relaciona con elementos de tipo cognitivo y de auto monitoreo de la comprensión y el aprendizaje. También aparecen herramientas que permiten validar el conocimiento, relacionarlo con las propias estructuras y asegurarse de la apropiación de los conceptos aprendidos. En esta dimensión está principalmente el cuestionamiento si el proceso de aprendizaje depende de habilidades innatas o se puede desarrollar de acuerdo a las experiencias que se van teniendo.

En quinto y último lugar se ubica la dimensión de velocidad del aprendizaje: desde rápido hasta gradual. En esta dimensión se evalúa la idea acerca del tiempo que toma a una persona aprender o comprender algo. En la contraposición acerca de procesos de adquisición rápida con procesos de construcción lenta del conocimiento.

Dado que estas dimensiones presentan para Schommer-Aikins un grado de interdependencia, se desprende que las creencias epistemológicas no se desarrollan de la misma manera y al mismo tiempo. Por ejemplo, en algún punto, un individuo puede sostener creencias extremas con respecto a un tema y no considerar los procesos de conocimiento para abordarlo. Conforme avanza su desarrollo, el individuo puede empezar a creer que el conocimiento está interrelacionado y todavía mantener la noción de conocimiento certero. El punto más importante en esta teoría es que uno simplemente no puede asumir que las creencias epistemológicas estén sincronizadas (Duell, Schommer-Aikins, 2001).

Schommer-Aikins elaboró un cuestionario que comprende 63 ítems, organizados en 12 dimensiones u orientaciones epistemológicas; en este la persona que responde el instrumento, debe escoger una alternativa de acuerdo a su nivel de conformidad para cada ítem. Schommer-Aikins (1990) encontró que existe una fuerte relación entre creencias epistemológicas y resultados de los aprendizajes. Específicamente, descubrió que la creencia en un aprendizaje rápido predice conclusiones simplistas, pobre desempeño en la prueba de dominio y exceso de confianza en la realización del cuestionario. El anterior cuestionario, así como la revisión teórica realizada relacionadas con las creencias epistemológicas y el concepto de aprendizaje acercados al campo de la formación inicial y la práctica docente en condiciones reales, cobra especial relevancia, lo que vuelve necesario un acercamiento al reconocimiento de las creencias de los estudiantes de primer grado específicamente de la LEF en la BENV “ECR”, y su relación con su práctica profesional en el ejercicio de la docencia.

## **METODOLOGÍA**

La Escuela Normal donde se desarrolló el presente estudio se ubica en la capital del Estado de Veracruz, Xalapa, en específico en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” con 132 años de fundada y 24 años de creación de la Licenciatura en Educación Física, la cual brinda a la sociedad la formación y profesionalización de educadores físicos y profesionales de la educación interesados en su formación y actualización de conocimientos didácticos y pedagógicos para la mejora de la práctica educativa. Se considera a nivel estatal y nacional que su impacto en la formación de profesionales de la Educación Física ha sido relevante pues la obtención de los primeros lugares registrados en los resultados de ingreso al Servicio Profesional Docente da evidencia de ello.

La primera fase de la presente investigación se sitúa en el análisis solo de la primera dimensión propuesta por Schommer, y se llevó a cabo durante el Semestre “A” del ciclo escolar 2017– 2018, el tipo de investigación realizada es exploratoria, lo anterior en virtud de que según Hernández (2010) el presente estudio tiene por finalidad examinar un tema o problema de investigación poco estudiado; con un alcance descriptivo, el cual únicamente pretenden recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas; tiene un enfoque de predominancia cualitativa toda vez que se utilizó el cuestionario como técnica de recolección de datos, así como en una escala Likert de cinco puntos y 63 ítems, como instrumento respectivamente. El muestreo fue de tipo no probabilístico en virtud de que se trató de 79 estudiantes de primer grado en la LEF de la BENV. Por último, es importante resaltar que se realizó una aplicación piloto del instrumento y se calculó el Alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna del instrumento, siendo este último de 0.82 valor que se considera aceptable y revela una adecuada consistencia de las respuestas de los sujetos frente al cuestionario.

## **DESARROLLO Y DISCUSIÓN**

Se han llevado a cabo numerosas investigaciones acerca de las creencias epistemológicas y conceptos que los individuos poseen respecto al aprendizaje o el conocimiento y al proceso de aprender o conocer; es decir, estudios propios del campo de la epistemología personal. A partir de diferentes experiencias académicas, se ha llegado a la conclusión de que las perspectivas o creencias epistemológicas son un factor substancial en el aprendizaje, pues estas influyen en el razonamiento y en los juicios a través de la vida y de acuerdo con Hofer (2001) tienen una implicación directa en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello el presente estudio recupera las creencias epistemológicas desde la propuesta de Marlene Schommer-Aikins para la descripción

de las ideas epistemológicas de los alumnos de la Licenciatura en Educación Física de la BENV "ECR"; por lo que a partir de los resultados obtenidos se puede explicar cómo las diferentes creencias de los estudiantes son el claro espejo en la mayoría de las ocasiones de los contextos en los que los estudiantes se desenvuelven.

Por tanto, ponemos en la mira de la discusión que los conceptos de aprendizaje y su relación con la práctica educativa en condiciones reales de trabajo en los alumnos de la LEF están determinadas en gran medida por las creencias generales del aprendizaje o conocimiento. Así mismo, coincidiendo con la investigadora Schommer-Aikins (1990), se visualiza necesario una reconceptualización de la epistemología personal como un sistema de creencias más o menos independiente. Ella entiende por sistema, las creencias múltiples que componen la epistemología personal. Por tanto, plantea que estas creencias pueden o no desarrollarse de manera simultánea. El punto más importante para la teoría de Schommer-Aikins es entonces, que no se puede asumir que las creencias epistemológicas estén sincronizadas.

La mayoría de los autores y a partir del presente estudio realizado con alumnos de la LEF de la BENV "ECR", consideramos que el cuestionario elaborado por Schommer-Aikins constituye una contribución muy importante en el campo de las investigaciones sobre creencias epistemológicas, sobre todo, sugiriendo que las creencias epistemológicas son un sistema de dimensiones relativamente independientes de las disciplinas de estudio, pues Schommer-Aikins, ha tenido el mérito de haber introducido una visión más analítica acerca de los componentes de las creencias. Además, ella fue la primera en permitir un acercamiento más cuantitativo a un ámbito cualitativo por excelencia.

Cabe señalar que la elección de este cuestionario para la presente investigación obedeció a su línea fenomenológica y a que la literatura planteaba el instrumento de Schommer-Aikins, como el primero en abordar la investigación de las creencias epistemológicas por medio de un cuestionario; además, de acuerdo a lo planteado por la autora, su aplicación es válida en una población similar a la muestra de la presente investigación. Con base en lo anterior, es importante señalar que como parte de la primera fase de investigación el instrumento propuesto por Schommer ha sido aplicado también en una muestra representativa en la Licenciatura en Educación Preescolar de la BENV "ECR", con la intención de realizar un estudio a mayor profundidad y ubicar las posibles correlaciones posteriormente; sin embargo, en este caso solo se muestran los resultados y conclusiones obtenidos de su aplicación en la LEF.

Un punto desde nuestra perspectiva sumamente importante de reconocer y de llevar al seno de la discusión es que al investigar respecto a las creencias o concepciones epistemológicas, se ubicó que el docente como actor principal en el proceso de enseñanza aprendizaje podrá obtener a partir de la identificación de las creencias epistemológicas de los estudiantes, una interpretación valiosa para comprender las ideas y conductas de los mismos, así como estimar sus capacidades, necesidades y, consecuentemente, adaptar proyectos y estrategias de enseñanza.

De allí que resulte importante considerar que las creencias epistemológicas y las aproximaciones al aprendizaje cambian a medida que los estudiantes avanzan en sus estudios y que las relaciones entre concepciones epistemológicas y rendimiento académico están mediatizadas por las aproximaciones al aprendizaje y que el nivel epistemológico está muy relacionado con el contexto educativo en el que los individuos se desenvuelven; por lo que consideramos que a través del análisis de las creencias epistemológicas, es posible mejorar la comprensión del aprendizaje; pues coincidiendo con la postura de Schoenfeld (1983) sugerimos que muchas de las creencias epistemológicas erróneas provienen de las formas en las que los estudiantes han sido enseñados. Por otro lado, también es posible afirmar que las estrategias para aprender y la motivación también inciden en las concepciones sobre el proceso de aprendizaje y la práctica educativa que desarrollan durante su formación inicial.

En conclusión, consideramos que las creencias epistemológicas inciden en la integración del conocimiento y que las respuestas del qué es enseñar no necesariamente emanan desde una construcción teórica ya que la mayoría de los estudiantes en formación inicial de la LEF, al plantearles la pregunta ¿Qué es enseñar? realizan una construcción conceptual especulativa desde lo particular a lo general, pensando en los puntos comunes de sus prácticas educativas y mencionándolos como una teoría. Aun así, podría ser también que una concepción de enseñar exista en la mente de los futuros docentes, como una especie de generalización abstracta, la que es evocada cuando se toman decisiones particulares en actividades de enseñanza, por lo que sostenemos que las creencias epistemológicas influyen en el conocimiento, el razonamiento, las estrategias de estudio y la participación de los estudiantes, afectando el procesamiento y monitoreo de la comprensión, así como del desarrollo de la práctica docente en condiciones reales de trabajo y todas estas son modificables y progresan.

## RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este apartado se muestran los resultados obtenidos de la primera fase de la investigación realizada propuesta por Schommer-Aikins; por lo que en la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos en cada ítem correspondiente solamente a la primera dimensión denominada Estructura del Conocimiento de los estudiantes de la LEF:

Tabla1: Porcentajes obtenidos de la dimensión Estructura del Conocimiento del cuestionario de creencias Epistemológicas de Schommer-Aikins

No.	Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
4	Un curso en Técnicas de Estudio será probablemente valioso.			15.19	55.7	29.11
8	La habilidad para aprender es innata (habilidad natural).	7.59	13.92	21.52	31.65	25.32
18	En mi caso estudiar consiste en fijarme en las ideas generales más que en los detalles.	5.06	35.44	24.05	29.11	6.33
23	Lo más importante de la investigación es el pensamiento original.		15.19	34.18	40.51	10.13
30	Una expresión verbal tiene poco sentido si no se tiene en cuenta el contexto en la que es hablada.		3.8	17.72	62.03	16.46
31	Para ser un buen estudiante se requiere memorizar hechos.	17.72	44.3	25.32	8.86	2.53
32	La sabiduría no consiste en conocer las respuestas sino en saber cómo encontrarlas.	1.27	7.59	8.86	49.37	32.91
33	La mayoría de las palabras tiene un significado claro.	2.53	22.78	22.78	41.77	10.13
35	Una persona es brillante, si olvida los detalles de un texto y es capaz de extraer luego nuevas ideas de éste.	5.06	15.19	37.97	35.44	5.06
37	Para aprobar los exámenes es usualmente necesario aprender las definiciones palabra por palabra.	12.66	32.91	34.18	18.99	1.27
38	Cuando estudio me concentro en los hechos específicos.		11.39	24.05	51.9	12.66
41	Si los profesores se centraran más en los hechos y menos en la teoría, se podría obtener mayor provecho de la escuela.	2.53	7.59	25.32	40.51	24.05
47	Algunas personas nacen con mejores habilidades para aprender y otras con habilidades limitadas.	7.59	13.92	13.92	43.04	21.52

49	Los estudiantes realmente inteligentes no tienen que esforzarse mucho para tener éxito.	26.58	40.51	16.46	11.39	5.06
53	Pueden entenderse conceptos difíciles cuando uno se concentra evitando las distracciones.	1.27	2.53	11.39	58.23	26.58
54	Un modo adecuado de comprender un texto consiste en reorganizar la información según un esquema personal.	2.53	2.53	10.13	59.49	25.32
56	Una mente precipitada (que actúa sin reflexionar) es una mente vacía.	10.13	25.32	20.25	29.11	13.92
63	Cuando uno intenta integrar nuevas ideas de un texto con el conocimiento que ya posee, termina confundido.	24.36	47.44	21.79	3.85	1.28

Fuente: Elaboración propia.

Los ítems correspondientes a la dimensión Estructura del Conocimiento buscan puntualizar en específico si los estudiantes de la LEF perciben el conocimiento desde una perspectiva reduccionista a una en la que los conceptos tienen una interrelación mayor e integrada. En esta dimensión se reconocen elementos relacionados con habilidades para aprender ya sean estas innatas o adquiridas, la estructura del conocimiento de los textos en cuanto a ideas principales y detalle; así como, la posibilidad de reorganización para la comprensión a partir de la relación que la persona que aprende, puede realizar entre los textos y su propia estructura del conocimiento cognitivo, así también esta dimensión considera elementos vinculados con el pensamiento original, el contexto de adquisición de saberes y la separación entre los hechos y la teoría. Por tanto, la dimensión estructura del conocimiento es, de las cinco dimensiones propuestas por Schommer-Aikins, aquella que implica una caracterización cercana a la esencia de lo que es el conocimiento, desde su perspectiva estructural.

En la tabla 1 anterior se observa como los ítems 54, 53, 4 y 38 registran los mayores porcentajes 59.49, 58.23 y 55.7% respectivamente en la escala de acuerdo; estos reactivos aluden al reconocimiento de las experiencias previas en el proceso de aprendizaje donde al reorganizar la información por medio de un esquema personal puede comprenderse un texto, que al evitar las distracciones los estudiantes de la LEF pueden entender conceptos difíciles, así como el reconocimiento de que el uso de técnicas de estudio son valiosos y la declaración por parte de los alumnos de que cuando estudian se concentran en hechos específicos.

Por otra parte los ítems 32 y 47 con una valoración de acuerdo, 63 y 31 en desacuerdo, dan evidencia a partir de las respuestas de los estudiantes que la sabiduría no es una cuestión o consiste en conocer las respuestas sino en saber cómo encontrarlas; los alumnos estuvieron en desacuerdo al considerar que cuando intentan integrar nuevas ideas de un texto con el conocimiento que ya poseen, terminan confundidos y también que para ser un buen estudiante se requiere memorizar hechos; por otra parte manifestaron estar de acuerdo en que algunas personas nacen con mejores habilidades para aprender y otras con habilidades limitadas. Con base en lo anterior, podría considerarse que, en los ítems antes descritos, los alumnos de la LEF deberían estar de acuerdo e incluso totalmente en acuerdo y no al contrario, sin embargo, esta aseveración reviste sentido si consideramos que la muestra seleccionada es de primer semestre y aún no han cursado asignaturas referidas a teorías del aprendizaje en donde se revisan planteamientos básicos desde las diferentes posturas cognoscitivas constructivistas.

Por otra parte, el ítem 49 registra una valoración de desacuerdo con un 40.51% en el que los alumnos realmente inteligentes no tienen que esforzarse mucho para tener éxito; esta respuesta puede interpretarse desde la perspectiva centrada en una alta valoración al trabajo, lo que conlleva el promover las virtudes del esfuerzo y la persistencia. Por otra parte, los estudiantes de la LEF consideran con un porcentaje de 34.18 que es indiferente el uso de la memorización para aprobar los exámenes; por ello no es necesario que un alumno aprenda definiciones palabra por palabra;

por tanto, en el ítem 8, se está de acuerdo en un 31.65% pues consideran que la habilidad para aprender es innata, es decir es una habilidad natural.

Los estudiantes de la muestra seleccionada en el ítem 18 advierten estar en desacuerdo con un 35.44% al considerar que percibir los detalles sobre las ideas generales de un texto; y que en el ítem 35 con un 37.97% consideran indiferentes si una persona es brillante, si se olvidan detalles del texto y es capaz de extraer nuevas ideas. Lo anterior puede interpretarse como que los estudiantes de la LEF tienden a concebir la comprensión centrándola en hechos e ideas que en sí constituyen unidades complejas y no visualizar que por medio de lo principal pueda generarse una red de interrelaciones entre las ideas. Esto reafirma el porcentaje obtenido en el ítem 41 con un 40.51% de acuerdo en que los profesores deberían centrarse más en hechos y no en teorías, y se vincula con la valoración de 29.11% de acuerdo manifestada en el ítem 56 en el que una mente precipitada (que actúa sin reflexionar) es una mente vacía, pudiendo interpretarse que el conocimiento está basado en las experiencias o hechos de los estudiantes y no en el conocimiento científico.

El ítem 23 referido a lo más importante de la investigación es el pensamiento original, muestra un porcentaje de 40.51% de respuesta en la valoración de acuerdo a lo que señala que los estudiantes de la LEF no tienen una tendencia objetiva; por lo que en el ítem 33 se especifica como la mayoría de las palabras tienen un significado claro con un 41.77 % de acuerdo y el ítem 30 una expresión verbal tiene poco sentido sino se tiene en cuenta el contexto en la que es hablada con un 62.03%, nos permiten interpretar que los estudiantes brindan una mayor importancia a lo que los docentes manifiestan que a la información que se obtiene de fuentes bibliográficas o teóricas.

Por último y con base en los resultados antes descritos; así como a los objetivos planteados en la presente investigación referidos a analizar las creencias epistemológicas de los alumnos de primer grado de la LEF y describir la dimensión denominada Estructura del Conocimiento de las creencias epistemológicas propuestas por Schommer-Aikins podemos concluir que:

- Las creencias epistemológicas de los estudiantes de primer grado en la LEF de la BENV “ECR” son un factor que influye en la Estructura del Conocimiento y tienen una implicación directa en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Con base en los resultados obtenidos se puede explicar cómo las diferentes creencias epistemológicas de los alumnos son el claro espejo de los contextos en que los estudiantes se desenvuelven o se han desenvuelto a lo largo de su trayectoria escolar.
- La Estructura del Conocimiento de los estudiantes de la LEF está basado en las experiencias vividas, no así en el conocimiento construido durante su escolaridad.
- El análisis y descripción de las creencias epistemológicas de los estudiantes de la LEF, pueden mejorar la comprensión del aprendizaje e inciden en la práctica educativa que desarrollan durante su formación inicial en condiciones reales de trabajo.
- Las creencias epistemológicas como los efectos de éstas, deben seguir siendo cuidadosamente investigadas en el campo fértil de las Escuelas Normales, pues indagar cómo ellas inciden en el aprendizaje, permitirá una mejor comprensión de los docentes en específico de la LEF en la BENV para guiar a los alumnos y generar estudiantes reflexivos, críticos, independientes y auto dirigidos en el ejercicio de su formación profesional docente y personal.
- Los resultados de esta primera fase de la investigación; así como los primeros hallazgos identificados, ofrecen reflexiones para profundizar en el estudio de las creencias epistemológicas de tal manera que se pueda realizar un análisis asociado a otras licenciaturas en la BENV “ECR” y otros campos disciplinares.

## REFERENCIAS

- Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. REDU: Revista de Docencia Universitaria, ISSN 1887-4592, Vol. 13, No. 1, 2015 (Exemplar dedicat a: Epistemologías docentes), 13(1), 3. <http://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>
- Beuchat Reichardt, M. (2010). Concepcion de aprendizaje en estudiantes de pedagogía básica. Universidad de Granada.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2010). Metodología de la Investigación (Quinta Edi). México D.F.: Mcgraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- Pajares, F. (1992) Teachers'beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. Rewiew of Educational Research, Vol. 62 (3): 307 - 322.
- Schoenfeld, A. (1983). Beyond the purely cognitive: Belief systems, social cognitions, and metacognitions as driving forces in intellectual performance. Cognitive Science. Vol. 7 (4), 329 – 363.
- Schommer-Aikins, M. (1997). The Development of Epistemological Beliefs Among
- Schommer-Aikins, M. (1998b). The role of adults' beliefs about knowledge in school, work and everyday life. En M.C. Smith & T. Pourchot (Eds.), Adult learning and development (p. 127-143). Mahnah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schommer-Aikins, M. (2004): Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Reasearch Approach. Educational Psychologist. Vol. 39 (1), 19 - 29.
- Schommer-Aikins, M., Beuchat-Reichardt, M., & Hernández-Pina, F. (2012). Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores. Anales de Psicología, 28(2), 465–474. <http://doi.org/10.6018/analesps.28.2.125341>
- Secondary Students: A Longitudinal Study. Journal of Educational Psychology. Vol. 89, 37 - 40. Schommer, M., & Walker, K. (1995). ¿Are epistemological beliefs similar across domains? Journal of Educational Psychology. Vol.87 (3), 424 - 432.
- Valenzuela, Álvaro (2004): Opciones epistemológicas y Diseño curricular. Referencias para el currículum de formación de profesores. Extraído el 25 de marzo de 2009 desde [www.alvarovalenzuela.cl/trab11.htm](http://www.alvarovalenzuela.cl/trab11.htm)
- Valenzuela, Álvaro (2005): Epistemología y Pedagogía. Ediciones Universidad de la Frontera, Chile.

# **SÍNDROME DE BURNOUT EN PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LOS SISTEMAS FEDERAL Y ESTATAL A NIVEL PRIMARIA DE HERMOSILLO, SONORA.**

## **BURNOUT SYNDROME IN PHYSICAL EDUCATION TEACHERS OF THE FEDERAL AND STATE SYSTEMS IN PRIMARY EDUCATION IN HERMOSILLO, SONORA.**

Graciela Hoyos Ruiz, Alejandrina Bautista Jacobo, María Elena Chávez Valenzuela.

Universidad de Sonora

ghoyos@guaymas.uson.mx

### **Resumen**

El objetivo de este estudio fue identificar la prevalencia del síndrome de burnout en profesores de primaria de Educación Física del subsistema Federal y Estatal de Hermosillo, Sonora. Se llevó a cabo un estudio descriptivo transversal en una muestra de 124 profesores (75.58% Federal y 27.42% Estatal). El Inventario de Burnout de Maslach detecta un 21.77% de profesores con niveles medios de agotamiento emocional, 11.29% con despersonalización y un 81.45% con niveles altos de realización personal. Se encontró mayor porcentaje de profesores con niveles medios de agotamiento emocional y despersonalización en los que trabajan en el subsistema federal. Los resultados muestran una relación entre el sexo y la subescala de despersonalización y realización personal ( $p < 0.05$ ). Se concluye que los profesores que trabajan en el subsistema federal están más propensos a presentar agotamiento emocional y tanto las mujeres como los que trabajan en el subsistema estatal presentan altos niveles de realización personal.

**Palabras Clave:** Agotamiento emocional, síndrome de Burnout, docentes.

### **Abstract**

The objective of this study was to identify the prevalence of burnout syndrome in primary physical education teachers in the Federal and State subsystems of Hermosillo, Sonora. A cross-sectional descriptive study conducted on a sample of 124 teachers (75.58% Federal and 27.42% State). Maslach's Burnout Inventory detected 21.77% of teachers with average levels of emotional exhaustion, 11.29% with depersonalization, and 81.45% with high levels of personal fulfillment. A higher percentage of teachers with average levels of emotional exhaustion and depersonalization found in those who work in the federal subsystem. The results show a relationship between sex and the subscale of depersonalization and personal fulfillment ( $p < 0.05$ ). It concluded that teachers working in the federal subsystem are more likely to be emotionally exhausted and both women and those working in the state subsystem have high levels of personal fulfillment.

**Keywords:** Emotional exhaustion, Burnout syndrome, teachers

### **INTRODUCCIÓN**

La alta demanda en el mundo del trabajo, en las últimas décadas, como resultado del proceso de globalización, de las alteraciones en el proceso productivo en el que se requiere una producción a gran escala en el menor tiempo posible y el dominio de las nuevas tecnologías ha venido provocado un desgaste físico y mental de los trabajadores. A pesar de que el trabajo se enmarca como una actividad ocupacional que exige la mayor parte del tiempo del trabajo individual

y de su relación social, no siempre lleva a la realización profesional, por el contrario, puede causar problemas de insatisfacción incluso hasta el agotamiento. Estas situaciones pueden provocar a la larga, grandes pérdidas económicas a las empresas o instituciones, debido a las incapacidades de los trabajadores y a su deserción por causas de salud. Según cifras reportadas por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), las enfermedades causadas por el estrés laboral representan pérdidas entre un 0.5% y un 3.5% del producto bruto (PIB) de los países. En México, se tienen aproximadamente 19,000 infartos al año a causa de este mal (OMS, 2009).

Las consecuencias causadas por situaciones ocupacionales incluyen el síndrome de burnout, descrito en 1974 por el psiquiatra estadounidense Herbert Freudenberger (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). Este síndrome refiere a una tensión crónica generada por el trabajo realizado en contacto directo y excesivo con personas. El burnout es un trastorno emocional de creación reciente que está vinculado con el ámbito laboral y el estrés causado por el trabajo y el estilo de vida del empleado. Puede tener consecuencias muy graves tanto físicas como psicológicas y más frecuentes en los médicos, trabajadoras sociales, docentes, entre otros. Según Maslach y Jackson, este síndrome incluye tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y realización (Maslach & Jackson, 1985).

En lo que respecta al ámbito educativo, la profesión de docente es una de las más vulnerables al impacto de estas transformaciones en el contexto económico, tecnológico, político, social y cultural que vivimos hoy en día y que demandan gran esfuerzo físico, mental y emocional en los profesores.

En las últimas décadas, se han llevado a cabo numerosos estudios sobre el burnout en docentes de diferentes países y sistemas educativos. Al respecto se cita el estudio en profesores universitarios de Venezuela, en donde se detectó alta prevalencia (53%) de niveles medios de agotamiento emocional, así como de despersonalización (33%) (Bustamante, Bustamante, González, & Bustamante, 2016). A nivel preparatoria, el 47.1% con niveles medio de agotamiento emocional y 76.5 % con nivel medio de despersonalización (Ortega, 2012). Así mismo, en profesores de secundaria, se ha reportado un 28.5% de nivel de agotamiento alto y 36.2% moderado, así también un 15.8% con despersonalización con niveles de moderado a alto (Colino & Pérez de León, 2015) y a nivel primario no fue la excepción, ya que, en un estudio con profesores de educación de Perú, el 31.3% reporta un nivel de agotamiento moderado y 13.3% severo. En despersonalización, el 23.2% de los docentes reporta un nivel moderado mientras que un poco más de la mitad (51.5%) está a un nivel severo (Arias Gallegos & Jiménez Barrios, 2013).

Con respecto al síndrome de burnout en poblaciones de profesores de educación física (EF), estudios anteriores han detectado diversos factores estresantes en su entorno de trabajo como las evaluaciones de su efectividad, los tiempos requeridos para la clase de educación física, las presiones por parte de la dirección (Taylor & Ntoumanis, 2007). Otros estudios hacen referencia a las instalaciones inadecuadas (Fejgin, Talmor, & Erlich, 2005) o a la disciplina de los estudiantes (Sáenz-López, 2011). Por lo tanto, este grupo de profesores no están exentos a sufrir algunos de los síntomas del estrés laboral y, aunque no hay mucha evidencia en poblaciones mexicanas, si hay informes de alta prevalencia en otros países. Por ejemplo, en una población de maestros de educación física de Venezuela un 58.6% reporta niveles de medios a altos en agotamiento emocional (Viloria, Paredes, & Paredes, 2003).

En los que concierne a profesores de EF de poblaciones mexicanas, se tiene el dato del estudio realizado por Rionda y Mares, en la ciudad de México en donde afirman que más del 30% de los profesores de primaria encuestados presentan niveles de altos y medios de burnout (Rionda Arjona & Mares Cárdenas, 2007).

## **PROBLEMA DE ESTUDIO.**

El agotamiento laboral o estrés es uno de los problemas de salud más graves en la actualidad, que no sólo afecta de manera negativa a los trabajadores al provocarles incapacidades físicas, sino también a las empresas o instituciones en las cuales trabajan. En consecuencia, este ha sido motivo de investigación, cuyo foco de atención ha sido en las profesiones más propensas a padecer el síndrome de burnout, que son aquellas que tienen interacciones con otras personas, como los docentes, médicos o enfermeras. Particularmente en el ámbito de la docencia, los profesores se enfrentan a muchos factores estresantes, tales como la desmotivación, el carácter y temperamento de los alumnos, la presión de los padres, de los directores, entre otras. Existen en la actualidad varias investigaciones que han abordado el tema del síndrome de burnout en profesores ya sea de nivel básico o de secundaria, pero no se ha encontrado mucha referencia sobre profesores de Educación Física.

La salud mental en la actualidad es fundamental, por lo tanto, llevar a cabo investigaciones que detecten un riesgo en ella, permitirá brindar apoyo a los profesores de EF que presenten este tipo de síndrome.

## **PREGUNTAS.**

1. ¿Con qué frecuencia se manifiesta la presencia del síndrome de burnout en profesores de educación física a nivel primaria?
2. ¿Existe una relación entre la presencia del síndrome de burnout y el subsistema en el cual trabaja?
3. ¿Existe una relación entre la presencia del síndrome de burnout y el sexo?

*El objetivo general de esta investigación es:* Identificar la prevalencia del síndrome de burnout en profesores de Educación Física que laboran en nivel primaria en los subsistemas Federal y Estatal de Hermosillo, Sonora.

## **REFERENTES TEÓRICOS**

El burnout ha sido un concepto que tiene muchas interpretaciones, y esto ha sido debido a que el término expresa admirablemente una realidad del mundo laboral en distintos contextos. En español, este término hace alusión al síndrome de desgaste o del quemado. Este concepto fue presentado por primera vez por Freuderberger, en la década de los setenta para describir el estado físico y psicológico que experimentaban algunos voluntarios que trabajaban con drogadictos. Según Freudenberger, el burnout es un estado de agotamiento de energía experimentado por los profesionales de la salud cuando se sienten superados por los problemas de los “usuarios”. Es un cansancio emocional crónico, fatiga física, pérdida de interés por la actividad laboral, baja realización personal y deshumanización en el cuidado y atención a los pacientes (Otero López, 2011).

En la década de los ochenta, se inicia una fase empírica para identificar los principales factores de riesgo para este estado psicológico y así generar modelos explicativos, desarrollar medidas estandarizadas, sistematizar el estudio de sus consecuencias y proponer estrategias preventivas y de tratamiento del burnout. Esta fase fue encabezada por Cristine Maslach, quien definió el síndrome como: “un estado de estrés crónico producido por el contacto de los clientes que lleva a la extenuación y al distanciamiento emocional con los clientes en el trabajo” (Citado en Otero López, 2011). Como resultado de varios estudios aplicado a distintos colectivos profesionales y en colaboración con Jackson, se generó la definición más aceptada sobre el burnout, la cual se cita a continuación: “un síndrome de cansancio emocional, despersonalización y reducido logro personal

que puede ocurrir en individuos que de alguna manera trabajan con personas” (Maslach y Jackson, 1922, citado por Otero López, 2011, p. 164).

A partir de esta definición, se elabora el instrumento, Maslach Burnout Inventory (MBI) para evaluar el burnout, basado en las respuestas de los trabajadores ante diferentes situaciones en su vida cotidiana laboral, que pretende objetivar y valorar las tres características básicas del síndrome: cansancio o agotamiento emocional (AE), despersonalización (D) y realización personal (RP) o en el sentido negativo, reducido logro personal.

El Agotamiento emocional (AE), refiere a una disminución de los recursos afectivos individuales para afrontar las demandas de la tarea que debe desempeñar, lo que se expresa en cansancio, fatiga, sensación de incapacidad para trabajar, de estar exhausto para movilizar recursos personales y poder establecer relaciones interpersonales con los alumnos y otras personas. Los ítems que identifican el agotamiento emocional del profesor son 9 y se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Ítems que identifican el agotamiento emocional (AE)

ITEMS
1. Me siento emocionalmente defraudado en mi trabajo.
2. Cuando termino mi jornada de trabajo me siento agotado.
3. Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento agotado.
6. Tratar con estudiantes todo el día es realmente tenso para mí.
8. Siento que mi trabajo me está desgastando.
13. Me siento frustrado por el trabajo.
14. Siento que estoy demasiado tiempo en mi trabajo.
16. Trabajar directamente con alumnos, me produce mucho estrés.
20. Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades.

Despersonalización (D): Componente del síndrome de burnout que consiste en una abstracción y eliminación de los componentes afectivos en las relaciones interpersonales, lo que se expresa en distancia afectiva o frialdad en el trato interpersonal hacia el que recibe el servicio, indiferencia, insensibilidad, distanciamiento, actitudes cínicas e inculpables hacia los mismos, ausencia de implicación personal e incapacidad para ser empático, identificar sus necesidades emocionales y afectivas y comprender los problemas que presentan.

Se componen de cinco ítems. Tabla 2.

Tabla 2. Ítems que identifican una despersonalización de los profesores

ITEMS
5. Siento que estoy tratando a algunos de mis alumnos como si fuesen objetos y no personas.
10. Siento que me he hecho más duro con la gente.
11. Me preocupa que este trabajo me está endureciendo emocionalmente.

15. Me es indiferente, realmente, lo que les sucede a los estudiantes que atiendo.

22. Siento que mis alumnos me echan la culpa de algunos de sus problemas.

Realización Personal (RP): Consiste en una percepción de eficacia profesional ante el afrontamiento de los problemas de los alumnos, el manejo de los conflictos, mantenimiento de la capacidad empática, sensación de energía, satisfacción personal y gratificación. Como componente del síndrome de burnout se considera su ausencia o disminución. Se determina por ocho ítems del Inventario de burnout de Maslach, redactados en un sentido positivo. Tabla 3.

Tabla 3. Ítems que identifican la realización personal del profesor

ITEMS
4. Fácilmente comprendo cómo se sienten mis alumnos.
7. Trato eficazmente los problemas de los alumnos.
9. Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo.
12. Me siento muy enérgico en mi trabajo.
17. Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo.
18. Me siento estimulado después de haber trabajado íntimamente con quienes tengo que atender.
19. Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo.
21. Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada.

Fuente: Elaboración propia. Tomado de Maslach Burnout Inventory (MBI)

Las profesiones más vulnerables a padecer el síndrome de burnout son aquellas que tienen interacciones con otras personas, en las que el burnout se desarrolla como respuesta a estrés constante y sobre carga laboral, tal es el caso de los médicos, enfermeras, psicólogos, psiquiatras, trabajadoras sociales, terapeutas familiares, personal administrativo, docentes educativos, deportistas de élite, teleoperadores, entre muchas.

## DISEÑO METODOLÓGICO

Se realizó una investigación no experimental, transversal de alcance descriptivo correlacional, en una muestra no aleatoria de 124 profesores de educación física de Hermosillo, Sonora de nivel básico, 90 (75.58%) Sistema Federal y 34 (27.42%) Estatal.

### Instrumento de medición

Se utilizó el Inventario de Burnout de Maslach (MBI), adaptación de la versión española de Seisdedos (1997) de Maslach Burnout Inventory (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996). La versión, específica para docentes (MBI-Ed) o Educator Survey (ES) solo cambia el término de cliente por alumno. Esta prueba se caracteriza por explorar los tres factores básicos del Burnout, según el modelo teórico desarrollado por la autora: agotamiento emocional (AE), despersonalización (D) y

realización personal (RP), los cuales son evaluados en su intensidad y frecuencia. Resulta un instrumento útil para el estudio del estrés laboral en profesiones donde el objeto de trabajo es otro sujeto.

El MBI, es el instrumento más utilizado en todo el mundo. Tiene una alta consistencia interna y una fiabilidad cercana al 90%. Este consta de 22 ítems en forma de afirmaciones, sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo y hacia los sujetos que atienden (alumnos) y su función es medir el desgaste profesional. El cuestionario en su versión original ofrece al sujeto siete opciones de respuestas tipo Likert, las cuales expresan la frecuencia de ocurrencia de cada síntoma (1: nunca hasta 7: todos los días). Se realiza en 10 a 15 minutos y mide los tres aspectos del síndrome: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.

Para este trabajo, se utilizó el instrumento modificado por Seisdedos (1997), el cual abrevia a cinco las opciones de respuesta:

- 1: Nunca.
- 2: Algunas veces al año. 3: Algunas veces al mes.
- 4: Algunas veces a la semana. 5: Diariamente.

La calificación e interpretación se realiza según cada componente de forma independiente, utilizando la puntuación numérica y en su distribución por percentiles se establecen tres categorías: alto, medio y bajo. Tradicionalmente para interpretar los resultados se respeta la decisión autoral de emplear una clasificación de tres intervalos para cada componente del síndrome. Para este trabajo, los puntos de corte para cada escala se representan de la siguiente forma. Tabla 4.

Tabla 4. Categorización de las puntuaciones del MBI para el nivel correspondiente

Sub escala del MBI	Rango del Burnout		
	Bajo	Medio	Alto
Agotamiento emocional	≤ 21	22 - 33	≥ 34
Despersonalización	≤11	12 - 19	≥20
Realización personal	≤ 18	19 - 29	≥ 30

Fuente: Elaboración Propia

Para la escala AE la puntuación mínima es 9 y la máxima 45. Para la despersonalización, la mínima es 5 y máxima 25, y la última tiene un valor mínimo de 8 puntos y máximo de 40.

Para obtener el puntaje de cada escala del MBI, se suman los valores asignados a cada ítem. Al cuestionario se le agregaron las siguientes variables demográficas: sexo, edad, antigüedad en la docencia, máximo estudio realizado y el subsistema educativo al cual pertenece.

### **Criterios de inclusión**

En el estudio se incluyeron los profesores que cumplían con los siguientes criterios:

- Ser docente de educación física con un grupo de estudiantes asignado.
- Haber desempeñado la labor docente ininterrumpidamente durante el curso escolar
- Estar presente en el momento de la recogida de información.
- Aceptar participar en el estudio, después de informársele sobre el mismo.

Se excluyeron de la muestra los docentes que no cumplieron los criterios de inclusión, además, el personal directivo y administrativo, los asesores técnico pedagógicos, o profesor de estudiantes asignado, por ausencia del maestro.

## **Procedimiento**

Para la recolección de datos y aplicación de la encuesta, primeramente, se tuvo la información del listado de escuelas que pertenecía a cada subsistema. Se agendaron citas con los supervisores de cada zona escolar para asistir a sus reuniones técnico pedagógicas con los profesores que conforman las distintas supervisiones y en dicho espacio o momento se aplicó la encuesta. Previamente a la aplicación de ésta, se dio una explicación de los motivos profesionales y académicos de esta investigación, solicitando su colaboración y consentimiento para la publicación de los resultados. La totalidad de los profesores accedieron de forma amable a contestar la encuesta. Cabe mencionar, que, para las zonas estatales, dado el tiempo en la que se aplicó la encuesta, los profesores ya habían terminado sus actividades escolares, motivo por el cual la muestra para este subsistema no fue representativa.

## *Análisis estadístico*

El procesamiento estadístico de la información obtenida se realizó con el empleo del software SPSS V. 22. Para explorar las características psicométricas del instrumento utilizado se calculó el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach para toda la escala y para cada factor. Se obtuvieron las medias, desviaciones estándar y mediana para las variables numéricas. Se utilizó la prueba de Kolmogorov- Smirnov para la prueba de normalidad y dado el incumplimiento de ésta, se utilizó la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney para buscar diferencias significativas entre las variables numéricas. Todos los análisis inferenciales se llevaron a cabo con un nivel de significancia de 0.05.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Para este estudio se encuestaron a 124 profesores, 66.9% (n=83) del sexo masculino y 33.1% (n=41) del femenino. El 27.4% (n=34) corresponden al sistema Estatal y un 72.6% (n=90) al Federal. La edad promedio de los profesores fue de 39.52 (SD= 8.73) años. Se reportó una edad menor de 22 años y mayor de 65. La antigüedad en los profesores oscila de 1 a 45 años (Media= 15.65  $\pm$ 8.93), además, el 56.5% de los encuestados refiere tener licenciatura, el 30.6% maestría y un 12.90% con grado de doctor.

## *Características psicométricas del MBI en la muestra de estudio*

El instrumento para medir el síndrome de burnout en la población de profesores de educación física del nivel primaria reporta una consistencia interna,  $\alpha = 0.80$ . Según George y Mallery (1995) un valor de Alfa de 0.80 a 0.90 es bastante aceptable, sin embargo, para este instrumento, la recomendación es reportar e interpretar de manera independiente cada subescala del MBI. Para el caso de la escala AE, reporta un  $\alpha = 0.75$ , la escala D un  $\alpha = 0.46$  y por último, la escala de RP un  $\alpha = 0.70$ . Como se puede observar, la escala de agotamiento emocional fue la que reportó mejor consistencia, seguida de la escala de realización personal, sin embargo, la escala de despersonalización fue la menos consistente. Si los comparamos con los coeficientes de los autores (Maslach y Jackson, 1981, 1986),  $\alpha_1 = .90$ ,  $\alpha_2 = .79$  y  $\alpha_3 = .71$ , se aprecia que, para la muestra de profesores de educación física, los

valores son más bajos y con mucha diferencia para las escalas de AE y D, pero casi igual para la de RP. Resultados similares se han reportado en otras poblaciones con la misma característica, como es el caso del estudio de profesores de educación física de Sevilla, expuesto por Vilorio, Paredes y Paredes (2003), en donde reportan valores más bajo para la escala total (0.70) y también para despersonalización (0.31).

*Prevalencia del síndrome de burnout en profesores de educación física que laboran en educación primaria*

Se encontró que el 21.77% (N= 27) de profesores de EF presentan un agotamiento emocional medio y 78.23% reporta niveles bajo. Aunque en esta población es bajo el porcentaje de agotamiento emocional, las altas prevalencias de este factor de burnout son muy recurrentes en otras investigaciones, por ejemplo, el obtenido por Sinott et al. (2014), en profesores de EF de escuelas públicas de una comunidad brasileña, reportó 60.6% de agotamiento emocional alto. Los autores refieren que esto puede deberse a que la mayoría de ellas son mujeres y tienen además que cumplir con las tareas domésticas lo cual hace que su trabajo sea más agotador.

En este estudio, entre los aspectos que miden el agotamiento emocional, los profesores refieren con mayor frecuencia que se sienten agotados casi diariamente y que sienten que están al límite de sus posibilidades. Esto puede deberse a que externan que pasan mucho tiempo en el trabajo. En cuanto a la despersonalización, el 11.29% está en un nivel medio, sin embargo, algo positivo es que, el 81.45% de los profesores tiene un alto nivel para afrontar los problemas de los alumnos y el manejo de los conflictos y sólo existe un 15.32% de insatisfacción profesional. Tabla 5.

Considerando el total de la escala e invirtiendo los puntajes de la subescala de realización personal, se observó un bajo porcentaje del síndrome de burnout medio (10.5%). Estos resultados son más alentadores que los obtenidos en el estudio de Vilorio, Paredes y Paredes (2003), en profesores de EF de Venezuela, en donde se encontró un 49% de nivel medio de burnout y 10% alto. En poblaciones mexicanas, observamos que se presenta mayor incidencia del burnout con niveles altos y medios en ciudades grandes como el reportado por Aldrete et al., 2003, en profesores de Guadalajara (80%) o el de Rionda Arjona & Mares Cárdenas (2012), en la ciudad de México (69%).

Tabla 5. Resultados para las tres dimensiones de Burnout y para el total de la escala de los profesores de educación física.

<b>Síndrome de Burnout</b>	<b>Bajo</b>	<b>Medio</b>	<b>Alto</b>
Agotamiento emocional	78.23 % (97)	21.77 % (27)	0 %
Despersonalización	88.71 % (110)	11.29% (14)	0 %
Realización personal	3.23% (4)	15.32 % (19)	81.45 % (101)
Total Síndrome de burnout	89.5 % (111)	10.5 % (13)	0 %

*Relación entre el grado del síndrome de burnout y sexo*

En la tabla 6, se muestran los niveles del burnout para la subescala que relacionaron con la variable sexo. Se encontraron diferencias significativas entre el puntaje total de la escala y sexo ( $p=0.012$ ), éstas se detectan entre los niveles de despersonalización ( $=4.791$ ,  $P=0.029$ ) y de realización personal ( $=5.372$ ,  $P = 0.015$ ). Como se puede observar, es mayor el porcentaje de hombres (15.7%) que presentan un nivel medio de despersonalización con respecto a las mujeres (2.4%). Resultados similares se han encontrado en otros estudios (Arias Gallegos & Jiménez Barrios, 2013; Gomes, Montenegro, Peixoto, & Peixoto, 2010; Sinott et al., 2014), en donde los hombres tienden a despersonalizar más que las mujeres, lo que posiblemente se deba al hecho de que las mujeres responden mejor que los hombres a los problemas de estrés. En lo que respecta a

la escala de realización personal, se observa mayor porcentaje de mujeres (90.2%) con satisfacción personal alto en comparación a los hombres (77.1%).

Tabla 6. Relación entre el nivel de despersonalización y de realización personal con sexo

Síndrome de Burnout	Bajo	Medio	Alto
Agotamiento emocional	78.23 % (97)	21.77 % (27)	0 %
Despersonalización	88.71 % (110)	11.29% (14)	0 %
Realización personal	3.23% (4)	15.32 % (19)	81.45 % (101)
Total Síndrome de Burnout	89.5 % (111)	10.5 % (13)	0 %

Fuente. Elaboración propia.

En el nivel de agotamiento emocional, aunque son más los profesores que reportan más niveles medios (24.1%) con respecto a las profesoras (17.1%), esta diferencia no fue estadísticamente significativa ( $=0.795$ ,  $P=0.373$ ). Tabla 7. Datos similares se observan en el estudio Sinott et al., (2014), Benavides, Takahashi & Massanobu (2010), en donde sostienen que el exceso de trabajo es uno de los principales factores de agotamiento emocional, tanto en hombres como en mujeres.

Tabla 7. Relación entre el agotamiento emocional y sexo

Sexo del docente	Nivel de Agotamiento Emocional		
	Bajo	Medio	Total
Hombre	63 75.90%	20 24.10%	83 100.00%
Mujer	34 82.90%	7 17.10%	41 100.00%
Total	97 78.20%	27 21.80%	124 100.00%

Fuente: Elaboración Propia

#### *Relación entre el grado del burnout y el subsistema al cual pertenece.*

En lo que respecta al sistema en el cual trabaja el profesor, se encontraron diferencias significativas con la puntuación total de la escala de Burnout ( $p=0.018$ ). En la tabla 8, se puede observar una mayor incidencia de agotamiento emocional (24.40%) y despersonalización (12.20%) entre los profesores que trabajan en el subsistema federal con respecto al estatal. Se aprecia, además, que son los del subsistema estatal los que reportan un nivel alto de realización personal (85.30%) con respecto al porcentaje presentado en los profesores del subsistema federal (80%). Estos resultados pueden deberse a que los profesores del subsistema estatal tienen mejores prestaciones en cuanto a servicios médicos y plan de jubilación, entre otras. No se encontraron estudios donde se compare el sistema donde trabaja el profesor y el síndrome de burnout, excepto el registrado por Aldrete et al (2003) en docentes de Guadalajara, en donde los profesores del subsistema federal presentaron presencia del síndrome de burnout en la subescala de agotamiento emocional.

Tabla 8. Relación entre el grado del síndrome de burnout y el subsistema al cual pertenece.

Subsistema donde trabaja	Nivel de Agotamiento Emocional		Nivel de Despersonalización		Realización Personal			Total
	Bajo	Medio	Bajo	Medio	Bajo	Medio	Alto	
Estatad	29	5	31	3	1	4	29	34
	85.30%	14.70%	91.20%	8.80%	2.90%	11.80%	85.30%	100.00%
Federal	68	22	79	11	3	15	72	90
	75.60%	24.40%	87.80%	12.20%	3.30%	16.70%	80.00%	100.00%
Total	97	27	110	14	4	19	101	124
	78.20%	21.80%	88.70%	11.30%	3.20%	15.30%	81.50%	100.00%

Fuente: Elaboración Propia

## CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio muestran que un bajo porcentaje de los profesores de educación física de la ciudad de Hermosillo presentan el síndrome de burnout en niveles medio para el total de la escala. Este síndrome se manifiesta con mayor frecuencia en agotamiento emocional que en despersonalización. Los profesores refieren que se sienten agotados, que pasan mucho tiempo en su trabajo y que algunas veces ya no pueden con las tareas de su trabajo y, aunque no se encontró relación con el sexo, estos síntomas son más evidentes en los hombres.

Se encontraron diferencias significativas entre la despersonalización y sexo, siendo los hombres los que tratan con mayor frialdad a los estudiantes. Manifiestan frecuentemente que sienten que los alumnos los culpan de sus problemas y que su trato hacia ellos es como si fuesen objetos impersonales.

Por otra parte, el grupo de docentes estudiado reporta niveles altos de realización personal, y esto en su mayoría en las mujeres. Las profesoras sienten que influyen positivamente en sus estudiantes y compañeros de trabajo, que pueden crear un clima agradable y pueden conseguir muchas cosas valiosas en su centro educativo.

Los resultados de este estudio conducen a la conclusión de que los profesores que trabajan en el subsistema federal se ven más afectados por el síndrome de burnout, en los componentes de agotamiento emocional y despersonalización. Y aunque no se encontraron diferencias significativas para la escala de realización personal, se destaca el hecho que son más los profesores del subsistema estatal los que se sienten más eficientes y productivos en su trabajo.

Se sugiere brindar a los profesores dentro del programa de actualización y capacitación, cursos y talleres sobre el manejo del stress y desarrollo humano.

En resumen, estos resultados pueden servir de referencia para investigaciones futuras siguiendo esta misma línea de investigación de comparar la prevalencia del síndrome de burnout en profesores del subsistema estatal con el federal considerando muestras más grandes, además, relacionar esta prevalencia con el nivel de aprendizaje de los estudiantes y con el estado de salud de los profesores.

## REFERENCIAS

- Aguilar-Salinas, C. A., Rojas, R., Gómez-Pérez, F. J., Franco, A., Olaiz, G., Rull, A., & Sepúlveda, J. (2004). El síndrome metabólico: un concepto en evolución Resistencia a la insulina. *Gac. Méd. Mex.*, 140(2), 41–48.
- Aldrete, María Guadalupe, Pando, Manuel, Aranda, Carolina, Balcazar, N. (2003). Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. *Investigación En Salud*.
- Arias Gallegos, W. L., & Jiménez Barrios, N. A. (2013). Síndrome de Burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*.
- Bustamante, E., Bustamante, F., González, G., & Bustamante, L. (2016). El burnout en la profesión docente: un estudio en la escuela de bioanálisis de la Universidad de Carabobo Sede Aragua, Venezuela TT - Burnout in the teaching

- profession: a study from the bioanalysis school of Carabobo University. Faculty of science on He. Med. Segur. Trab, 62(243), 111–121.
- Colino, N., & Pérez de León, P. (2015). El Síndrome de Burnout en un grupo de profesores de enseñanza secundaria en Montevideo. *Ciencias Psicológicas*.
- Fejgin, N., Talmor, R., & Erlich, I. (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X05049823>
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M. B. da C., & Peixoto, A. R. B. da C. (2010). Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores dos 3o ciclo e ensino secundário. *Psicologia & Sociedade*. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000300019>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*. <https://doi.org/10.1007/BF00287876>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. (1996). *The Maslach Burnout Inventory: Manual*. Maslach Burnout Inventory. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach Cristina, Schaufeli Wilmar, L. M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 387– 422.
- Montejo, E. (2014). El síndrome de burnout en el profesorado de la ESO (Tesis Doctoral). Madrid, España.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science and Medicine*. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>
- Oramas Viera, A. (2013). Estrés laboral y síndrome de burnout en docentes cubanos de Enseñanza Primaria (Tesis de doctorado). La Habana, Cuba.
- Ortega, E. M. (2012). Síndrome de Burnout: una aplicación a profesorado de Educación secundaria obligatoria, Bachillerato y ciclos formativos (Tesis de maestría). Madrid, España.
- Otero López, J. M. (2011). Estrés Laboral y Burnout en profesores de Enseñanza secundaria. Madrid, España: Díaz de Santos.
- Rionda Arjona, A., & Mares Cárdenas, M. (2007). Burnout en profesores de primaria y su desempeño laboral. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*. <https://doi.org/10.5461>
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., ... Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-Related Stress, Social Support, and Burnout among Classroom Teachers. *Journal of Applied Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.2.269>
- Sáenz-López, P. (2011). Describing Problems Experienced by Spanish Novice Physical Education Teachers. *The Open Sports Sciences Journal*. <https://doi.org/10.2174/1875399X01104010001>
- Seisdedos, N. (1997). *Manual del Inventario Burnout de Maslach*. Síndrome del quemado por estrés laboral asistencial. Adaptación al castellano. Madrid: TEA Ediciones SA.
- Sinott, Edileneia, Afonso, Mariangelas, Ribeiro, José Antonio, Farias, G. (2014). Burnout syndrome: a study of Physical Education teachers. *Movimento*, 20(2), 519–537.
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher Motivational Strategies and Student Self-Determination in Physical Education. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.747>
- Viloria, H., Paredes, M., & Paredes, L. (2003). Burnout en profesores de educación física. *Revista De Psicología Del Deporte*.



# EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO. EVALUACIÓN Y PROSPECTIVA.

## PHYSICAL EDUCATION IN THE MEXICAN EDUCATIONAL SYSTEM. EVALUATION AND PROSPECTIVE.

Ileana Lozano López.

Sistema Educativo Estatal de Baja California

llozano@edubc.mx

### Resumen

La tesis realiza un análisis de los sistemas educativos hispanoamericanos, comparando el sistema educativo mexicano y español, con especial referencia a la asignatura de educación física. La investigación se centra en la percepción de la asignatura de Educación Física por parte del profesorado de educación física, y del profesorado generalista que imparte docencia en los mismos niveles y alumnos de la ciudad de Mexicali, Baja California. La metodología cuantitativa-cualitativa, mediante la aplicación de cuestionarios cerrados y grupos de discusión con expertos mexicanos y españoles, permite detectar tanto las diferencias de percepción en un amplio rango de caracteres y casuísticas, como establecer prospectivas y metodologías para la resolución de los problemas detectados. Las conclusiones ponen de manifiesto los problemas estructurales, educativos y de organización escolar de la asignatura, así como los derivados del currículo, proponiendo soluciones a corto, medio y largo plazo

**Palabras Clave:** Educación Física, Sistema Educativo, Profesorado, Currículum, Educación Comparada.

### Abstract

The thesis, analyze the most relevant American' Spanish educational systems with a comparative study among the Mexican and Spanish systems, specially related to the PE subject. The PE teachers, and the non-PE teachers, teaching at the same institutions and students, in the Mexicali, Baja California area, focus the research at the subject's perception. From a quantitative-qualitative methodology by closed questionnaire's application, and Spanish and Mexican experts' discussions groups, let us, the perceptions of differences in a wide range of items and casuistic positions, and establish prospective and methodologies to solving the detected problems. The conclusions reveal the structures, educational problems, scholar organizations problems and others derivate from the Mexican PE curriculum, giving solutions' proposals in the short, middle and long term.

**Keywords:** Physical Education, Educational System, Teachers, Curriculum, Comparative Education.

### INTRODUCCIÓN

El presente es un trabajo de investigación del doctorado en Formación del Profesorado en Educación Física y Artística por la Universidad de Huelva y Extremadura, España. SSE aborda a grandes rasgos la estructura de algunos sistemas educativos en el mundo contemporáneo incluyendo México y España, Métodos y procedimientos de evaluación del sistema educativo en

México tanto interna como internacional, así como su planificación educativa y las consecuencias de éstas en los currículos y la formación del profesorado.

Se expone la metodología de investigación realizada para conocer las percepciones del profesorado en EF sobre su asignatura y entornos de trabajo, las percepciones del Maestro Generalista tanto de la asignatura y el desempeño del docente especialista en EF. Finalmente, en las conclusiones resaltamos los aspectos más importantes producto de la triangulación de variables como de comparar ambas percepciones. Y finalmente se establecen las perspectivas del trabajo.

#### **JUSTIFICACIÓN:**

- La nueva legislación sobre la Educación Física en México aumenta considerablemente del número de horas dedicado a esta disciplina.
- Se plantea en toda la República la necesidad de cualificar esta disciplina y su profesorado
- Es preciso y urgente realizar este estudio para conocer la realidad de este profesorado, así como su situación académica, profesional y de formación inicial y permanente.

#### **OBJETIVOS:**

- Delimitar el status de la educación física mexicana y las percepciones de la comunidad educativa sobre la disciplina y su profesorado.
- Detectar las carencias de formación inicial y permanente en el profesorado de educación y en la formación de los generalistas sobre la disciplina y su dimensión educativa.
- Establecer las bases de una renovación pedagógica en la educación física mexicana y en el entorno de Mexicali, Baja California (México), mediante estudios de prospectiva con base científica.

#### **HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN:**

- Los maestros de Educación Física de la región de Mexicali desarrollan su trabajo en condiciones de escasa valoración por parte de sus compañeros maestros y las instituciones en las que trabajan.
- La asignatura de Educación Física es, en ocasiones, marginada en beneficio de las otras.
- No existe trabajo interdisciplinar en relación con otras áreas o materias del currículo ni con el resto del profesorado del centro escolar.
- No se le otorga carácter de educación a los contenidos que enseñan
- Su presencia educativa está segregada y sin relación con los demás docentes.

#### *Variables Independientes de la investigación:*

1. Número de años como docente en total:
  - a) Menos de 5 años
  - b) De 5 a 10 años
  - c) De 10 a 20 años
  - d) Más de 20 años
2. Sexo
  - e) Mujer
  - f) Hombre
3. Ciclo en el que enseña
  - g) 1er Ciclo

- h) 2do Ciclo
- i) 3er Ciclo
- j) Todos los Ciclos

### **Metodología de la investigación:**

Tipo de estudio: Transversal

### **Método:**

Encuesta cerrada con 29 preguntas para maestros de EF y 26 para Generalistas que comprenden su percepción respecto a las instalaciones deportivas, el deporte en edad escolar, currículo, trabajo interdisciplinar, formación inicial y continua y la concepción que se tiene entre educación física y deporte escolar, así como la función docente tanto del profesorado en EF como generalista entre otras. Cada una de las preguntas al ser triangulada ofrece 10 respuestas para su análisis y comparación.

Aplicación: Enero y febrero 2007

Material:

Hoja de preguntas

Hoja de recogida de datos electrónica Lápiz

Lectora óptica

**Universo:** Escuelas de la zona urbana de la ciudad de Mexicali distribuidas en 17 zonas escolares, 2 de ellas de colegios particulares

Universo de estudio para profesorado de Educación Física: La totalidad de maestros de EF 184. En clase directa: 145 -universo de trabajo-

Cuestionarios válidos para ser procesados y analizados: 108 Nivel de confianza del 95.4% equivalente a 2 unidades Z Margen de error inicial +- 2.5% pasando a +- 4.8% en el caso de EF

Universo de Estudio para profesorado generalista:

Sistema Educativo Estatal: tiene registrados 1868 maestros/as la mayoría trabajando en doble turno por lo que el cuestionario se les aplicó en una sola ocasión.

Cuestionarios válidos para ser procesados y analizados: 869 Nivel de confianza del 95.4% equivalente a 2 unidades Z Margen de error +- 2.5%

### **CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA:**

Con el presente trabajo de investigación hemos logrado delimitar el status de la educación física y las percepciones que la comunidad educativa tiene de la disciplina y su profesorado. Detectamos carencias relevantes no sólo en la formación inicial, sino también en la formación permanente del especialista en Educación Física. De igual modo que en sus compañeros generalistas, pero lo más preocupante, en todos los casos, es su formación continua, así como el desarrollo del proceso educativo en el centro escolar en que ambos laboran en beneficio del educando, las situaciones consolidadas, han provocado una ruptura no sólo en el trabajo

interdisciplinar y disciplinar, sino, y esto es mucho más grave, en la percepción del maestro de educación física como alguien ajeno a éste proceso educativo.

La investigación documental y comparativa sobre los sistemas educativos en el área iberoamericana, tanto de los métodos, procedimientos, evaluación de los mismos, como de las consecuencias de los currículos existentes en la formación del profesorado e igualmente, un análisis de los estudios anteriores sobre el tema de la educación física en México, su trayectoria histórica y sus orientaciones pedagógicas, etc. De lo que, en toda el área hispano americana es de destacar, la extensión reciente del concepto "Cultura Física" y los efectos de la cubanización de la disciplina, al grado de llegar a confundir al docente en su función como educador a entrenador deportivo, y convirtiendo la clase de educación física en algo muy parecido a una clase de deportes.

Al determinar el status de los maestros de Educación Física, sus percepciones sobre su asignatura y sus entornos de trabajo, así como la de los maestros generalistas, hemos podido verificar, como gran parte de los problemas endémicos de la educación física escolar se deben a que todo se ha venido considerando como cosa sabida y, por tanto, se carecía del interés y de los datos para establecer la fundamentación científica y metodológica que diera a conocer el estado de la cuestión. Nuestro estudio desde una metodología rigurosamente científica, y mediante un estudio transversal, nos ha proporcionado una visión completa y exhaustiva sobre las percepciones del profesorado de EF sobre su disciplina y entornos de trabajo, así como las de los maestros generalistas sobre la educación física como asignatura y sobre el profesorado que la imparte.

#### *Sobre el status de la Educación Física y su profesorado.*

La presente investigación nos ha permitido tener un conocimiento científico y válido de las percepciones que tienen los maestros de EF acerca de su asignatura y sus entornos de trabajo. Muy probablemente muchos podrán argumentar que ya era sabido, pero era necesario demostrar de manera científica y válida dichas percepciones.

Percibimos como los maestros no cuentan con los recursos suficientes para impartir su clase de EF, no sólo en cuestión de material deportivo, el cual la mayoría de las veces ellos deben comprar con su dinero o mediante actividades que ellos generen e incluso transportarlo a los diferentes centros escolares, sino, también, como muchas escuelas no cuentan con las instalaciones deportivas suficientes y mucho menos adecuadas ya que los recursos se destinan hacia otras prioridades y, por ejemplo, el no proteger de los rayos del sol a los niños mientras reciben su clase, siendo Mexicali, una ciudad en la que se llega frecuentemente, y durante muchos meses al año, a los 50 grados centígrados.

En cuanto a sus preferencias de actividad, resulta llamativo como les gustaría que se impartiera en mayor grado juegos y atletismo y como éste último lo prefieren más las mujeres, así como que ellas mismas no desean realizar actividades de la naturaleza, de la misma forma que los de sexo masculino no desean practicar danza. Estos datos estarían aportando igualmente una visión sexista de la educación física desde dentro del propio profesorado de educación física en función de los contenidos a enseñar y a la propia visión de la disciplina.

Los maestros y maestras de educación física consideran en primer lugar que la EF favorece los aprendizajes y luego mejora las capacidades intelectuales de los alumnos, lo que estaría situando esta percepción, muy cerca de la vieja tradición dualista alma-cuerpo en la consideración del ser humano, superada ya, hoy día, en las nuevas concepciones curriculares de la educación física. De igual modo, destacan que es insuficiente el tiempo que se asigna a la clase.

Cuando el profesor de EF no puede atender las clases, los maestros generalistas no la imparten, en la mayor parte de los casos los sacan a jugar como hora libre o recreo y en otros casos a repasar otras asignaturas. Aun se continúa empleando como castigo el dejar a los alumnos sin la clase de EF, en el mayor de los casos por problemas de conducta.

*Sobre las percepciones del Maestro Generalista respecto a la Educación Física y su profesorado.*

El perfil del maestro generalista, en cuanto al género es inverso al de los maestros de EF, ya que, en su mayoría, son del sexo femenino y a diferencia de los maestros de EF que laboran en todos los ciclos, en un alto porcentaje, los generalistas se mantienen durante mucho más tiempo en los mismos niveles y ciclos, lo que favorece una mayor especialización educativa de estos últimos y un mayor sentido de pertenencia al centro educativo, así como de compromiso con la educación.

Respecto a la antigüedad, se pudo observar como esta menor movilidad del profesorado generalista, poco a poco, los va consolidando como docentes en un centro escolar. Se podría considerar un error del estudio, el hecho de que algunos maestros aparezcan con menos años como docentes y más años en el mismo centro de trabajo. Sin embargo, cabe recordar que al igual que en el caso de los maestros de EF, algunos generalistas empezaron a trabajar en el sistema educativo tiempo antes ejerciendo funciones de conserjería, vigilancia, etc.

En México se consideran como los ciclos difíciles el primer y tercer ciclo, y en la investigación aparece claramente determinado como se asigna el primer ciclo a los novatos, justificándolo con el dicho de que tomen mayor experiencia y porque tienen más energía, e igualmente observamos, como el tercer ciclo, calificado como complejo y avanzado en cuanto a conocimientos requeridos y experiencia, pero más cómodos para trabajar, se asigna a los que tienen mayor antigüedad.

En cuanto a las prácticas de actividad física, en el caso de los generalistas un alto porcentaje no practica ningún deporte en la actualidad, siendo este porcentaje de practicantes en hombres, casi el doble que el de mujeres. Igualmente aparece que son los más jóvenes los que reconocen practicar alguna actividad deportiva de forma habitual, generalizándose el abstencionismo de actividad física con la edad.

Es relevante destacar que el recuerdo que poseen los generalistas de su paso por el deporte escolar y la educación física es agradable y placentero en un altísimo porcentaje, lo que avalaría la tradición de la asignatura de EF como un recreo dirigido y orientada al esparcimiento y la acción catártica escolar.

Sobre las preferencias de los generalistas sobre los contenidos que les gustaría que se trabajaran en las clases de educación física, manifestaron por orden de preferencia atletismo, juegos y danza. En este sentido es de destacar que mostraran su asombro al conocer que la danza figuraba en el currículo de educación física, lo que indicaría bien a las claras el desconocimiento del mismo por parte de este colectivo. Las actividades en la naturaleza por el problema de accidentes y riesgos aparecen casi descartadas.

En cuanto a la supresión de la clase de educación física en beneficio de otras materias, la tendencia general está en suprimirla, con el matiz, en algunos casos, que depende de la materia a recuperar o del grado de retraso de los alumnos. En este sentido existía acuerdo prácticamente total entre maestros y maestras.

En cuanto a ceder tiempo del currículum general en beneficio de la educación física y su programa, aproximadamente un tercio del profesorado estaría dispuesto a hacerlos, mientras que de forma prácticamente unánime no estarían dispuestos a hacerlo. Destacan en este caso las maestras como menos dispuestas a ceder su tiempo a la educación física. Esta posición avalaría nuestras tesis iniciales y los numerosos estudios europeos de Hardman y Marsall, Rocha, Vizuet, etc., que ponen de manifiesto, como los maestros generalistas no reconocen contenidos de educación a la educación física. Es preciso destacar la contradicción en la que incurren los maestros generalistas, tanto masculinos como femeninos, al considerar que sus alumnos si aprenden conocimientos útiles para su vida, frente a un escaso margen que manifiesta que sólo juegan y se la pasan bien, y otro todavía menos que cree que sólo descargan tensiones acumuladas. Siendo en todos los casos los más escépticos, los maestros y maestras de mayor antigüedad.

Existe un cierto equilibrio a la hora de valorar la calidad de la educación física, ligeramente favorable a que se haya mejorado en los últimos años, siendo esta opinión común a hombres y mujeres.

Sobre la obligatoriedad la mayor parte de los generalistas consideran que la EF debe seguir siendo obligatoria, mientras que las opciones de dejarla fuera del horario escolar, optativa, voluntaria o fuera de la escuela y del currículo, arrojan porcentajes inapreciables. Siendo igualmente común la opinión en ambos sexos.

Sobre su disposición a impartir la clase de educación física en ausencia del profesor de educación física, un alto porcentaje, casi tres cuartas partes, señalaron que lo harían, un significativo grupo se decidiría por continuar en clase con las materias tradicionales, mientras que en menor cantidad figuran los que los enviarían al recreo durante ese tiempo. Vuelve a ser llamativo desde este punto de vista que estén dispuestos a impartir una clase de educación física tras reconocer la ignorancia del currículo, lo que nos sitúa de nuevo en el no reconocimiento de los contenidos de educación física como contenidos de educación.

El 61% de los maestros consideran que el tiempo dedicado a la clase de EF es suficiente, un 37% insuficiente y un 2% demasiado. Siendo las mujeres quienes en un 1% lo consideran demasiado y un 66% suficiente. Sin embargo, sorprende en el caso de los maestros generalistas, un 53% suficiente y un 3% exagerado. Encontramos que para los maestros generalistas noveles un 66.35% de ellos estiman como suficiente. El porcentaje más alto de los que consideran insuficiente se ubica en los de más de 20 años de antigüedad con un 37.4% y los que tienen entre 5 y 10 años con un 37.08% sin embargo en estas mismas categorías se encuentran en un ligero mayor porcentaje los que consideran demasiado el tiempo siendo un 1.06% y 3.44% en los de más de 20 años.

Para el 62.18% de los generalistas que laboran en primer ciclo consideran que el tiempo dedicado a la EF es suficiente, incluso llegaron a opinar que demasiado y exagerado. Quienes tienen el porcentaje más alto son el 35.02% que considera insuficiente el tiempo, sin embargo, un 1.01% lo considera demasiado.

El 55% de los maestros generalistas consideran que sí se toman en cuentas las características personales de sus alumnos, pero un 28% manifiesta que no. El 16% que no lo sabe, y el 1% se limita a no contestar. Las maestras el 51% de ellas, manifiesta que sí, mientras que un 30% que no. En cambio, el 60% de los hombres afirma que sí se toman en cuenta, y un 20% que no. Quienes consideran en mayor porcentaje que no se consideran las características de los alumnos son el 28.62% de los que tienen entre 10 y 20 años como docentes y un 27.1% de los que tienen más de 20 años. El 60.5% de los maestros que laboran en primer ciclo consideran que sí se toman en cuenta, los que laboran en tercer ciclo sólo un 48.15% y un 27.27% que no. En el caso de EF el 75% de los que laboran en todos los ciclos creen que si las consideran.

Preguntamos, ¿cómo creen que se la pasan sus alumnos en la clase de EF? El 90% bien y un 5% mal, porcentaje igual a las generalistas en éste último ítem, siendo el 95% de ellas que consideran la pasan bien. Contrario a lo que se pudiera pensar los maestros generalistas tan sólo el 89% considera cómo se la pasan sus alumnos ya que sólo un 89% opino que bien y el 3% afirma que la pasan mal. El 90.46% de los maestros con más de 20 años de antigüedad consideran que la pasan bien, pero también tenemos en esa categoría un 4.96% que dice que la pasa mal, al igual que con quienes tienen entre 10 y 20 años con 4.95% y 4.81% de los de menos de 5 años. Podemos observar que es homogénea por ciclo la percepción de que el alumno la pasa bien, solo en tercer ciclo un 4.71% afirma que la pasa mal.

El 59% de los maestros generalistas admite que no conoce el programa de EF, el 27% que por encima y sólo un 14% que sí. En el caso de las maestras generalistas en un 62% de ellas

admiten desconocer el programa coincidiendo exactamente con la percepción que tienen las maestras de EF. Sólo un 11% asegura conocerlo. El 54% de los maestros generalistas admite que no conoce el programa de EF y un 27% por encima solamente. Según su antigüedad, quienes tienen el porcentaje más alto de conocer el programa de EF son los que tienen menos de 5 años, siendo el 18.27% recién egresados de la licenciatura, aunque el 50% admite no conocerlo. Los que en porcentaje más alto manifiestan que no lo conocen son los que cuentan entre 5 y 10 años de antigüedad siendo un 61.8% y un 56.49% de los que tienen más de 20 años. Los que laboran en primer y tercer ciclo consideran que no conocen el programa de EF, el primero con 55.46% y el tercero con 52.86% y a la vez un 16.81% del primer ciclo establece que sí lo conoce.

Al cuestionar si trabaja de manera interdisciplinaria el 36% admite que nunca, un 38% que a veces, el 20% en caso de problemas y un 6% que permanentemente. En el caso de los maestros 29% dicen que nunca, 43% a veces, en caso de problema 19%, sólo el 9% permanentemente.

El 40% de ellas dice que nunca, 36% a veces y un 20% en caso de problemas. Quienes trabajan un poco más de manera interdisciplinaria son los maestros con menos de 5 años con un 6.73% de ellos. Lamentablemente en todos los casos el porcentaje de los que nunca trabajan es muy alto, 33.65% menos 5 años, 33.7% de 5 a 10 años, 39.58% de 10 a 20 años y 35.5% más de 20 años. Siendo en el caso del segundo ciclo el más alto con 55.47%. Aparentemente el que trabaja permanentemente es el 6.4% de los de tercer ciclo y el 5.88% de los de primer ciclo, un porcentaje muy bajo de cualquier modo.

Los maestros generalistas manifiestan el 40% de ellos que nunca suprimen la clase de EF, el 31% en caso de grave comportamiento, 13% cuando se portan mal y un 15% cuando van retrasados, un 1% admitió que bastantes veces. En el caso de las maestras un 39% dice que nunca, sin embargo, el resto por uno u otro motivo, sí lo hace. En el caso de los hombres un 41% de ellos dicen que nunca la suprimen. Los generalistas con menos de 5 años de antigüedad en un 34.62% quitan la clase en caso de grave comportamiento y los que tienen más de 20 años en igual porcentaje 17.94% si van retrasados o en caso de grave comportamiento. A los maestros con menos de 5 años de antigüedad y con 10 y 20 años les quitan clase a sus alumnos cuando se portan mal ambos en un 44.44%. Se utiliza menos como castigo por parte del generalista en primer ciclo (36.13%), incrementándose en tercer ciclo (34.34%) sin embargo si van retrasados es donde se presenta mayor porcentaje, primer ciclo 16.81% y 14.14% en tercero. Igual coinciden en grave comportamiento con 26.89% y 27.27%.

## **ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y GENERALISTAS**

Respecto a sexo podemos darnos cuenta como existe un mayor porcentaje de maestras generalistas (64%) respecto a maestros de Educación Física, ya que ellas son un 15%. Por lo tanto, existe un mayor número de maestros (81%) de educación física que generalistas (34%). Pudimos apreciar como es mínimo el porcentaje de maestros generalistas, tienen menos de 5 años de antigüedad (12%) y cómo se concentra entre 10 y 20 años o más como docentes con un 33% y 30% respectivamente. Comparando con los datos de los docentes en EF existe un mayor porcentaje en los docentes entre 5 y 10 años de antigüedad con un 37% tiempo que aproximadamente nació en BC la carrera de Educación Física y en los cuales muchos ingresaron o se certificaron como docentes. Y a diferencia de los generalistas es mínimo con un 10% los maestros que tienen más de 20 años como docentes comparados con 30% en el caso de los generalistas.

En comparación con el profesorado de educación física un 69% de las maestras tienen menos de 5 años en el centro escolar a diferencia del 38.04% de las generalistas. En el caso de los hombres tienen un 47% comparado con un 32.42% En la opción de 5 a 10 años es más alta en las maestras de educación física arrojando un 31% mientras que las generalistas un 23.57%. Sin

embargo, es menor en el caso de los hombres ya que en EF es un 24% mientras que en EF un 32.76%

Un dato importante es que no se registran maestras de EF entre 10 y 20 años o más de 20 años enseñando en ese centro escolar, lo que denota el recién ingreso de la mujer a esta carrera y profesión. En contraste las maestras generalistas un 24.46% cuenta entre 10 y 20 años en ese centro y un 10.36% más de 10 años. En el caso de los maestros existe un ligero incremento en los generalistas, 22.53% sobre un 22% en caso de 10 a 20 años y un 10.58% sobre un 7% en la opción de más de 20 años.

En este caso es similar a los maestros de EF muchos de ellos, iniciaron su labor en los centros escolares ya sea como intendentes o administrativos y al tiempo o a la par comenzaron la carrera ya sea como Licenciado en Educación Primaria o Licenciado en Educación Física, una vez concluida se realiza el cambio de categoría, de administrativo a docente. Es por eso que, en el caso de los generalistas, en una minoría se presenta este fenómeno.

Se observó como a los maestros generalistas con mayor experiencia, entre 10 y 20 años se les asigna en un 41.75% el tercer ciclo para laborar. Posiblemente semejante en el caso de los de EF por necesidades específicas, en EF se observa que se asigna el tercer ciclo a los de mayor antigüedad que tienen un origen deportivista ya sea como deportistas o entrenadores y preparan a dicho ciclo en los ámbitos de juegos pre-deportivos, así como para su participación en la Olimpiada. En el caso de los generalistas, se asigna el tercer ciclo a los maestros con mayor experiencia, que tengan la capacidad de preparar a sus alumnos para la Olimpiada del Conocimiento y de igual modo para el ingreso a Educación Secundaria.

Comparados con los maestros de EF en los que un 82% sí practican en la actualidad un deporte, tenemos a los generalistas con un 41%. En este caso un 63% de los generalistas, sexo masculino, practican actualmente un deporte comparado con un 84% de los maestros de EF. En esta comparación si existe diferencia ya que mientras un 29% de las generalistas practican un deporte, un 75% de las maestras de EF sí lo practican.

En los maestros generalistas se incrementa con el paso de los años la falta de práctica de deporte. Mientras que en los maestros de EF existe una constante entre 85.19% de menos de años de antigüedad y 81.82% de los que tienen más de 20 años de servicio que continúan practicando un deporte en la actualidad. Los ciclos donde se practica al menos entre un 38.24% es en el primer ciclo y un 37.04% en el tercer ciclo. Mientras que en los maestros de EF el porcentaje más alto se ubicó con los maestros que laboran en todos los ciclos con un 85.37% y un 80% con los que laboran en primer ciclo, le sigue tercer ciclo con un 57.14%. Un 75% de los maestros generalistas practicaban anteriormente algún deporte mientras que un 92% de los de EF tienen Influencia deportivista. Un 69% de las maestras generalistas practican un deporte, en el caso de las maestras de EF un 86%. En el caso de los generalistas un 87% bajo un 95% de los maestros de EF.

Existe en este caso una constante según su antigüedad en el servicio que se encuentra entre un 75% y un 73% de quienes si practicaban algún deporte. Cabe recordar que en el caso de los maestros de EF quienes tenían más de 20 años el 100% de ellos practicaban algún deporte e iba descendiendo 92.59% de 10 a 20 años, 90% de 5 a 10 años y menos de 5 años con un 88.89% mayor a la constante de los generalistas y que también nos indica la influencia deportivista en los docentes de EF. Observamos que el porcentaje más alto se sitúa en el primer y tercer ciclo, en el caso de los maestros de EF los que se ubican en tercer ciclo el 100% practicaban un deporte, mientras que un 90.24% de los que laboran en todos los ciclos. Esto nos muestra como los maestros con más de 20 años de antigüedad se encuentran ubicados en tercer ciclo y tienen una fuerte influencia deportivista.

Un 72% de los maestros generalistas participaron en competencias deportivas en su niñez, respecto a un 88% de los maestros de EF. En este caso un 67% de las maestras generalistas participaron en competencias deportivas en su niñez bajo un 100% de las maestras de EF. Aspecto posible de influencia en su futura profesión. En el caso de los hombres es semejante el porcentaje mientras que los maestros de EF participaron en un 86%, los generalistas un 83%.

Los maestros con menos de 5 años de antigüedad son los que en mayor porcentaje participaron en competencias deportivas escolares en su niñez con un 79.81% mientras que en los maestros de EF coincide en este rango de antigüedad, pero con un 96.3%. En este caso se sitúa el mayor porcentaje en los que laboran en primer y tercer ciclo con un 67.23% y un 67.68% respectivamente. Sin embargo, en los maestros de EF el 100% de los que laboran en primer ciclo, sí participaron en competencias deportivas en su niñez. Y en un 87.8% los que laboran en todos los ciclos.

En la presente cuestión para los generalistas dicha participación resultó agradable según un 86% así como para el 90% de los maestros de EF. Llama la atención que en ambos casos existe un porcentaje semejante en que no fue nada especial, un 11% para los generalistas. Y un 10% para los de EF. En los maestros de EF no se presentó en la opción desagradable, sin embargo, en los generalistas, se presenta en un 3%. Encontramos que para el 84% de las maestras dicha participación fue agradable, un 94% para las maestras de EF. Aquí encontramos un 2% (del 3% del total) que manifiesta que dicha participación fue desagradable. Para las generalistas (14%) no fue algo especial, en contraste de un 6% de las de EF. En este caso, contrario a lo que se pudiera pensar, fue mayor el porcentaje de hombres (4%) que manifiesta que fue desagradable participar, 6% nada especial, siendo mayor el de las mujeres que es un 14%. En el caso de los maestros de EF no se presenta la participación como desagradable, pero sí un 10% manifiesta que no fue nada especial. En este sentido ambos, generalistas y de EF coinciden en un 90% en que fue una experiencia agradable.

Podemos observar que a menor antigüedad, mayor porcentaje de maestros consideran como desagradable dicha participación, siendo inverso en el caso de nada especial en el que a mayor antigüedad es más alto el porcentaje. En el caso de los maestros de EF, a menor antigüedad consideran dicha participación como agradable (92.59%) y el porcentaje de nada especial se presenta más alto en los que tienen más de 20 años de servicio. Quienes consideran dicha experiencia como agradable en un 66.33% son los que laboran en tercer ciclo, desagradable con un 4.2% los de primer ciclo, así como con un 10.08% nada especial. En el caso de EF para los que laboran en todos los ciclos, un 86.59% lo consideran agradable y un 80% de los que laboran en primer ciclo, mientras que para los que laboran en tercer ciclo, 28.57% de ellos no consideran el hecho como algo especial al igual que un 25% de los que laboran en segundo ciclo.

En la presente cuestión los generalistas dan mayor prioridad al atletismo sobre los juegos, contrario a los maestros de EF. Probablemente esto se debe a la falsa concepción que se tiene de educación física y deporte. Es importante mencionar que al momento de aplicar este cuestionario los maestros generalistas desconocían que dentro de la educación física se contempla la danza. Vemos como un 15% desea que la impartan mientras que un 1% de los maestros de EF la consideran. Existe cierta similitud en las respuestas por parte de las maestras tanto de EF como generalistas, un mayor porcentaje a atletismo 38%, mientras que 44% maestras de EF, juegos un 25%, un 31% por parte de las maestras de EF, gimnasia 14%, 19% maestras de EF. En danza vemos una mayor diferencia, mientras que un 18% de las maestras desea que los maestros de EF la impartan un 6% las maestras de EF desea trabajar más esta área. Y observamos que un 5% de las maestras generalistas desean que se practiquen actividades de la naturaleza mientras que las maestras de EF ninguna consideró esta opción. Observamos cómo en el caso de las maestras, un alto porcentaje vota porque se trabaje atletismo (48%), mientras que los maestros de EF dan prioridad a trabajar juegos (50%). Vemos como los maestros de EF no desean que se trabaje más

(o se trabaje ya que en realidad son muy pocos los que lo llevan a cabo) danza y como un 8% de los maestros generalistas, desean que los maestros de EF lo lleven a cabo. En cuanto a actividades de la naturaleza coinciden en un semejante porcentaje, 5% para los de EF y 4% los generalistas.

Podemos observar una constante independientemente de la antigüedad como docente en la práctica de atletismo, así como lo es en el caso de los maestros de EF el juego. El porcentaje más alto respecto a atletismo con los generalistas, son los que tienen más de 20 años como docentes con un 43.51%, mientras que en juegos un 55.56% en el caso de los maestros de EF con los que cuentan entre 10 y 20 años de antigüedad. Los generalistas con más de 20 años desean actividades de la naturaleza con un 16.03%. Los que cuentan con menos de 5 años (19.23%) danza y gimnasia (un 16.35%). Los maestros entre 5 y 10 años de EF sí desean trabajar más danza y actividades de la naturaleza un 7.41% de los que tienen menos de 5 años y un 3.7% más de 20 años. Denota una mayor disposición hacia actividades poco practicadas. Los maestros generalistas presentan un mayor abanico de opciones para su ciclo, los maestros de EF son más específicos, por ejemplo, los maestros de EF desearían el 60% de ellos trabajar más gimnasia y 20% juegos y atletismo respectivamente. Vemos como los generalistas quizá por desconocimiento un 34.03% desean que se trabaje más atletismo. En el segundo ciclo, un 100% de los maestros de EF desean trabajar más juegos, mientras que en los generalistas un 23.77% atletismo y un 21.13% juegos. A pesar de que en tercer ciclo se inicia con actividades pre-deportivas y atletismo propiamente dicho, un 71.43% de los de EF desean trabajar juegos y un 28.57% atletismo, mientras que los generalistas, atletismo, con 39.39% y juegos 25.59%.

Esta es una pregunta interesante, ya que un 36% de los maestros de EF dice que sí suprime el generalista la clase de EF, aunque sólo el 18% lo admite. El 29% de los maestros de EF y generalistas dicen que sólo no dejan salir a los alumnos más retrasados, existiendo similitud. Sin embargo y lo importante es que al hacer esto, no se considera a la asignatura como una materia o disciplina importante o que educa, incluso al docente. Un 32% de los generalistas y un 28% de los de EF dicen que nunca, mientras que los generalistas (21%) expresan que, dependiendo de la asignatura atrasada, sobre un 7% de los de EF. Podemos ver como admiten y en ciertos ítems coinciden tanto generalistas como los de EF, en que se suprime la clase de EF.

En este caso, un 40% de las maestras de EF manifiestan que los generalistas sí, han suprimido su clase si van retrasados, mientras que las generalistas sólo un 15%. Un 20% de las maestras de EF dicen que sólo los alumnos más retrasados, mientras que las generalistas, un 34% lo acepta que sólo con los retrasados. Un 7% de las maestras de EF dicen que depende de la asignatura, mientras que las generalistas, un 20% lo acepta. En la opción nunca existe un acercamiento, con un 33% por parte de las maestras de EF y un 31% generalistas. Concluimos que aproximadamente en un 30% no se suprime la clase de EF sin embargo en un 70% si se suprime, ya sea por llevar las otras asignaturas atrasadas o a los alumnos.

En el caso de los maestros tanto de EF como generalistas, los primeros en un 28% dicen que nunca mientras que los generalistas en un 33% dicen que nunca se suprime, coincidiendo con las maestras tanto de EF como generalistas. Observamos que en el caso de los maestros con menos de 5 años de antigüedad, 55.56% sí suprimen la clase de EF, mientras que a los maestros con mayor antigüedad o podríamos llamar experiencia no le suprimen su clase. En el caso de los generalistas es ligeramente mayor el caso en el que el maestro generalista nunca suprime la clase de EF, sin embargo, observamos que, no importando la antigüedad, llegan a suprimirla por uno u otro motivo.

En el caso de los maestros de EF, manifiesta un 60% que sí suprimen la clase, contra un 11.76% que no lo admite. En segundo ciclo el 75% de los maestros de EF manifiestan que suprimen la clase y un 25% es decir el resto, a los alumnos más retrasados. Los maestros de tercer ciclo en un 57.14% de ellos dicen que nunca suprimen su clase contrapuesto con el 29.63% de los

generalistas. De los maestros que laboran en todos los ciclos de EF sólo un 25.61% dice que nunca suprimen su clase para nivelarse de las otras asignaturas.

Al cuestionar si ceden tiempo al maestro de EF, las maestras de EF el 63% manifiesta que sí les ceden tiempo y un 28% de las generalistas que no lo ceden. Un 39% cuestiona el tipo de retraso que argumente el maestro de EF, si no lo justifica para ella, no lo cede. Un 25% de las maestras de EF dicen que sí les ceden tiempo "a veces", un 6% que sólo unos pocos y un 6% que nunca. Vemos una menor accesibilidad por parte de las maestras generalistas, en cambio El 42% de los maestros generalistas, sí ceden tiempo. Y el 52% de los maestros de EF manifiestan lo mismo. Sin embargo, el resto por las situaciones descritas no lo ceden, ya sea sólo los más retrasados o cuestionando al de EF el tipo de retraso o simplemente nunca, como lo establece el 11% de los generalistas y el 18% de las generalistas.

Encontramos que maestros con mayor antigüedad tienen los porcentajes más altos en el ítem nunca con un 17.18% y sólo los más retrasados 17.94%. En el caso de los maestros de EF les ceden más los alumnos a los que tienen entre 5 y 10 años de antigüedad (55%) y de 10 a 20 años (51.85%) Sin embargo los maestros de EF que únicamente laboran en tercer ciclo (recordemos que la mayoría labora en todos los ciclos) manifiesta en un 71.43% que sí le ceden tiempo. Sin embargo, los maestros que como mencionamos en su mayoría labora en todos los ciclos, un 50% admite que le proporcionan tiempo, un 34.15% a veces y es en la única categoría que manifiesta con un 7.32% que nunca.

El 60% de los maestros de EF consideran que el maestro generalista percibe que en su asignatura el alumno aprende conocimientos útiles para su vida, no muy alejado coincide un 73% de los generalistas, sin embargo, podemos observar que un 19% de los generalistas consideran que sólo juegan y se la pasan bien mientras que un 8% considera a la asignatura para descargar tensiones acumuladas.

Por su parte el 68% de las maestras de EF perciben que los generalistas consideran su asignatura como una materia que educa, siendo percibida de este modo por el 71% de las maestras generalistas. Sin embargo, lamentablemente un 21% de las generalistas considera que sólo juegan y se la pasan bien y un 8% que sirve para descargar tensiones acumuladas. El 60% de los maestros de EF perciben que los generalistas consideran que en su asignatura aprenden conocimientos útiles para su vida. En el caso de los generalistas, sexo masculino el 79% consideran que sí. Sin embargo, al igual que con las maestras, un significativo porcentaje de 14% considera que sólo juegan y se la pasan bien y un 7% que sólo descargan tensiones acumuladas

Se observa como el docente con más de 20 años de servicio tiene el menor porcentaje (68.32%) que considera que aprenden algo útil, así mismo el más alto (21.76%) en su percepción de que sólo juega y se la pasa bien y como va en incremento esta percepción conforme se incrementa la edad de servicio del docente. El maestro de EF con menos de 5 años como docente un 74.07% percibe que el generalista si considera que el alumno aprende cosas útiles. Siendo en el caso de los generalistas el 74.72% de los que tienen entre 5 y 10 años considera que aprenden en la asignatura de EF.

El 88% de los maestros de EF consideran que la EF es mejor que antes, sin embargo, sólo el 59% de los generalistas piensan lo mismo. Considerando un 32% de éstos que es igual que siempre y un 9% peor que antes (es importante hacer notar que un 5% de los maestros de EF consideran que es peor que antes) El 98% de las maestras de EF consideran que es mejor la EF de antes, sin embargo, el 58% de las generalistas la consideran así. El 33% de ellas consideran que es igual que siempre y un 9% peor que antes en este ítem ninguna maestra de EF consideró a la asignatura peor que antes. El 88% de los maestros de EF la consideran mejor, un 6% peor y otro 6% igual que siempre, sólo un 61% de los generalistas la considera mejor que antes, el 9% la considera peor y coinciden ambos al considerarla igual que siempre.

En este aspecto vale la pena observar la gráfica de los maestros de EF en la cual el 96.3 de los que tienen menos de 5 años la consideran mejor que antes, sin embargo, los que tienen más de 20 años en un 54.55% de ellos la consideran mejor que antes y un 27.27% igual que siempre y en estas categorías, es decir con mayor antigüedad se presenta la percepción de que es peor que antes, con un 11.11% de los que tienen entre 10 y 20 años como docentes y un 9.09% de los que tienen más de 20 años.

El 58.4% de los generalistas que laboran en primer ciclo consideran la EF mejor que antes, en contraste con los de EF que en un 100% de este ciclo la consideran mejor. Y un 90.24% de los que laboran en todos los ciclos que son la gran mayoría. Sin embargo, vemos en los que laboran en tercer ciclo que suelen ser los de mayor antigüedad que un 28.57% la consideran igual que siempre. Siendo como podemos observar una tendencia en los generalistas en los tres ciclos.

El 88% de los maestros de EF considera que la EF debe ser obligatoria, sobre un 79% de los generalistas, el 10% de éstos piensan que debe impartirse fuera del horario escolar, tal como un 3% de los de EF, un 4% de los generalistas la consideran como optativa coincidiendo con un 5% con los de EF, y peor aún los de EF un 3% en otras instituciones, siendo esta opción seleccionada sólo por 1% de los generalistas.

Los maestros de EF la consideran como obligatoria, el 94% de ellas sobre un 75% de las maestras generalistas y sólo un 6% de las maestras de EF la consideran que debe impartirse fuera de la escuela, Resulta paradójico como ellas, con menor antigüedad y aparentemente con una mayor preparación proponen que se saque del currículo escolar. El 91% de los maestros de EF consideran la EF como obligatoria, un 3% en la escuela, pero fuera del horario de clase, contrario a los generalistas quienes seleccionaron esta opción un 10%. Un 5% optativa y un 3% voluntaria.

Se observa de nueva cuenta como a mayor antigüedad del docente generalista tiende a relegar la EF, siendo un 76.72% de los de más de 20 años quienes la considerarían como obligatoria y que consideran la opción de sacarla del horario de clases pero que se imparta en la escuela.

Llama la atención en la gráfica de EF como en el caso de los maestros con más de 20 años un 9.09% la consideran que debería ser optativa entre otros cursos, así como un 7.5% de los que tienen entre 5 y 10 años de antigüedad. Observamos como los maestros de primer ciclo valoran más la EF para continuar como disciplina obligatoria. Y como en segundo ciclo un 37.34% considera que debe impartirse en la misma escuela, pero fuera del horario escolar, tal como el 17.84% de los que laboran en tercer ciclo. Es decir, no consideran a la EF como una asignatura que deba estar en el currículo escolar.

En este caso el 55% de los maestros de EF cree que el generalista considera que la EF favorece los aprendizajes, sin embargo, un 68% lo considera así. Y sólo un 3% considera a la EF como desfavorable. En este caso existe una falsa percepción del docente de EF. Las maestras de EF fueron más optimistas ya que ellas consideran que el generalista percibe a la EF como una asignatura en un 53% favorece los aprendizajes y un 47% que mejora las capacidades intelectuales de los alumnos. Sin embargo, podemos observar que, si bien un 68% considera que favorece los aprendizajes, se tiene un 2% que considera que distrae de otras asignaturas, interrumpe la marcha de la escuela y un 1% que entorpece los aprendizajes. Existe mayor coincidencia entre maestros de EGF y generalistas, un 65% de estos últimos consideran que favorece los aprendizajes sobre un 56% de los de EF, un 29% de los generalistas que mejora las capacidades de los alumnos, mientras un 36% de los de EF, coinciden en un 2% en que entorpece los aprendizajes y un 6% en el caso de EF sobre un 4% en el sentido de que distrae de otras asignaturas.

Se percibe uniformidad respecto a la asignatura. Contrario a los maestros de EF quienes un 7.5% de los que tienen entre 5 y 10 años de antigüedad consideran que distrae de otras asignaturas escolares, así como un 7.41% de los que tienen 10 y 20 años como maestros. Y los que tienen

menos de 5 años consideran que entorpece los aprendizajes. Respuestas increíbles por parte de los mismos docentes de educación física. Vemos de nueva cuenta como se aprecia mayormente la asignatura en primer ciclo con un 68.07% y como en segundo ciclo un 33.96% de los generalistas que laboran en el considera que distrae de otras asignaturas e interrumpe la marcha de la escuela.

En esta cuestión se le pregunta al maestro de EF por lo que comúnmente hace el maestro generalista cuando el de EF no asiste a impartir la clase. Encontramos el contraste en las respuestas, mientras el maestro de EF afirma que el generalista en su ausencia no imparte la clase (27%) el 73% de los generalistas dicen que la imparten.

Las maestras generalistas en un 6% ni siquiera se les ocurriría impartir la clase y un 20% los mantendría trabajando otro material, así como un 4% los mandaría a recreo. En el caso de las maestras de EF ninguna eligió la opción de que el generalista imparte la clase en su ausencia, y si un 43% de que los manda a recreo.

En este caso encontramos que para el 65% de los maestros de EF el tiempo dedicado a la EF es insuficiente, mientras que el 61% de los generalistas lo consideran suficiente. Sólo un 37% de éstos consideran que debería incrementarse en horas ya que es insuficiente. Y un 2% lo considera demasiado. Lamentablemente nos encontramos que un 3% de los maestros de EF lo consideran demasiado.

El 66% de las maestras generalistas consideran que el tiempo es suficiente, sin embargo, el 53% de los hombres lo consideran así. El 44% de ellos piensan que es insuficiente, sobre el 33% de las generalistas que piensan igual. Sin embargo, sólo el 1% de ellas lo consideran exagerado, y un 3% de ellos lo consideran igualmente exagerado. Otro lamentable dato es que en el caso de las maestras de EF un 7% de ellas consideran lo mismo, que es exagerado el tiempo que se dedica a la asignatura. Mientras que ninguno de los hombres de EF plantea como demasiado o exagerado, el maestro generalista mantiene un mayor porcentaje (79%) en impartir la clase.

En el caso de los maestros de EF los que tienen entre 5 y 10 años de antigüedad manifiestan en un 75% que es insuficiente el tiempo, siguiendo con ellos los de menos de 5 años con un 62.96%. Quienes consideran en mayor porcentaje como suficiente son los que tienen entre 10 y 20 años (con un 40.74%) y los de más de 20 años con un 36.36%. Sin embargo, se presenta el porcentaje más alto de quienes consideran demasiado con un 5% en los docentes entre 5 y 10 años y con un 3.7% en los que tienen entre 10 y 20 años. En el caso de los maestros de EF el 71.43% de los que laboran en tercer ciclo lo consideran suficiente, los que laboran en todos los ciclos, que son la mayoría el 70.73% la consideran insuficiente. El 50% de los maestros que laboran en segundo ciclo la consideran demasiada.

En el 90% de los maestros de EF consideran que sí toman en cuenta las características personales de los alumnos, un 7% acepta que no y un 3% no contesta. Sin embargo, tan sólo el 55% de los generalista percibe que el maestro de EF toma en cuenta las características personales de sus alumnos al momento de planificar e impartir su clase. Un 28% afirma que no las toma en cuenta y un 16% que no sabe. En el caso de las maestras de EF el 81% de ellas considera que, si se toman en cuenta, pero un 13% que no. Las generalistas perciben el 30% de ellas que no se toma en cuenta. En el caso de los maestros generalistas el 60% de ellos consideran que el maestro de EF sí considera dichas necesidades a la hora de planificar e impartir su clase. Aunque el 90% de los maestros de EF lo afirman y un 25% admite que no.

Coincide con los maestros de EF en el sentido de que los maestros entre 10 y 20 tienen un puntaje elevado con respecto a los otros en este ítem, los que tienen entre 10 y 20 años un 11.11% admite que no toma en cuenta dichas características y un 9.09% de los que tienen más de 20 años, de ahí le sigue el maestro novel con menos de 5 años de antigüedad con un 7.41%

El 60.5% de los maestros que laboran en primer ciclo consideran que, si se toman en cuenta, los que laboran en tercer ciclo sólo un 48.15% y un 27.27% que no. En el caso de EF el 75% de los que laboran en todos los ciclos creen que si las consideran.

En el caso de EF el 6% de las maestras afirma que en su clase la pasan mal. Sin ninguna respuesta en este ítem en los maestros, pero sí un 2% que manifiesta que no lo sabe. Por lo que el 98% de ellos opina que lo pasan bien en su clase, sobre un 94% de las maestras. El 90.46% de los maestros con más de 20 años de antigüedad consideran que la pasan bien, pero también tenemos en esa categoría un 4.96% que dice que la pasa, al igual que con quienes tienen entre 10 y 20 años con 4.95% y 4.81% de los de menos de 5 años. En el caso de EF los maestros con más de 20 años consideran en un 100% que los alumnos lo pasan bien y son los noveles de menos de 5 años con un 3.7% que dicen que mal y con el mismo porcentaje que no lo saben.

El 59% de los maestros generalistas admite que no conoce el programa de EF, el 27% que por encima y sólo un 14% que sí. En el caso de los maestros de EF, el 15% afirman que sí lo conocen, mientras que el 70% afirma que el generalista lo desconoce. En el caso de los maestros existe un acercamiento en el sentido de que el 14% de los maestros de EF consideran que el generalista sí conoce su programa, y el 19 % de ellos afirma conocerlos. Para mal el 54% admite desconocerlo.

Lamentablemente encontramos coincidencia ambos maestros expresan que sólo a veces se trabaja de manera interdisciplinaria, los de EF un 34% y los generalistas 38%. Y que nunca el 31% de los de EF y un 36% los generalistas. Tan sólo el 6% de ambos admite trabajar de manera permanente de modo interdisciplinaria. En este sentido encontramos al 4% de las maestras generalistas que trabajan de manera interdisciplinaria, bajo un 13% de la de EF y un 19% de ellas que sólo contenidos de la generalista, coincidentemente con el 20% de las generalista que manifiesta en caso de problemas. Y el 40% de ellas que nunca, mayor que el de las maestras de EF que fue un 31%. Coinciden tanto generalistas hombres, como EF en que nunca trabajan interdisciplinariamente, 32% los de EF y 29% los generalistas. El mayor porcentaje se dirige a a veces con un 35% los de EF y un 43% generalistas.

En el caso de EF quienes manifiesta que nunca se lleva a cabo el trabajo interdisciplinario son los maestros con más de 20 años con un 63.64% en nunca y 27.27% en a veces. Con los generalistas 6.73% de los docentes con menos de 5 años de servicio manifestando que permanentemente y 6.71% los que tienen entre 10 y 20 años. El porcentaje más alto, en el cual no trabajan nunca se encuentra en el segundo ciclo con 55.47% y en tercer ciclo con 44.42%. En el caso de los maestros de EF en primer ciclo el 40% de los maestros manifiestan que se trabaja de manera permanente y coincide el tercer ciclo con nunca con un 42.86%

Aunque el 40% de los generalistas manifiesta que nunca quita la clase de EF, por uno u otro motivo se lleva a cabo, el generalista con 31% y EF con 24% que lo hace en caso de grave comportamiento sin embargo es muy semejante al ítem cuando se porta mal en el que el generalista en un 13% de ellos lo hacen y un 34% de los de EF manifiesta. Un 15% de los generalistas dan mayor importancia a sus asignaturas quitando la clase para nivelarse. En este caso el 39% de las maestras de EF percibe que castigan en caso de comportamiento inadecuado, admitiendo un 34% de las generalistas lo anterior. Aunque dicen en un 39% que nunca suprimen la clase, el 27% de las maestras de EF manifiestan que cuando se portan mal, aunque sólo lo admite el 13% de ellas y manifiesta el 14% que sólo si van retrasados en otra asignatura. En el caso de EF el 22% manifiestan que en caso de grave comportamiento y un 33% cuando se portan mal, muy cerca al 25% que establece el generalista y un 14% cuando se porta mal. El 18% de los generalistas quita la hora cuando no cumplieron con alguna tarea o van retrasados. Los maestros de EF del segundo ciclo, el 75% dice que los castigan cuando se portan mal. Coincidiendo con el que labora en todos los ciclos que es mayoría, cuando se portan mal con un 31.71% y 28.05% por grave comportamiento.

## PROSPECTIVA Y PAQUETES DE MEDIDAS QUE SE PROPONEN

*Necesidades de formación. Inicial y permanente.*

El especialista en educación física sea un profesional de la educación y que promueva aprendizajes significativos, el aprender a aprender para lograr un aprendizaje permanente, selectivo y crítico a lo largo de la vida es necesario formarlo en las escuelas formadoras de docentes primero a él, darle las herramientas necesarias para que no quede relegado en esta “sociedad del conocimiento” y pueda desarrollar de manera eficaz los propósitos, contenidos, procesos enseñanza-aprendizaje que a nivel global como podemos darnos cuenta y normativo en el caso de cada país se le está exigiendo. Es necesario en México formar y educar tanto a los profesionistas en todas las áreas como a los estudiantes de educación básica, como ya lo está considerando España para poder desarrollarse en cualquier punto geográfico del mundo.

- Definir la asignatura de educación física, ya que resulta vergonzoso que las autoridades de más altos niveles, sigue confundiéndola con deporte o motricidad pura.
- Mediante este acuerdo de definición revisar y si es necesario redefinir el currículo de la licenciatura en educación física, así como los cursos de formación continua y permanente a los maestros que ya se encuentran en servicio.
- Cursos propedéuticos para dar a conocer, que antes de que el alumno inicie los estudios de Licenciatura en Educación Física conozca los fines y propósitos de la asignatura, diferencie entre educador físico y entrenador deportivo.
- Contemplar en el currículo de la licenciatura aspectos didácticos y de planificación que se han visto carecen, así como conocimientos básicos sobre deporte escolar.
- Actualización del docente que ya se encuentra laborando, que la reorientación sobre la educación física se realice de manera adecuada y a todos los docentes, tanto a los que tienen entre 10 y 20 años, deportivistas como los de nuevo ingreso.
- Considerar mayor tiempo, calidad y supervisión de práctica docente *in situ* mientras estudia la disciplina.
- Necesidad de un replanteamiento del papel del profesor de EF en la escuela.
- Revaloración al maestro que se encuentra en clase directa, como educador, la necesidad y utilidad de planificar y evaluar más aún dado que trabajan en todos los ciclos la gran mayoría, y centros con distintas características.
- Concientizar sobre su labor como docente, para que esto sea proyectado al centro escolar, maestros generalistas y padres de familia, pero sobre todo alumnos.
- Mentorazgo por parte de maestros con experiencia más no quemados por el exceso de trabajo y horas.
- Centralizar las horas del docente en un centro escolar, máximo dos, beneficios: conoce las necesidades educativas de esa comunidad, existe mayor arraigo y compromiso y menor desgaste físico, mental y económico del docente.
- Autoridades difundir en academias, programa de EF, importancia de trabajar de manera interdisciplinaria, si desde hace años, hablamos de “educación armónica e integral” (art. 3º) realmente llevarlo a cabo, dar a conocer programas y posibilidades de trabajo interdisciplinar.
- No saturar al docente de EF con asuntos que no se encuentran en su programa y que provocan descuido del resto de su grupo o de trabajar contenidos, causando molestia entre maestros generalistas, pero sobre todo alumnos, entiéndase, ensayo de escoltas, tablas gimnásticas, clase modelo, etc.
- No organizar reuniones de claustro (CTE) en el horario del alumno, descalifica su labor docente y seriedad de la asignatura.
- Creación de un libro de texto, el cual servirá al mismo docente, alumno y padre de familia acerca de los contenidos, todos con carga educativa que implica la asignatura.

### *Necesidad de una redefinición y de una actualización conceptual y curricular*

Como mencionamos anteriormente es crucial una redefinición del concepto Educación Física, que sea dado a conocer desde las autoridades de despacho, que muchas veces son las que deciden y reestructuran planes, programas y currículos, sin ser docentes ni tener los conocimientos, tan sólo realizando una copia y pega de conceptos que ni siquiera entienden pero que como son usados en tal país se asumen como propios, sin realizar un estudio, serio y consciente de la asignatura y las necesidades propias del país.

Es necesario integrar realmente la asignatura dentro de la currícula en educación básica ya que como vimos se encuentra considerada como una asignatura de apoyo a las demás asignaturas. Se habla de incrementar las horas de educación física, sin embargo, en el nuevo programa piloto de este 2009 de dos horas por semana, se reduce a una, para dar cabida a inglés y formación cívica. Reduciendo la educación física a unos cuantos minutos diarios de activación física que el maestro generalista puede y debe realizar.

El presente es el resultado de la investigación en su momento, 2009. Las cuales se presentan tal cual se publicaron, lamentablemente con el Nuevo Modelo Educativo. Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Física. Educación Básica. Plan y Programas de Estudio. Vemos, como la asignatura de educación física de tener 2 horas por semana en el nivel de primaria, pasa a una hora por semana.

Y en el cual, en dónde la buena intención de directivos, supervisores o jefes de sector de compactar los horarios de los docentes de educación física para un menor desgaste laboral se vio minado ante la imposibilidad de impartir más horas dentro de una misma escuela. En la que, ante la incertidumbre entre el Plan y Programas 2011 y el Nuevo Modelo Educativo, el docente de Educación Física, pasó a impartir una de las líneas de Tiempo Completo, Vivir Saludablemente, Aprender a Convivir. Incluso el Programa Nacional de Convivencia Escolar y en este ciclo escolar impartir algún club. Es decir, no solo se ha perdido la esencia de la Educación Física como asignatura, sino del mismo docente. Aunado a esto, a una Reforma Educativa en la que el maestro de Educación Física, acude a sustentar exámenes de promoción convocadas por el Sistema Educativo Mexicano, en su caso Servicio Profesional Docente y en donde no se asignan esas promociones de plazas de supervisión ofertadas y ganadas por derecho.

Como se ha dicho, no vendrá ningún extranjero a informar y dar a conocer la importancia de la asignatura de Educación Física como materia que educa, ni la labor docente del maestro de educación física. Esto el maestro debe asumirlo, crearlo y proyectarlo a su centro educativo, compañeros maestros, padres de familia y autoridades.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Aguirre María Esther Diccionario de Historia de la Educación en México [En línea] // Proyecto Conacyt. - 8 de marzo de 2008.
- Arróniz, M. y otros. Diseño de un banco de datos terminológico y plurilingüe referido a la estructura y al funcionamiento de los sistemas educativos [Conferencia] // Acta VII Simpósio Ibero-Americano de Terminologia, Terminologia e Indústrias da Língua. - Lisboa, 14-17 de Novembro de 2000 : Unión Iáquina, Actas 1998-2000.
- Beltrán, J. Enciclopedia de Pedagogía [Libro]. - [s.l.]: Espasa Calpe, 2002. - Vol. III: V. - 84-670-0157-7. Beltrán, J. y Cols. Enciclopedia de Pedagogía [Libro]. - [s.l.]: Espasa Calpe, 2002. - Vol. V: V. - 84-670-0159-3.
- Cadavid V., Rubén A (2005) Aspectos psicosociales y éticos del dopaje <http://64.76.58.132/tematiz/culturafisica.htm>
- Cadavid V., Rubén A. Estado del arte histórico filosófico de la categoría movimiento como functor entre la filosofía y la cultura física y su influencia en el desarrollo integral del hombre contemporáneo. Bogotá: Universidad Incca de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, 2004. p. 23-29
- Derecho y Educación La primera reforma del artículo 3º de la Constitución de 1917 108-116

- Educación Física y Globalización. España y México, un estudio comparativo 2007 Participación en II Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física por la Universitar de les Illes Balears 21 al 23 febrero 2007 en Palma de Mallorca, España con la comunicación.
- Educación Ley General de SEP, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión [En línea]. - 8 de marzo de 2008. - [http://ses4.sep.gob.mx/somos/normativa/Ley\\_gral\\_edu.pdf](http://ses4.sep.gob.mx/somos/normativa/Ley_gral_edu.pdf). - Última reforma 4 enero 2005.
- Education Policy Analysis Archives Volume 10 Number 35 agosto 16, 2002 ISSN 1068-2341
- Martínez-Salanova, Enrique. El impacto de la globalización en el campo laboral docente. Grupo Comunicar Universidad de Huelva. <http://www.uhu.es/comunicar/index.html> y [http://www.networkpress.org/?impacto\\_globalizacion\\_campo\\_laboral\\_docente](http://www.networkpress.org/?impacto_globalizacion_campo_laboral_docente)
- Guerrero Soto, Jesús Arturo (2000) La cultura física como promotora de la formación de personas sanas, cultas, críticas y creativas. Tesis doctoral Universidad Iberoamericana del Noroeste, Tijuana, Baja California
- Hermoso Nájera, Salvador Apuntes Patria y Cultura. Legislación Educativa La introducción del término cultura física en la educación mexicana ¿aceptación, ignorancia o rechazo? Comunicación presentada en el "X Congreso Internacional de Educación Física, Deporte y Recreación" Hacia dónde va la investigación científica en Cultura Física. En la Universidad de Chihuahua, Chihuahua, México. Por Ileana Lozano López. Universidad de Huelva-Universidad de Extremadura. España
- Larroyo Francisco Diccionario Porrúa de Pedagogía y Ciencias de la Educación 1ª., Ed Porrúa. S.A. México. D.F. 1982
- López M. Universidad Autónoma México [En línea] = para el Foro: Invisibilidad y Conciencia. Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México // "Trabajo Infantil y Migración en el Valle de San Quintín, Baja California. - 26 de Septiembre de 2002. - 25 de Marzo de 2008. - <http://www.uam.mx/cdi/foroinvisible/trabajo/sanquintin.pdf>.
- López Orendáin, Ernesto (2003), La educación física en el periodo de 1900 a 1920. en Programa de Estudios, 3er semestre, Licenciatura en Educación Física/ La educación en el desarrollo histórico de México II. México
- Marcelo, C.(1999) Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. Revista Iberoamericana de Educación, N° 19, (1999). pp. 101-144. <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a03.htm>
- Marcelo, Carlos. (2002) Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. Universidad de Sevilla.
- Plan y programas de estudio 2002. Licenciatura en Educación Física (2002). México: Secretaría de Educación Pública
- Plan y Programas de Estudio. Educación Básica: Primaria. (1993) México: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Para su consulta véase [http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_79\\_plan\\_y\\_programas\\_de\\_](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_79_plan_y_programas_de_)
- Programa de Educación Física. (1993) México: Dirección General de Educación Física. Secretaria de Educación Pública
- Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación curricular. Educación Física (2006) México: SEP. Para su consulta véase <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/FUNDAMENTACIONES/FISICA.pdf>
- Rocha, L. (2001) La Intervención Pedagógica en Educación Física Instituto Politécnico de Lisboa.
- Roselló P. Teoría de las corrientes educativas [Libro]. - Barcelona: Promoción Cultural, 1974. - pág. 85. Sánchez V. Rafael Derecho y Educación Comentarios a la cuarta reforma del artículo 3º Constitucional
- Sáenz-López, P. Estrategias de Formación del profesorado de Educación Física. Revista de Ciencias de la Educación.
- Sánchez V. Rafael Derecho y Educación Descripción y análisis del artículo 3º de la Constitución Política de 1857 pg. 73-79
- Sánchez V. Rafael Derecho y Educación Esbozo histórico de los antecedentes Sánchez V. Rafael
- Sánchez V. Rafael Derecho y Educación Prolegómenos de la Política educativa nacional pg 1-16
- Sánchez V. Rafael Derecho y Educación reflexiones en torno a la Ley Federal de Educación de 1973 pg.144—153
- Sánchez, S. y cols. Diccionario de las Ciencias de la Educación [Libro]. - Madrid: Santillana, 1995. - Primera edición. - 970-642-005-3.
- Secretaría de Educación Pública. - Programa para la Modernización Educativa 1984-1994,- México,
- Torres Hernández, María de la Luz (2001) Universidad Autónoma Metropolitana, Estado y Educación, Educación Física en el proyecto de cultura nacional posrevolucionaria: vasconcelismo y cardenismo Notas <http://www.xoc.uam.mx/~cuaree/no31/seis/notas.html>

- Vizuite, M (2001) La crisis de identidad de la Educación Física, horizontes y perspectivas para el siglo XXI Universidad Extremadura, España (Guadalajara, Jal. México)
- Vizuite, M. (2003) El conocimiento profesional del profesorado de educación física. Congreso Panamericano de Educación Física, Puebla, México
- Vizuite, M. (2004) Educar a través del deporte o el regreso a la utopía. Congreso Cataluña
- Vizuite, M.: Euroeducación física. Encuentro de culturas. en Actas del III Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad. Díaz Suárez, A. (Coord.) Rodríguez García, P.L. y Moreno Murcia, J.A. Murcia 2002. Consejería de Educación y Cultura. CD



## ÁREA: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

- Incluyendo en la sesión de educación física.
- Beneficios de la metodología Funiño en la iniciación deportiva en el fútbol
- De la perspectiva de la teoría a la realidad de la práctica: la autonomía en la clase de educación física en preescolar y primaria



# INCLUYENDO EN LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA

## INCLUDING IN THE PHYSICAL EDUCATION SESSION

Julio Zamora Machuca, María Luisa Íhuitl López

Zacatlán, Puebla

efzamora24@gmail.com

### Resumen:

El presente trabajo aborda de manera introductoria con conceptos básicos: de educación física en educación básica, ¿Qué es la educación física especial?, se inicia compartiendo nuestra experiencia personal en la cual se vivió una situación arraigado a una discapacidad, comentaré la trayectoria docente la cual consiste en las instituciones educativas públicas y privadas donde se ha colaborado, mencionaré los números de casos de NEE o discapacidad que he atendido; ¿qué estrategias y medios de la educación física maneje para darles atención? Ejemplos de los casos que se han atendido y la situación actual de los mismos casos, trayectoria de la temática dentro de diversos espacios, conclusiones y proyectos a seguir.

**Palabras clave:** Educación Física, discapacidad, inclusión.

### Abstract:

The present work deals with an introductory way with basic concepts: physical education in basic education, ¿What is the special physical education?. We start sharing our personal experience in which a situation rooted lived to a disability. I will comment teaching path that consists of public and private educational institutions where collaborated, mention number them cases of needs and disability we have attended; strategies and means of physical education to handle to give them attention? Examples of the cases that were and the current situation of the same cases, the theme in different spaces, conclusions, and projects to follow a path.

**Keywords:** Physical education, disability, and inclusion.

## INTRODUCCIÓN

¿Cómo la educación física puede atender a niños con discapacidad o necesidad educativa especial en escuela regular (inclusiva)? En la clase de educación física podemos encontrar diversidad de alumnos de educación especial (parálisis cerebral, distrofia muscular, etc.) pero estas personas pueden tener las mismas atenciones en cuanto a su motricidad.

Parte de los propósitos del estudio de la educación física en educación básica, en la cual se pretende que los niños y adolescentes desarrollen su motricidad y construyan su corporeidad mediante el reconocimiento y la consciencia de sí mismos, aprecien su cuerpo y se expresen de diversas formas utilizando el juego como medio. Además, afianzar valores a partir de la motricidad; participando en acciones de fomento a la salud en toda su extensión, sin perder de vista la comprensión de la interculturalidad, como parte de su identidad nacional.

Es así que la educación física dentro de la educación básica está conceptualizada como una forma de intervención pedagógica entendida, a manera de práctica social y humanista donde se estimulan las experiencias, acciones y conductas motrices de los alumnos expresadas mediante la acción intencionada de movimiento; en concreto favorece las experiencias motrices de los

alumnos en relación a sus gustos, aficiones, motivaciones y necesidades de movimiento e interacciones en los diferentes contextos en los que los alumnos se desenvuelven. La enseñanza de la asignatura a partir de aprendizajes esperados y contenidos que permitan el desarrollo de competencias que hagan significativo lo aprendido mediante sus respuestas motrices y formas de convivencia basadas en el respeto, la equidad de género, la inclusión y, sobre todo, en la comprensión por parte del alumno de la diversidad y multiculturalidad en la que debe aprender a convivir.

Por otra parte, educar con, en y para la diversidad, es la base de futuras actitudes de respeto en un espacio donde todos y todas participan y aprenden. Al incluir a los alumnos con necesidades educativas especiales con los demás niños, se favorece su proceso de maduración y se propician actitudes de valoración, respeto y solidaridad. La sesión puede potenciar el incremento en la autoestima, mejorar la imagen corporal y la confianza en sus capacidades y formas de interactuar. El docente valorará la participación y el trabajo cooperativo de los alumnos con necesidades educativas especiales para lograr que se sientan parte del grupo, y los juegos sensoriales pueden ser una estrategia didáctica adecuada para ellos; integrarlos a las actividades con el resto de sus compañeros debe ser una acción preponderante para el docente.

Dentro del campo de la educación física se traducen al término Educación Física Adaptada: en la que se modifican en mayor o menor grado los objetivos, contenidos, actividades, materiales y metodología para que las personas con discapacidad participen de las mismas actividades que el resto de sus compañeros.

López Melero (1993) nos dice que hablar de educación física adaptada: es el proceso de actuación docente basada en planificar y actuar en relación a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

La educación física adaptada utiliza todos los medios y estrategias de la educación física con la finalidad de mejorar y/o normalizar el comportamiento. Para ello debe potenciar y facilitar las necesidades de expresión corporal y juego, de recreación y actividad social; prioritaria en sujetos con desventajas físicas y psíquicas.

## **OBJETIVOS**

- Integrar a los niños con discapacidad a los beneficios derivados de la práctica de la capacidad física, promoviendo con esto un mejoramiento de su salud, autoestima y socialización, e incrementando de sus vivencias corporales.
- Mejorar e incrementar las capacidades coordinativas y sensorio-perceptivas a través de actividades psicomotrices, físicas, recreativas y predeportivas, estimulando su desarrollo y conservación mediante el mayor número de estímulos externos.
- Fomentar el hábito de la actividad física como parte de la vida cotidiana del niño, siempre haciendo conciencia de sus posibilidades de movimiento y de los segmentos involucrados en ello.

## **EXPERIENCIA PERSONAL**

El interés de Julio Zamora por hablar de esta temática empezó desde su nacimiento en el cual hubo cierto arraigo a la discapacidad, el nacimiento se dio a los 10 meses, al pasarse el tiempo del parto y cierta falta de oxigenación, provocaron problemas de lenguaje, cognitivos y motrices en los primeros años de vida. Lo que implicó que fuera atendido por especialistas del área de USAER durante preescolar y primaria, con el pasar de los años cada problemática se fue superando, este mismo logro de superación personal se debió, a la familia, algunos profesores y amigos que se

interesaron en el caso. Hasta llegar a puntos clave de su vida personal, el logro de una licenciatura, y una maestría.

## **ALUMNOS CON DISCAPACIDAD, NECESIDAD EDUCATIVA ESPECIAL O PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

Desde que inició su labor docente en el Centro Educativo Arnold hasta ahora en la Esc. Prim. Lic. Luis Cabrera y de interino en la Telesecundaria Siglo XX, se ha dado atención a 20 casos con alguna discapacidad, necesidad educativa especial o problemas de aprendizaje dentro de escuelas regulares donde encontramos:

- 2 alumnos con TEA (Trastorno del Espectro Autista),
- 1 alumno con Síndrome de Asperger,
- 1 alumno con discapacidad múltiple,
- 2 alumnas con discapacidad motriz (en muletas y silla de ruedas),
- 1 alumno con pie precávalo,
- 1 alumna con discapacidad auditiva,
- 1 alumno con deficiencia psicomotriz,
- 1 alumno con Síndrome Generalizado del desarrollo,
- 2 alumnos con TDAH (Trastorno de Hiperactividad con Déficit de falta de Atención).
- 3 alumnos con TDH (Trastorno de Hiperactividad), 1 alumna de memoria corto plazo,
- 1 alumno con discapacidad psicomotriz,
- 1 alumna 50% hueso cristal,
- 1 alumno con Síndrome Down,
- 1 alumno con discapacidad motriz.

## **METODOLOGÍA**

Por medio de la sesión de educación física, o la implementación de proyectos como taller de psicomotricidad, conforme a las actuales reformas educativas se implementan Estrategias Globales de Mejora (Motricidad Inclusiva); permite dar aplicación a las diversas 38 estrategias didácticas y algunos medios con los que cuenta la educación física, para la medición de progreso de cada caso sea NEE o niño con discapacidad, se llevó a cabo un seguimiento programático dentro de una bitácora; además de aplicar diversos instrumentos conforme al acuerdo 696 y las guías de evaluación.

*Las 38 estrategias de enseñanza de Educación Física, en la Educación Básica:*

Secuencias didácticas. Sesión cerrada. Sesión abierta. Unidad didáctica. Actividades alternativas. Circuitos de acción motriz: Recreativo, patrón de movimiento, fundamentos deportivos. Juegos modificados. Juegos cooperativos. Juegos con reglas. Itinerarios didácticos rítmicos. Fábula motora. Cuento motor. Formas jugadas. Juegos naturales (no reglados). Iniciación deportiva. Dramatización. Sociodrama. Acantonamiento. Campamento. Gymkhana. Paseo. Excursión. Visita. Torneo. Club. Taller. Canto. Baile. Ronda. Deporte educativo. Deporte escolar. Juego tradicional. Juego espontáneo (libre). Juego dirigido (organizado). Juego motor. Grandes juegos. Circuito de aventura.

## ESTUDIO Y SEGUIMIENTO DE CASOS

Por medio de los mismos instrumentos de evaluación, la bitácora donde se plasma el avance programático, las evidencias y sesiones muestra o demostraciones donde los padres de familia, comunidad escolar y sociedad verifiquen el avance y logros de estos alumnos.

A continuación se muestran algunos casos de alumnos con alguna discapacidad y cómo se han atendido desde el campo de la educación física. Las fotos son colección propia.

**EAZR:** Colaborando para el Centro Educativo Arnold Gesell (2011-2012) se conoce al alumno diagnosticado con ecolalia, aspectos físicos de síndrome por frágil y discapacidad múltiple, se empezó a tratar a Eduardo por medio de la educación física; las actividades más usadas para incluirlo fueron formas jugadas, circuitos de acción motriz y actividades masivas como la matrogimnasia.



**OPG:** Se integra al alumno en la institución antes mencionada a los cuatro años cursando el segundo de preescolar, diagnosticado con el Trastorno del Espectro Autista (TEA), las estrategias para incluirlo en las actividades de educación física fueron: juegos simbólicos, cantos y rutina de activación física.

**YAC:** Se brinda atención a este niño cuando se colabora en el Instituto Cultural Iztaccíhuatl (2013-2014) con cuatro años de edad cursando el primero de preescolar, el niño presenta pie precávaro y problemas motrices en extremidades inferiores, con actividades de la sesión de educación física por medio de la psicomotricidad se mejoraron sus patrones básicos de movimiento y se fortaleció aún más ya que el niño acude a terapia física en el CRIT Puebla.



**BMB:** Durante un interinato en la escuela Rafael Jiménez de la población de Cuautempan, fue como se interactuó con este alumno diagnosticado con cierta deficiencia psicomotriz cursando el segundo año de primaria, por medio de diversos juegos y formas jugadas fue como se logró integrar además siempre sus compañeros estaban atentos a lo que Bernabé realizaba.



**JCZ:** Dentro del mismo interinato en la misma institución se conoce a la alumna cursando el tercer año de primaria presentando una discapacidad auditiva (sorda), no contaban con auxiliar auditivo ni conocimiento de lenguaje de señas, pero por medio de la visión y observación de las actividades, las realizaba todas por imitación, muy alegre entusiasta además que se le apoya con enseñarle un poco de dactilología de lenguaje de señas.

**LLM:** Al llegar a la escuela Prim. Lic. Luis Cabrera conocí a Leonardo cursando el segundo año de primaria, con apoyo de la maestra de grupo vigente, la maestra de grupo del grado anterior y la maestra de USAER, quienes mencionan que Leonardo es diagnosticado con Trastorno de Hiperactividad con Déficit de Atención (TDAH). Dentro de la sesión de educación física se le fueron estableciendo reglas, se le pidió a algunos de sus compañeros que lo apoyaran dentro de las clases como monitores, se aplicaron las formas jugadas, diversos juegos y circuitos de acción motriz además de una matrogimnasia.

**FLH:** En el mismo ciclo 2015–2016 que se llega a la Prim. Lic. Luis Cabrera se conoce a Francisco cursando tercer grado, se cuenta con el apoyo de la maestra de USAER para diagnosticarlo, dando como resultado Trastorno de Hiperactividad (TDH). Francisco está controlado con medicamentos solo presenta crisis de enojo cuando no toma el medicamento, su estilo de aprendizaje es visual, en cuanto a educación física muestra disposición, participa en todo, su grupo lo acepta dentro de la misma sesión en actividades como los juegos cooperativos, plaza de los desafíos, circuitos de acción motriz, juegos modificados y la matrogimnasia.

**AFR:** Se empieza a trabajar con Ariadne en el ciclo escolar 2016–2017, diagnosticada hueso de cristal al 50% de su esquema óseo. A pesar de su discapacidad se han realizado adecuaciones de acceso para que pueda participar dentro de la sesión, su grupo la apoya y la integra en todas las actividades.

**FY:** Cursó el sexto grado en la Esc. Prim Lic. Luis Cabrera en el ciclo escolar 2015–2016, diagnosticado con discapacidad psicomotriz; a pesar de su discapacidad se trabajó con él incluyéndolo en los entrenamientos deportivos para darle un sentido de deporte inclusivo o iniciación deportiva inclusiva.



**JACV:** Durante el interinato en la Telesecundaria “José Baudelio Candanedo” se conoce a Alberto, diagnosticado con discapacidad motora, de trece años cursando el primer grado de secundaria, a pesar de presentar este tipo de discapacidad que dentro de la sesión de educación física no le permite desplazarse correctamente, caminando corriendo o saltando, con el apoyo y aceptación de sus compañeros se observó un desempeño destacado conforme a su posibilidad en las actividades del bloque 5.

**EJLM:** También en el mismo tiempo del interinato dentro de la Telesecundaria “José Baudelio Candanedo” presentando la discapacidad de Síndrome de Down, su condición le permitió ser aceptado por su grupo y desempeñarse de manera extraordinaria dentro de las sesiones de educación física, en especial en las actividades del club del último bloque de primero de secundaria, juegos tradicionales, cooperativos y alternativos logrando que sus compañeros le otorgaran un mayor número de participaciones.

**KTPM:** En el ciclo escolar 2016-2017 en el primer año grupo A ingresa Kimberly; por medio de entrevistas y el apoyo de USAER se da el diagnóstico: presenta Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), por medio de algunas actividades en la clase se logran mayores avances de participación y desempeño por parte de ella sobre todo en juegos motores y formas jugadas.



**LSMH:** En el ciclo escolar 2016-2017 en el primer año grupo B ingresa Lía, estudios y valoraciones proporcionados por los padres de familia es diagnosticada con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), confirmado el diagnóstico con el USAER además de presentar problemas de lenguaje. Se tienen que hacer adecuaciones para que participara en clase en cuanto a su desempeño, por medio de sus compañeros como monitores en juegos motores, formas jugadas y circuitos de acción motriz.

**JDLH:** Alumno de segundo grado de primaria del colegio María Belem diagnosticado con Síndrome de Asperger, se atiende por medio de la estrategia global de mejora (motricidad inclusiva)

la cual consiste en trabajar una sesión adicional con el grupo donde se presenta el alumno con discapacidad o necesidad educativa especial. Con el marco del modelo educativo “aprendizajes clave” se dará continuidad a este tipo de intervención en los clubes de Autonomía Curricular. Al trabajar con Juan David de manera grupal, destacó en la realización de las actividades empleando el trabajo en equipo y las formas jugadas, aplicando el descubrimiento guiado, valorando su desempeño y nivel de aprendizaje, además con este tipo de apoyo en el aula su desempeño mejoró notablemente.

## **CONCLUSIONES**

Las conclusiones a la que se llega son, que por medio de la educación física aplicando sus diversas estrategias didácticas se puede lograr la inclusión de niños con alguna necesidad educativa especial o discapacidad en el marco del programa “Plan de estudios 2011” utilizando la estrategia global de mejora.

Con la entrada del Modelo Educativo” Aprendizajes Clave” se tiene la propuesta de trabajar la inclusión por medio de la misma sesión de educación física y además por medio de la autonomía curricular con las propuestas de clubes “motricidad inclusiva” que serían sesiones adicionales al grupo donde se presente el caso de alumnos con discapacidad o necesidad educativa especial, y “Deportes Incluyentes” por medio del deporte escolar y deporte educativo, fomentar el gusto y participación a la actividad física deportiva de niños con discapacidad, necesidad educativa especial o incluso problemas de salud.

El compromiso es seguir, continuar atendiendo e investigando sobre la Educación Física Especial, lo cual me permitirán seguir ampliando, difundiendo y compartiendo esta temática y a la vez fortalecer nuestra profesión y nuestro nivel de educación física dándole su verdadera importancia.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Cardona Echaury Angélica Leticia (2005) “Estrategias de atención para las diferentes discapacidades”
- Gil Gómez Jesús y Chiva Bartoll Oscar (2014) “Guía de juegos motrices”. Barcelona, España; edit. INDE Flores Valencia Ramiro (2015) “Educación física y discapacidad motriz”: estrategias de intervención, México; edit. TRILLAS
- Hernández, Vázquez Francisco Javier (2012) “Inclusión en Educación Física”, Madrid, España. edit. INDE. Secretaria de Educación Pública (2017) “Modelo Educativo, Aprendizajes Clave”, México, SEP.
- manual para padres y maestros, México; edit. Trillas
- Secretaría de Educación Pública (2002) “Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la intervención”, México, SEP
- Secretaría de Educación Pública (2011) “Plan de estudios2011”, México, SEP



# **BENEFICIOS DE LA METODOLOGÍA FUNIÑO EN LA INICIACIÓN DEPORTIVA EN EL FÚTBOL**

## **BENEFITS OF THE FUNIÑO METHODOLOGY IN THE SPORTS INITIATION IN THE SOCCER**

Gerardo Garay Salinas

Grupo de Investigación y Asesoría en el Área del Deporte y Educación (GIADE)

gerardo.garay.s@hotmail.com

### **Resumen:**

Aplicar metodologías en la Iniciación Deportiva fortalece a un proceso de preparación estructurado para los niños. El método FUNiño es y ha sido aplicado en equipos de las ligas alemana, española, brasileña, italiana e inglesa, mencionando que, las ligas de fútbol de dichos países, están consideradas como las mejores del mundo. La metodología permite una mejoría en la atención de los niños, y fortalece las cuatro fases que le acompañan, que es la percepción, comprensión, toma de decisiones y la ejecución del gesto técnico. Principalmente es adaptada para niños de seis a diez años, pero se puede trabajar hasta con equipos de primera división. La particularidad de la metodología es que permite que el entrenador o formador deportivo aplique con facilidad el método para guiar a los niños a la práctica deportiva, que consiste en enseñar mediante ejercicios dinámicos, didácticos y planificados para tener una buena iniciación deportiva. Mejorar la iniciación deportiva en los niños permite que el talento del atleta se optime constantemente y tome el gusto por la disciplina deportiva. De igual manera se podrá apoyar a educar a la persona y formar al atleta en un equilibrio socio-cultural y deportivo.

**Palabras clave:** Fútbol; Iniciación Deportiva; Educación.

### **Abstract:**

Applying methodologies in Sports Initiation strengthens a structured preparation process for children. The FUNiño method had applied in teams from the German, Spanish, Brazilian, Italian and English leagues, mentioning that the soccer leagues of these countries considered the best in the world. The methodology allows an improvement in the attention of children and strengthens the four phases that accompany it, which is the perception, understanding, decision-making, and execution of the technical gesture. Mainly it is adapted for children from six to ten years old, but it is possible to work even with first division teams. The particularity of the methodology is that allows the coach or sports trainer to easily apply the method to guide children to sports practice, which consists in teaching through dynamic, didactic, and planned exercises to have a good sport initiation. Improving Sports Initiation in children allows the talent of the athlete to constantly optime and take the taste and sports discipline. In the same way, it will be possible to support educating the person and training the athlete in a socio-cultural and sporting balance.

**Keywords:** Physical education, disability, and inclusion.

## **INTRODUCCIÓN**

Sé muy bien que el deporte no tiene fuerza suficiente para cambiar el mundo. No es su propósito. Sin embargo, tengo la certeza de que el deporte puede explicar al ser humano aquellos estímulos que lo activan para superar sus desafíos (Valdano, 2013).

La iniciación deportiva es la etapa más importante para el desarrollo de un atleta, debido a que es el reconocimiento de la disciplina que se trabaja, en el mejor de los casos es el desarrollo de procesos para niños de edad escolar basados en la teoría y la metodología de la educación física y el deporte (Pareja, 1997).

Los niños de 6 y 7 años tienden a practicar un deporte bajo la influencia de alguno de sus familiares, por esa misma influencia los padres generan prejuicios o creencias que no son las mejores que un niño puede adoptar, por ejemplo él cree que se necesita jugar un partido de fútbol junto con 10 compañeros y contra 11 rivales. Esta creencia es errónea debido a que un niño no se puede desenvolver en un partido donde tiene que compartir un balón con 21 atletas. Aun así una modalidad de 9 vs 9 no le permite la libertad de movimientos experimentales con el balón.

La metodología FUNiño diseñada por el Licenciado Horst Wein; ofrece más de 100 ejercicios con diferentes variantes que apoyen al niño en un aprendizaje implícito, para que después de una etapa de iniciación deportiva y familiarización, empiece una etapa de especialización, siguiendo la estructura de la metodología.

Esta formación deportiva ha de basarse en una educación polivalente, multilateral e integral, de manera que desarrollemos todos los ámbitos de la persona: motor, social, afectivo y cognitivo (Giménez Fuentes-Guerra; Abad Robles; Robles Rodríguez, 2010).

Es necesario realizar un análisis sistemático y profundo de la utilización didáctica y pedagógica como los materiales y su forma de emplearlos dentro de una iniciación deportiva, así poder adaptar diferentes materiales en prácticas deportivas o recreativas, dentro de un espacio cerrado o abierto y apoyar la metodología que se practique.

La metodología FUNiño está diseñada para la iniciación deportiva en el fútbol principalmente en niños de 6 a 10 años, es importante trabajar con dicho método, debido a que conlleva una estructura que permite familiarizar al atleta con las dificultades que se les presenta en el deporte.

La metodología permite contrarrestar los puntos negativos del atleta presentados en todo un día, fomenta el gusto a la práctica deportiva y forma una disciplina dentro del deporte. Los entrenamientos didácticos permiten al niño generar un aprendizaje implícito y al educador o entrenador deportivo guiarle a como él pueda resolver los problemas presentados, mas no resolver el problema.

## **JUSTIFICACIÓN**

La importancia de trabajar con una metodología que ha dado resultados en diferentes países, es que en México puede llegar a eliminar ese pensamiento de una metodología tradicionalista, que consistía en solo en llegar a un alto rendimiento lo antes posible, sin dar importancia a como se adapte el atleta y como se desenvuelva dentro de la práctica deportiva.

En México el alto rendimiento en el fútbol se representa con la 3ra. División Profesional con un límite de edad de 20 años para poder jugar en dicha categoría, seguida está la 2da. División Profesional, dividida en ligas, denominadas Premier y Liga Nuevos Talentos. Después continúa la Liga de Ascenso y por último la Primer división Profesional.

Es por eso que se debe aplicar un método que permita conocer que cada atleta en el deporte, debe comenzar con entrenamientos que sean adecuados a su edad, capacidad motriz y psicomotriz. Como lo menciona Giménez (2009) los deportistas deben pasar por una serie de etapas o fases lo que implicará que podamos programar el trabajo con nuestros deportistas con el tiempo

suficiente, de forma progresiva y coherente sin tener prisas y evitando que nos saltemos pasos y escalones necesarios en la educación motriz de los jugadores.

El método puede estructurar la formación inicial del niño que será la base para poder adquirir más conocimientos prácticos que se elevan conforme se adentra más el atleta al deporte. El aprendizaje implícito que fomenta la metodología FUNiño desarrollará 4 fases que acompañan a la atención como la percepción, comprensión, toma de decisiones y la ejecución del gesto técnico.

Estos 4 puntos permiten que el atleta pueda adaptarse a una metodología en la fase de especialización y podrá sumar más gestos técnicos y tácticos dentro del fútbol que fortalecen su estilo de juego y su capacidad de respuesta ante las adversidades planteadas por la dificultad natural del deporte.

## **MARCO TEÓRICO**

### *Definición Etimológica*

El creador de la metodología Horst Wein implementó el nombre de FUNiño, que es la contracción de “Fútbol a la medida del niño” o por sus siglas en inglés FUN= diversión y Niño haciendo referencia de la etapa de niñez (Wein, 2004).

Horst Wein quien en vida fue Licenciado en Educación Física del “Deutsche Sporthochschule Köln” con la maestría en fútbol liderada por el profesor Hennes Weissweiler, medallista olímpico como director técnico de hockey en la selección española, crea la metodología FUNiño con el propósito de mejorar la adaptación deportiva del fútbol.

Autor de 34 libros, 4 de ellos sobre la enseñanza del fútbol publicados en inglés, portugués, español, italiano y alemán; permiten que realizara viajes a diferentes países para poder capacitar sobre la metodología FUNiño que fue perfeccionando con el paso del tiempo.

Las capacitaciones empleadas por Horst Wein llegaron a diferentes federaciones, asociaciones, escuelas, universidades y clubes del mundo como asesor para la formación de entrenadores deportivos en:

- La Federación de Fútbol y Asociación de Inglaterra (The English Football Association) y a los equipos Leed United, Sunderland F.C y Arsenal London.
- La Federación Mexicana de Fútbol (FEMEXFUT) específicamente a cursos de la Escuela Nacional de Directores Técnicos (ENDIT) y a los equipos “Pumas” de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Club de Fútbol América, Necaxa, en la Universidad de Fútbol y Ciencias del Deporte (UFD) en conjunto con el Fútbol Club Pachuca y Rayado de Monterrey.
- Federación Alemana de Fútbol (Deutscher Fussball Bund) y a los equipos Schalke 04, Bayer04 Leverkusen. MVS Duisburg, Mainz 05, TSG 1899, Hoffenheim y St Pauli.
- La Federación Italiana del Calcio Giovanile (Federazione Italiana di Calcio Giovanile) y el equipo del Internazionale Milán.

### *Beneficios de la metodología FUNiño en la iniciación deportiva en el fútbol*

- Federación Colombiana de Fútbol y a los equipos Independientes de Santa Fe de Bogotá y Deportivo Cali.
- Federación de Fútbol Juvenil de Uruguay y a los equipos Peñarol de Montevideo y Nacional de Montevideo.
- Federación Peruana de Fútbol y en la Escuela Superior de Entrenadores de Fútbol

- (ESEFul) en Lima.
- Federación de Fútbol de Guatemala y en la Dirección General de Educación Física en Guatemala (DIGEF).
- Federación Salvadoreña de Fútbol.
- Federación Nacional de Portugal
- Federación Nacional Autónoma de Fútbol de Honduras.
- Federación Costarricense de Fútbol.
- Federación de Fútbol del Norte de Marruecos.
- Federación de Fútbol de Finlandia (Finish Football Federation).
- Asociación de Fútbol de Escocia (Scottish Football Association).
- Asociación de Fútbol de Zambia (Football Association of Zambia).
- En equipos de la Liga Española como el Villareal Club de Fútbol, Athletic Club Bilbao, Fútbol Club Barcelona y el Real Sociedad de San Sebastián.

La metodología FUNiño se basa directamente en las formas de enseñanza y los diferentes estilos de aprendizaje, para que su impacto en los atletas sea positivo y fácil de enseñar. (Storino, 2018)

El tomar en cuenta las formas de enseñanza y los estilos de aprendizaje, permite que la metodología FUNiño pueda fortalecer el aprendizaje implícito que se proyecta; es por eso que es importante conocer sobre ellos para que tenga mejor beneficio aplicar el método.

### *Formas de Enseñanza*

Cada una de estas formas de enseñanza tiene unas características concretas a las que debemos recurrir para decidir cuál de ellas es la adecuada en cada momento educativo (Conde, 2007). La autora especifica que existen seis formas básicas de enseñanza: La exposición; la narración; la demostración; la investigación-descubrimiento; el interrogatorio y por último la acción-vivencial.

La *Exposición* es un método natural, que valiéndose de un lenguaje adecuado presenta un nuevo tema a los alumnos.

Transmite contenidos, destrezas y valores. El aprendizaje es la capacidad de recepción de la información y el rendimiento la cantidad de información que somos capaces de recibir. El alumno, mediante una actividad interna debe ir comprendiendo y asimilando lo expuesto por el docente.

Es necesario que este método tenga una adecuación a los discentes. El profesor debe captar el interés y la atención de los alumnos.

La exposición debe estar enmarcada en un contexto adecuado de enseñanza. Debe cumplir varias funciones: motivar, interesar, encauzar...

Todo método debe evaluar, en el caso de la exposición a través de preguntas concretas.

La *Narración* se basa en relatos de hechos reales o no reales. La cuenta el docente guiando con su voz a los alumnos y lo hace en un escenario espacio-temporal. De esta forma trata de crear curiosidad e interés, con cierta tensión emocional.

Debe cumplir algunas de las siguientes características:

Concreta y adecua al discente.

La narración debe ser intensa y natural, utilizando la mímica.

La animación dramática es otro recurso que no debemos olvidar. Debe causar suspenso y algunas situaciones inesperadas.

La *Mostración* consiste en enseñar cómo hacer algo. Se aprende a través de la observación y de los resultados obtenidos posteriormente. El alumno trata de repetir los pasos que ha visto tal y como los ha entendido.

- La explicación debe tener en cuenta los posibles errores que surgirán a lo largo de la realización de las actividades presentadas.
- Las explicaciones deben ser sencillas y lo más claras posible.
- La comunicación entre docente y discente debe ser directa.
- El alumno controla lo que ha aprendido y pregunta desde dónde se perdió para poder continuar con la actividad.

La *Investigación-Descubrimiento* se trata de que el alumno vaya descubriendo a través de su pensamiento y razonamiento, gracias a la orientación que le ofrece el docente.

- El alumno debe ir resolviendo pequeñas incógnitas planteadas por el profesor que le irán motivando hacia un conocimiento más amplio.
- El aprendizaje debe desarrollarse en un contexto de grupo, es decir, alumnos y profesor deben trabajar juntos en la búsqueda de la resolución del problema planteado.
- La evaluación se desarrolla a lo largo de toda la sesión y está enlazada con el razonamiento realizado.

El *Interrogatorio* está basado en la realización de preguntas al alumno, con la finalidad de despertar la reflexión, estimular el pensamiento y hacer que el alumno saque sus propias conclusiones sobre el tema desarrollado.

Según la metodología de Bloom existen seis niveles de elaboración de preguntas:

- a. Conocimiento. Se pide al alumno que recuerde información.
- b. Comprensión. El alumno debe ordenar los conocimientos mentalmente.
- c. Aplicación de la información. Es necesario que aprenda a aplicar la información que se le ha dado previamente a diferentes situaciones.
- d. Análisis. Mediante pensamientos profundos y críticos.
- e. Síntesis. Pedimos al alumno que sintetice el problema y lo resuelva de la manera más adecuada desde su punto de vista.
- f. La Evaluación se observa en las respuestas, ya que no existe una única respuesta correcta.

La *Acción-Vivencial*: se desarrollan temas relacionados con sus vivencias y con los valores de la vida, debe ser un tema que logre la participación y el interés de los alumnos.

- Este método trata de desarrollar su capacidad de cooperación y sus habilidades físicas y mentales.
- La evaluación en este caso es un proceso continuo.

#### *Forma de Enseñanza de Desarrollo Motriz.*

Es una etapa fundamental para el desarrollo de la personalidad del niño-niña y está determinada por factores biológicos y sociales que influyen en el resultado de la adaptación intelectual y motriz producto de la interacción de su organismo con el medio circundante. Cada acción significa una experiencia, las cuales se coordinan mediante esquemas que abarcan un radio de acción con influencias que van siendo cada vez más amplias y complejas.

Este proceso no es apresurado, sino lleva su tiempo y varía según los factores biológicos y sociales como la herencia, maduración biológica, desarrollo físico y crecimiento, experiencia práctica además del proceso de instrucción y formación en el que participe. (Vitón,2000)

Entre las edades de 3-5 años los niños-niñas realizan los movimientos con mayor orientación espacio-temporal y mejor desarrollo de las capacidades coordinativas, además de variadas acciones con su cuerpo de forma individual con y sin objetos, combinándolos en pequeños grupos (Brown, 2002).

#### *Forma de Enseñanza de Desarrollo Físico.*

El concepto de desarrollo físico se refiere a los cambios corporales que experimenta el ser humano, especialmente en peso y altura, y en los que están implicados el desarrollo cerebral, como ya se ha indicado, el desarrollo óseo y muscular (Magento Mateo y Cruz Sáenz, s.f).

*El desarrollo físico sigue dos principios:*

- El principio cefalocaudal: El desarrollo avanza desde la cabeza hasta las partes inferiores del cuerpo. Así, la cabeza, el cerebro y los ojos de un embrión se desarrollan antes que el resto del cuerpo y son desproporcionadamente grandes al principio. La cabeza de un niño de 1 año posee el 70 % del peso que tendrá como adulto, mientras que el resto del cuerpo solo tiene el 10 o el 20 % del peso que tendrá como adulto. Los infantes también aprenden a usar antes las partes superiores de su cuerpo. Por ejemplo, aprenden a usar sus brazos o manos antes que sus piernas.
- El principio proximodistal: El desarrollo avanza desde el centro del cuerpo hasta las partes más externas. Los bebés desarrollan antes la capacidad para emplear brazos y piernas, luego manos y pies y por último los dedos (UNICEF, 2002).

La fundación afirma que el desarrollo físico se refiere a los cambios corporales que experimenta el ser humano, especialmente en peso y altura, y en los que están implicados el desarrollo cerebral, como ya se ha indicado, el desarrollo óseo y muscular.

#### *Forma de Enseñanza de Desarrollo Lúdico.*

Hay varias teorías psicológicas y pedagógicas que nos hablan de lo que es el juego y de lo importante que es para el desarrollo normal de los niños (Burgos, 2008).

Muchos psicólogos consideran al juego como liberador de tensiones, afectos y energía. Para los psicoanalistas, el juego le sirve al niño para transformar las situaciones no placenteras, en situaciones placenteras.

El autor afirma que, como acto de libre elección, el juego, es una de las formas que tiene el ser humano de auto-expresarse y auto-explorar.

Lo deberían utilizar los docentes de todos los niveles educativos (inicial, escolar y secundaria), pues al ser una actividad específica del niño o joven, es útil para el aprendizaje sistemático.

El autor prioriza que el juego es fundamental en la estructuración del pensamiento infantil, en la construcción del lenguaje y la representación objetiva de la realidad.

El niño desborda su sistema de adaptación al medio ambiente y juega; como cuándo aprende a usar la cuchara para comer y luego jugará con ella. El niño juega cuándo está relajado.

Como mencionan Patricia Hurtado; Rosina Tamez; Armando Lozano (2017) de los estilos de aprendizaje y sus características más importantes de cada uno para obtener una mejor perspectiva de sus beneficios y saber cómo canalizar cada uno de ellos.

*Visual:*

Prefieren el uso de imágenes, fotografías, colores, mapas y otros medios visuales para organizar la información y comunicarse con los demás.

Visualizan fácilmente los objetos y utilizan visión espacial para asociar. Maneja, crea y responde positivamente a los mapas mentales.

Reemplazan palabras por imágenes. Organizan por medio de dibujos y colores

*Auditivo:*

Les gusta trabajar con el sonido, la rima o la música. Tienen buen sentido del tono y del ritmo; por lo general pueden cantar, tocar un instrumento o identificar el sonido de diferentes voces o timbres.

Utilizan grabaciones de sonido para proporcionar un fondo para obtener visualizaciones y ayudarse a recordar cosas y reproducen música para anclar emociones y gustos.

*Kinestésico:*

Son muy versados en manipular objetos. Son buenos practicando deportes.

Pueden imitar con facilidad los gestos de los demás. Aprenden mejor lo académico cuando pueden tocar y sentir.

Tener que estar sentados por periodos largos les resulta incómodo.

## **METODOLOGÍA FUNIÑO**

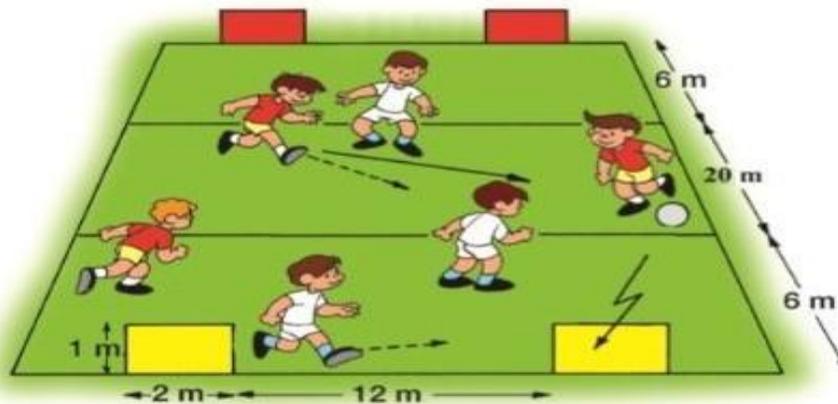
La metodología FUNiño consiste en desarrollar un estilo de juego-aprendizaje adaptado para los niños de 6 a 10 años con ideas desarrolladas en todo el mundo y ahora adaptadas en México (Horst Wein, 2004), dicha metodología tiene relación con la filosofía del fútbol base del programa Grassroots hecho por la Federación Internacional de Fútbol Asociación (FIFA) señalando que el fútbol es para todos, esto refiere a que no se permite alguna discriminación de cualquier tipo e inclusive se puede jugar con un mínimo de infraestructura. (FIFA, 2011)

Wein menciona que la metodología FUNiño es considerada el renacimiento del fútbol callejero, una forma natural de juego que ha llevado a los mejores futbolistas del mundo al elite del fútbol sin la necesidad de un entrenador deportivo, aunque los tiempos cambian y el deporte se modifica, esta metodología permite al entrenador deportivo diseñar problemas y regresar a ese descubrimiento que tenían esas generaciones tan talentosas añadiendo la disciplina y los valores

que se deben inculcar en esta reeducación del fútbol tanto en los niños como en los padres de familia.

La metodología FUNiño principalmente propuso la modalidad de juego de 3vs3 en 4 porterías en un espacio reducido véase en la siguiente imagen. (Wein, Scribd, 2004)

Figura 1. Modalidad FUNiño 3vs3 a 4 porterías.



Fuente: Wein, Scribd, 2004.

Como se ve en la imagen un equipo de 3 jugadores debe atacar las dos porterías del equipo rival y proteger sus dos porterías; pero en el terreno de juego se deberán marcar dos líneas a lo ancho a 6 metros de la línea de fondo, esto indica que al pasar esa línea es la única forma en que se puede tirar a gol.

El creador hizo que esta modalidad tenga su reglamento y características que van acorde para hacerlo de modo competitivo y formativo a la vez, la ubicación lateral de las dos porterías hace que se use todo el terreno de juego y genera más espacios los cuales serán aprovechados con creatividad por el niño. El número de jugadores hace que el futbolista tenga tiempo y espacio en una cancha relativamente grande para él y así tomar decisiones con o sin el balón en posesión, esto también ayuda a que el niño tenga mayor contacto con la pelota y mayor número de pases y goles individualmente, lo cual mantiene al niño motivado y con más ganas de jugar.

La iniciación de la táctica se puede ver reflejada en pleno partido de la modalidad FUNiño ya que el futbolista debe realizar funciones defensivas y ofensivas y se crean oportunidades de 2vs1 que hará que los niños tengan el trabajo en equipo y puedan cumplir un objetivo por si solos sin la ayuda del entrenador deportivo (Wein, 2004).

Actualmente el capacitador, entrenador con la Federación Brasileña Licencia B y Director en América Latina de la metodología FUNiño Gabriel Vieira Storino, es el encargado de capacitar a los monitores y entrenadores que fomentan el método. Gabriel Vieira reside en México, aunque su nacionalidad es brasileña, fue uno de los monitores más cercanos al maestro Horst Wein y encargado de diseñar más ejercicios para fortalecer la metodología.

Los cursos impartidos por Gabriel Vieira Storino explican la forma de trabajo de los principales beneficios de la metodología y cómo llevarlos en práctica a los niños, son capacitaciones prácticas donde el entrenador deportivo realiza los ejercicios para que logre distinguir la función de la metodología y pueda reforzar las dudas que surgen conforme se avanza con la metodología. Cuenta con 2 escuelas formadoras en la Ciudad de México que aplican la metodología FUNiño.

Gabriel Vieira Storino continua con las bases de Horst Wein, desplazando el método de enseñanza denominado “tradicional” que solo se encarga de enseñar a jugar fútbol con ejercicios que ya no son tan funcionales e inclusive retrasa la formación del futbolista, debido a que no lleva los conocimientos bien definidos en una etapa de especialización, lo cual hace que los niños y adolescentes no encuentren el motivante suficiente en la práctica del deporte y esto depende mucho del entrenador en curso y su forma de enseñanza.

## **BENEFICIOS DE LA METODOLOGIA FUNIÑO**

Horst Wein (2004) nos menciona los beneficios que se planea al utilizar la metodología FUNiño y el beneficio que le puede dar al fútbol mexicano.

El beneficio principal de la metodología FUNiño es que especifica que la clave es el aprendizaje implícito, esto significando que el ser humano es capaz de aprender mediante ensayo y error en situaciones que se repiten constantemente, donde el aprendiz aprende, sin saber directamente lo que está aprendiendo. (Latinjak, 2014)

Se debe conocer que el aprendizaje implícito es un estilo de aprendizaje y no una metodología de enseñanza, es por eso que se utiliza en la metodología FUNiño como estilo de aprendizaje inicial y siendo reforzado por los diferentes estilos de aprendizaje y enseñanza existentes.

En la metodología el jugador es el centro de atención al desarrollar los ejercicios, y los entrenadores o formadores no deben instruir los ejercicios, sino guiar y estimular a que el jugador aprenda activamente, así activar en cada momento las 4 fases en la resolución de cualquier problema en el juego: La comprensión, la toma de decisión y la ejecución motora de la jugada. Esto dará confianza e independencia de las constantes informaciones e instrucciones que presente el formador. (Wein, 2014)

Los juegos simplificados de la metodología inician con poca dificultad, la cual va aumentando según la capacidad del niño al emplearlos, son mejores que las practicas del fútbol 7 debido a que tienes más contacto con el balón para ejercer pases, conducción, “dribling” y lo que más llama la atención a los niños, el poder realizar más goles.

La polifuncionalidad de los jugadores se presenta en los juegos simplificados de FUNiño, debido a que juegan todas las posiciones a grandes rasgos, aprenden a defender, mantener la posesión del balón y a atacar cuando es necesario, identificando los momentos ideales para realizar cada cosa.

El tener 2 porterías a las cuales pueden marcar los jugadores permite que el niño piense los movimientos que pueda realizar, esto activa cognitiva y físicamente al niño en cada ejercicio realizado, esto hace que el jugador mantenga la cabeza y la vista en el juego, resolviendo un problema que se ha presentado dentro del fútbol por mucho tiempo que es, que los niños tengan su vista siempre al balón cuando lo llevan conduciendo.

Los ejercicios de FUNiño permiten desarrollar estrategias de enseñanza para grupos de 16 personas con un solo formador, la metodología permite que el juego se desenvuelva solo y el formador solo esté presente para aumentar el nivel del juego o ponderar una variante al juego, que permita trabajar lo que necesita el entrenador.

Un beneficio más de la metodología es que el niño aprende jugando y canalizan la importancia del entrenamiento, así el deporte forma la disciplina junto con el formador, esto permite que el niño gane confianza en sí mismo y en un proceso formativo opte por tomar el perfil de un líder dentro del juego.

El ver que un niño se convierte en autodidacta dentro de un deporte, permite una mejora en el entendimiento del mismo, es decir, no necesitará en un partido de fútbol que el formador o el padre le esté dando indicaciones de qué realizar dentro del partido, debido a que el niño ya sabe las funciones que deben realizar él y sus compañeros de equipo.

El manejar esta metodología en la iniciación deportiva permite que un niño logre comprender el deporte por sí solo, se tiene la creencia que hay niños que no saben jugar fútbol y se fuerza a que lo hagan con entrenamientos tradicionales y aburridos para el niño, donde realiza cosas que normalmente no se hacen en un partido, esto hace que el niño tenga poca actividad dentro del deporte y lo desanime a seguir en él.

Los padres de familia son un punto importante dentro de la iniciación deportiva del niño; si un padre de familia conoce cómo trabaja la metodología, solo brindará un apoyo al formador y comprenderá que no es bueno influir en su toma de decisiones dentro del deporte ya que perjudica su actividad y limita el pensamiento del niño.

El formador deportivo debe dejar en claro que la importancia de competir pasa a un segundo término, es decir, debe fortalecer las habilidades de los niños, sin importar el marcador del partido ya que al potencializar las habilidades del niño y respetar su toma de decisiones esto permite a que se juegue con inteligencia y los niños puedan resolver los problemas que presenta un equipo rival.

## CONCLUSIONES

La metodología FUNiño ha mostrado beneficios en la iniciación deportiva en países como España, Italia y Alemania, en este último en algunos partidos de la Bundesliga<sup>1</sup> se ha mostrado la metodología en los medios tiempos de los partidos de fútbol, e inclusive equipos de primera división trabajan con esta metodología reforzando los conocimientos de jugadores de élite.

El trabajar con niños la metodología FUNiño en la iniciación deportiva es importante, puesto que si adaptan los beneficios del método en su proceso de formación tendrán un mejor desenvolvimiento dentro del deporte, además de desarrollar las capacidades físicas básicas dentro del deporte a una edad perfecta para potencializarla posteriormente en una etapa de especialización ya con los conocimientos necesarios para afrontar los problemas presentados.

Si el formador opta por realizar un proceso de formación que genere beneficios al jugador la metodología ayudará a que el niño y el padre de familia comprenda que consta de tiempo y paciencia para que el niño logre tener una oportunidad dentro de los clubes importantes del fútbol mexicano y se pueda tomar en cuenta debido a las capacidades de tomas de decisiones correctas sin la necesidad de recibir órdenes directas y el carácter de realizar los ejercicios, teniendo ese liderazgo dentro de un grupo de jóvenes jugadores con las mismas capacidades y metas.

## BIBLIOGRAFÍA

Brown, H. W. (2002). Educación de la motricidad infantil.

Burgos, E. B. (2008). Psicología y Pedagogía. Obtenido de <http://psicopedagogias.blogspot.mx/2008/02/el-desarrollo-ldico.html>

Conde, C. (9 de Abril de 2007). Pedagogía . Obtenido de <http://www.pedagogia.es/formas-basicas-de-ensenanza/>

El Proceso de Formación del Jugador Durante la Etapa de Iniciación Deportiva. Pedagogía Deportiva, 47-55.

- FIFA. (2011). FIFA. Obtenido de <http://grassroots.fifa.com/static/en/for-kids/welcome-to-grassroots.html> Francisco Javier Giménez Fuentes-Guerra; Manuel Tomás Abad Robles; José Robles Rodríguez. (2010).
- Fuentes-Guerra, F. J. (2009). El deporte en el Marco de la Educación Física. Sevilla: Wanceulen Editorial. Latinjak, A. (2014). Aprendizaje Implícito y explícito: Entre el hacer y el comprender. Universidad de Girona, Escuela de la salud y del deporte, 59-85. Num 2, 69-74.
- Pareja, I. D. (1997). Iniciación Deportiva y Praxología Motriz. Educación Física y Deporte volumen 19.
- Patricia Hurtado; Rosina Tamez; Armando Lozano. (2017). Características que Presentan los Estudiantes con Estilo de Aprendizaje Diferentes en Ambientes de Aprendizaje Colaborativo. Tendencias Pedagógicas No30, 191-206.
- Storino, G. V. (25 de Abril de 2018). Metodología FUNiño. (G. G. Slinas, Entrevistador)
- Valdano, J. (2013). Los 11 Poderes del Líder. Madrid, España: Conecta.
- Wein, H. (11 de Septiembre de 2004). Scribd. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/239274438/FUNINO-HORST-WEIN-pdf>
- Wein, H. (2004). El Rincón del Formador. Obtenido de <http://www.horstwein.net>



# DE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA A LA REALIDAD DE LA PRÁCTICA: LA AUTONOMÍA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PREESCOLAR Y PRIMARIA

## FROM THE PERSPECTIVE OF THE THEORY TO THE REALITY OF PRACTICE: AUTONOMY IN THE CLASS OF PHYSICAL EDUCATION IN PRE-SCHOOL AND PRIMARY.

David Roberto Chavelas Arteaga

Instituto de Estudios Universitarios, Acapulco Guerrero, México.

drchavelas13@gmail.com

### Resumen:

La educación física no es solo una hora de relleno ni los docentes somos comisionados de la materia, somos los profesores de educación física y esto nos permite aportar desde el lado lúdico al desarrollo cognitivo y motriz de los niños, como tal, la educación física es un motor que impulsa al progreso educativo desde la perspectiva de la práctica física y motriz; lo que se aprende dentro de la clase, se replica fuera de ella y se aplica a la vida diaria. De esta manera ayudamos a crear niños y jóvenes capaces de desarrollar sus habilidades y destrezas para emplearlas durante toda la vida de manera autónoma, capaces de comprenderla y enfrentarla estoicamente durante las situaciones diversas a las que se pueda enfrentar.

**Palabras clave:** Autonomía, habilidades, motricidad.

### Abstract:

The physical education class should not be looked upon just as a filling material for in-between other classes, neither are physical education teachers considered just as substitution entertainers under a commission of a certain subject or class. We are the physical education teachers and that allows us to share our knowledge on the cognitive and motor skills development of our children from a playful- recreational point of view. As such, the physical education activities in a program are like an engine, which fosters the educational progress from a physical and motor skilled perspective; whatever learned in the classroom replied to and re-used outside the classroom as well on an everyday basis. In this way, we help young learners of all ages to learn and develop their own skills and capabilities for them to use throughout their lives in an independent and autonomous way under all kinds of circumstances being those positive or of a negative nature.

**Keywords:** Autonomy, skills, motors skills.

“Es necesario que el niño aprenda que su autonomía sólo es genuina cuando presta atención a la autonomía de los otros.”  
Paulo Freire

### INTRODUCCIÓN

Durante toda su vida el hombre se ha visto en la necesidad de valerse por sí mismo, con piedras y palos; ha sido autónomo y se ha enfrentado en conjunto a la caza de gigantes animales para sobrevivir y supervivir, hasta alcanzar la evolución que hoy en día conocemos. La historia de la educación física se caracteriza por la evolución, al igual que el hombre, se ha enfrentado a diversas situaciones que le permiten ya, sentar sus bases pedagógicamente y a través de la competencia motriz. De tal manera que cursando la licenciatura en educación física se pensó en un

momento sobre la certeza de seguir este camino, llegando a la idea de que no había otro, que era el mejor, pero también el de más pendientes con una altura tan similar a la del Everest; pues la educación física estaba algo denigrada, pero la lucha tendríamos que hacer para lograr reivindicarla y qué mejor que a través del desempeño propio y con los resultados esperados, ¿Cuáles? Sencillo, las sonrisas de todos nuestros alumnos.

## **PROBLEMA DE ESTUDIO**

La autonomía en la clase de educación física en preescolar y primaria

## **PREGUNTA**

¿Cuáles son los factores que condicionan el desarrollo de la autonomía motriz en los alumnos?

## **OBJETIVOS**

General:

Identificar los factores que condicionan el desarrollo de la autonomía motriz en los alumnos.

Específicos:

1. Establecer si los factores se ven determinados desde una perspectiva de género.
2. Las herencias culturales impactan en la autonomía motriz de los niños y niñas.
3. Establecer una cartografía (mapeo) que condicionan el desarrollo de la autonomía motriz.

## **DESARROLLO**

En primera instancia este ensayo va dirigido a los profesores de educación física y en segundo plano nos permite responder a la siguiente cuestión planteada por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, misma que dice así, ¿Puede aplicarse la misma sesión en alumnos de preescolar y primaria?

Nos encontramos en una ideología donde los profesores de educación física, con base a diferentes comentarios de docentes de grupo, directores, padres de familia y sociedad, somos catalogados como letárgicos, los de la pelotita y los de que la cuenta llega solo hasta el número 8, “por eso de los calentamientos”, los que no salimos de bajo de la sombra de un árbol, etc., ustedes sabrán compañeros las cantidades de conceptos a los cuales hemos sido expuestos.

Más no saben, ni sabrán y por eso las palabras que de aquí emanen, entrarán en sus oídos, se verá congelada la imagen en sus ojos y cambiará para siempre su perspectiva sobre los héroes sin capa, los más queridos dentro del jardín y por los niños, nosotros los de educación física, por medio de este ensayo pretendemos que sepan lo que somos capaces de hacer y lograr con nuestros alumnos, nosotros tenemos la conciencia y empeño por lograr que aprendan, desarrollen, manifiesten y construyan su conocimiento, llevamos alegría a la cancha o patio de la escuela y promovemos la convivencia sana y pacífica a través de la socialización, los valores y el juego, todo este aprendizaje se denomina enseñanza invisible, lo cual quiere decir que la pedagogía es visible y la enseñanza invisible (Bernstein B.,2003).

Cuando nos encargamos de traducir este texto a la educación física, debemos tener claro que: todo aquello que se aplica dentro de la sesión se debe replicar en el aula, en casa, en la sociedad, esta fase es evolución, cuando un alumno o persona aprende algo, encontrará el momento de aplicarlo y ponerlo en práctica, se denomina aprendizaje significativo, nosotros creamos niños y jóvenes capaces para la vida y su desarrollo fuera de ella, con base a esto, lo que se aprende en la sesión, se trabaja fuera de ella, se emplea para un bien común, aplicado al conocimiento de lo que se crea en ellos.

El profesor de educación física se encarga de llevar a otro nivel el desarrollo de los alumnos. Más allá de lo que él mismo piensa, ¿De qué manera? Ayudándolo a crear sus propias ideas, sus propias experiencias y hacer que potencie sus virtudes, habilidades, capacidades y aptitudes de todo tipo, ya sean de índole cultural, social o físico y deportivo, sin que esto tenga siempre como objetivo la competencia, según Tobón, esta se entiende como: “algo interno, en la línea conductual”, poco a poco se fue hablando de la competencia como un comportamiento efectivo, y hoy en día hay un sólido modelo conductual de las competencias, que aunque ha trascendido el esquema de estímulo respuesta, sigue basándose en el comportamiento observable, efectivo y verificable, confluyendo entonces así el desempeño dentro de la competencia, no se entenderá como ¡quien gane es el mejor! (Tobón S.,2006: p.3)

Que construya, que invente, que reinvente e innove y así pueda aplicarlo a la vida, esta vida que cambia constantemente y no deja cabida para desprenderse de los nuevos aprendizajes, en este mundo cambiante es de suma importancia aprehender, tomar y adueñarse de todo lo que le rodea.

Las competencias existen desde que se está en el vientre de la madre, incluso desde antes, en éste momento la única competencia que se debe procurar y perdurar, es la de competir para vivir. Para lograr esta parte Delors es muy claro en su capítulo cuatro cuando menciona los Cuatro Pilares de la Educación: “Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (Delors, 1996).

La Educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar inseparables sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto de vida personal. Se dice que las personas no somos diseñadas para la competencia, por lo contrario, nosotros creamos las competencias.

Durante el desarrollo y crecimiento vamos conociendo nuestro cuerpo: ¿Qué es?, ¿Para qué sirve?, ¿Qué puedo hacer con él? Con el paso del tiempo y estudio se sabrá diferenciar entre la imagen y esquema corporal; conocer sobre nuestro desarrollo corporal y fases o estadios de uno mismo, basándonos en la explicación teórica de J. Piaget. Como se trata este trabajo de alumnos de preescolar y primaria se toman en cuenta las edades y desarrollos de acuerdo a las características de los mismos: Sensoriomotor de los 0 a los 2 años, utiliza los sentidos y aptitudes para entender el mundo; preoperacional de los 2 a los 6 años, pensamiento simbólico, incluye el lenguaje; operaciones concretas de los 6 a los 10 años aprende conceptos, jerarquiza y progresa en su socialización y, por último, operaciones formales de los 10 a los 14 años, actividades abstractas y solución de problemas racionales (Piaget,1997).

Aquí se encontrarán las diferencias y similitudes, aciertos y áreas de oportunidad, ideas y el por qué sí se pueden aplicar las mismas sesiones de educación física en los niveles de Preescolar y Primaria, con base a lo anteriormente mencionado. Es así que nuestra investigación nos arroja el siguiente cuestionamiento, y de la misma manera, se le dará respuesta y se mencionarán las diferentes estrategias para su logro.

¿Se puede aplicar la misma sesión de clases y actividades en alumnos de preescolar y primaria?

Las clases o actividades que se planean y llevan a cabo en los niveles de Educación Básica cuentan con lo necesario para ser implementadas en cada uno de estos niveles, esto se verá beneficiado aún más por las estrategias didácticas que se empleen durante la planificación de la sesión, debido a que estas cuentan con el mismo objetivo y fin de la educación física.

El objetivo principal de la materia nos permite la apertura a la implementación y creación de ideas, tiempos, espacios, al desarrollo motriz, psicomotriz y sociomotriz. Estas áreas de conocimiento se desarrollan en los niños y por medio de ellas, son capaces de realizar un sinnúmero de actividades, muchas veces no tomando en cuenta el riesgo que representa o pueda tener, por lo contrario, este riesgo les permite la exploración y desarrollo de habilidades, los que son más hábiles suelen ser más participativos, creativos, impulsivos y llegan a esforzarse más que otros, se sienten y consideran, aunque de manera inconsciente, más competentes. (Plan y Programas de Educación Física, 2011, p. 186).

Los hay más “pasivos”, ¿Y por qué hay o existe este tipo de alumnos en las escuelas?, no hay más y la respuesta será única, el sistema es el que se ha encargado de promoverlos, los papás con cuidados exagerados, los han vuelto sedentarios, no les han permitido mostrarse y hacer valer su autonomía, es parte de la vida donde el alumno no carga su mochila, no ata sus cordones de los tenis, no es capaz de ir al sanitario sólo, no sabe ser útil ante situaciones que se le presentan; estos alumnos no dan señales de su capacidad, esto no quiere decir que no lo sean (hábiles), son competitivos pero no lo hacen por ganar, ellos cumplen y participan, a su ritmo. Tomemos en cuenta que los alumnos no aprenden igual ni de la misma manera, esto nos lleva a implementar diferentes estrategias con los que no tienen la misma capacidad de respuesta a los que sí. Así pues, les enseñamos de diferente manera.

Las competencias en los alumnos de preescolar son en la mayoría de los casos, el control y dominio que tienen sobre su propio cuerpo, ¿Qué tanto lo conocen? ¿Cómo y para qué lo utilizan?, la gran mayoría de los niños en esta etapa ya lo conocen, su desarrollo cognitivo sobre el cuerpo es muy elevado en comparación al resto, ¿A qué se debe?, muchas veces no cuentan con el apoyo familiar del tipo motriz, el niño que crece rodeado de personas que lo estimulan, favorece el aprendizaje corporal, mientras quienes no gozan de estimulación, no saben distinguir, por ejemplo, izquierda-derecha, adelante-atrás.

Una competencia como nos menciona Tobón (2006) que se puede observar en la mayoría, y sostenido con base a lo observado durante 8 años de trabajo con alumnos en estos niveles, es la autonomía, misma que pretende “adquirir en forma gradual, una autonomía que le permita valerse adecuada e integralmente en su medio, a través del desarrollo de la confianza y de la conciencia y creciente dominio de sus habilidades corporales, socioemocionales e intelectuales” (Jiménez, 2006, p. 39).

Este concepto tan fundamental para el logro de objetivos a tan temprana edad, ¿Son capaces de lograr ser autónomos a esa edad los niños? La cuestión es en este caso, de qué manera se logra, bueno, hay alumnos que no requieren apoyo alguno durante sus actividades, ya se adelantan a lo que se está por plantear, saben atar sus cordones, me permito recordar una experiencia en donde Paquito, un alumno de 3° de Preescolar ya contaba con más habilidades que la mayoría, entre ellas destacaba la autonomía, era el más avanzado en la sesión, no necesitaba apoyo durante el trabajo, por el otro lado Pepito, un niño de 3° de Primaria, con Necesidades Educativas Diferentes, entiéndase que estas no eran de ningún tipo de retraso o de especialidad, más bien de tipo intelectual, él mostraba una actitud de apatía y según su profesor de grupo y yo, vislumbrábamos un grado de autismo, queriendo que se le repitieran las cosas, captaba un segundo después de todos las indicaciones, no presentaba la misma capacidad de autonomía, atención o reacción.

Adentrándonos al tema, ellos se valen por sí mismos, para la ejecución de diferentes tareas y ejercicios dictados por el profesor, tanto en la misma escuela, como en la sociedad son capaces de emplear su conocimiento y aplicarlo en cualquiera que sea el caso o ámbito de vida, es por este motivo que se les enseña a ser competentes para la vida, no solo del ámbito motriz y deportivo, si no como ya se menciona antes, de cualquiera que sea la índole.

Los alumnos de preescolar inician pues, con el conocimiento de su cuerpo a través del juego, así como la participación individual y social, en este sentido se manifiesta el desarrollo de las habilidades y capacidades con la que cuenta y goza, (Plan de Estudios de Educación Básica, 2011, p. 31)

Al dominio que ejercen sobre sí, se le denomina Patrones Básicos de Movimientos (PBM), los cuales se clasifican de la siguiente manera; de Desplazamiento: caminar, correr, saltar, trotar, brincar, reptar (arrastrarse), están también los Estables: parar, equilibrar, flexibilidad, balanceos y giros, y se encuentran los de Manipulación: lanzar, cachar, patear.

Cuando los alumnos ya son capaces de realizar todos estos movimientos, están listos para el desarrollo de sus destrezas, en este caso de índole deportiva, los PBM nos dan la pauta para el desarrollo de la motricidad fina que se logra a través de la motricidad gruesa, esta es la causa que tiende a mejorar la capacidad, técnica y objeto principal entre lo fino y lo grueso.

El objetivo de estos conceptos es el de aprender a realizar de manera óptima, cómo lograr a través de la repetición del ejercicio, en muchos casos cuando es nueva la tarea planteada es común observar errores y fallos durante su ejecución, ¿A dónde nos lleva esto? A la práctica constante de la misma, que se pretenden mejorar, y la única forma de lograrlo es haciendo repeticiones una y otra vez. Cuando el alumno ha sido capaz de conocer, manejar y utilizar su cuerpo, él es dueño de sus movimientos, ya piensa lo que hace, esto se denomina psicomotricidad, el movimiento pensado, así pues, ya sabe lo que hace, piensa lo que ejecuta, coordina lo que dice con lo que hace, identifica su lateralidad, se ubica, sabe moverse, izquierda/derecha, arriba/abajo, adelante/atrás.

Ha logrado en este momento mayor autonomía de movimiento, lo que da como resultado el desarrollo de sus habilidades motrices como son las siguientes: expresión corporal, temporalidad, espacialidad, creatividad, habilidades genéricas, manipulación, emociones, reflejos, control del cuerpo. A todo esto, el movimiento es una condición esencial al ser humano, en medida que los niños van incrementando y desarrollando su creatividad motriz, adquieren la capacidad para ejecutar y desarrollar diferentes habilidades y destrezas para ponerlas en práctica en actividades físicas y deportivas dentro de la sesión de educación física y fuera de ella.

Cuando pensamos cómo se maneja motriz, psicomotriz y sociomotrizmente un alumno de Primaria, se piensa que no querrá trabajar actividades y juegos de Preescolar, lo ven fácil, aburrido y no llama su atención. En esta parte nos involucramos más en el tema central: la aplicación de la sesión en los niveles de Educación Básica.

¿De qué manera los alumnos se involucran en estas tareas?

Bien, nosotros como encargados de promover la socialización antes que todo (hablando específicamente de la educación física), involucraremos al alumnado en el desarrollo de lo planteado, y ahora sí, aplicar las actividades con base en el manejo de las mismas, si no sabemos lo que estamos haciendo y lo que queremos lograr, difícilmente aplicaremos nuestros contenidos, para que se puedan conseguir los objetivos y afirmemos que sí podemos aplicar las mismas sesiones, en este apartado no cambiaremos más que la intensidad, realizaremos variantes y aplicaremos la variabilidad de las actividades.

Esto se realizará a través de aptitudes y actitudes; con estas dos palabras que se manejan en Primaria lograremos que los alumnos se concentren en participar, una vez que ya conocen su cuerpo, es momento de usarlo y obtener el máximo de rendimiento, así pues, la competencia propia se verá reflejada en el desarrollo de sus acciones y sabrá de lo que es capaz de lograr.

Tomemos en cuenta y mucho, el rol de los profesores de la materia ¿Por qué? Debemos saber motivarlos en todo momento, dejando claro que las competencias son propias, el “yo” es importante, sin caer en el error de creer que se es el mejor del grupo, “yo puedo más que otros”, habrá que sensibilizarlos para el manejo de situaciones y eventos que se le presenten en cualquier momento, de la misma forma hacerles saber y prepararlos para la frustración.

Cuando el alumno conoce las habilidades y capacidades que ha desarrollado, es cuando inicia un trabajo más del profesor, este será explotarlas al máximo, que se dé cuenta que puede aportar más, fuera y dentro de la clase, sus habilidades y conocimientos deberán ser también de tipo genéricas, mismas que aplicará en otros ambientes y áreas de aprendizaje.

Los juegos y actividades que hacemos entonces en estos niveles nos permiten saber que, según el profesor y la aplicación de las estrategias, será capaz de aplicarlas sin problema alguno. Las siguientes estrategias en estos casos, son las que se pretenden puedan trabajar para mayores resultados y se recomiendan porque son a la vista de muchos profesores, las mejores.

#### *Algunas Estrategias Didácticas*

**Juegos Organizados:** Se refiere a cuando se realizan previa organización. El profesor es quien realiza con los niños el juego, él participa como guía y control del orden, de las reglas y de los resultados.

**Juegos Cooperativos:** Es un juego sin ganadoras ni perdedoras, sin excluidas ni eliminadas, sin equipos temporales o permanentes. Es exactamente lo que distingue a estos juegos de los juegos de competición y de muchas actividades deportivas.

**Juegos de Invasión:** Los juegos deportivos de invasión son aquellos que enfrentan a dos equipos que tratan de invadir el terreno del adversario, para alcanzar la meta del contrincante con el móvil (aro, pelota...) más veces que él, para lo que también será necesario defender la meta propia.

**Circuitos de Acción Motriz:** Los circuitos de acción motriz tienen como intención poner a prueba las habilidades psicomotrices y sociomotrices a partir de acciones que requieran de la participación comprometida y consciente de los niños.

Estos circuitos ofrecen una amplia gama de posibilidades en el diseño de ejercicios, la selección de materiales, y la fijación de objetivos y condiciones de trabajo.

#### *Se aplican de la misma manera los siguientes Estilos de Enseñanza*

**Descubrimiento guiado:** Se fundamenta en una búsqueda de carácter cognitivo, siendo la mayoría de soluciones aportadas de forma verbal. Se plantean preguntas cuya única respuesta válida (planteamiento convergente) constituyen los pasos de la progresión y éstos serán puestos en práctica de una manera motriz por los alumnos.

**Resolución de problemas:** La búsqueda será motriz. El profesor hace una pregunta general, la cual tiene varias soluciones válidas (planteamiento divergente). Será conveniente una puesta en común con todas las soluciones aportadas y pasar a su ejecución en situaciones de juego.

**Mando directo:** Fundamentado en el orden y estilo de la gimnasia tradicional. El maestro determina la actividad a realizar, con normas que fijan la calidad/exactitud del ejercicio (modelo), manteniendo una organización fija y teniendo el profesor una posición externa.

Modificación mando directo: Ejecución de la tarea al ritmo más apropiado a las características del alumno, ubicación menos rígida y comunicación más directa con el docente.

Asignación de tareas: Después de la explicación y/o demostración de la tarea se produce una dispersión de los alumnos que comienzan a trabajar a su propio ritmo. El alumno se hace más responsable de su actuación y puede adaptar la tarea a sus posibilidades. El profesor se ve liberado de dirigir la acción y puede utilizar más tiempo en retroalimentaciones.

El material a utilizar en ambos casos de la aplicación de las actividades, es y debe ser, un material plausible a la vista de los educandos, entendiéndose como llamativo, original, colorido, manipulable y por encima de todo, que incite a la realización de las actividades. Los materiales deben ser suficientes para el mismo número de alumnos que se manejen por sesión, en caso de no contar con el material debido, el docente se verá obligado a crearlo y emplearlo, mostrando de esta manera su habilidad de improvisar y crecer como profesional.

De aquí partimos a la planeación de lo que se trabajará en ambos casos, la planeación nos permite una organización de lo que aplicaremos durante la sesión, haciendo y tomando en cuenta la intensidad, variantes y variabilidad como se menciona unos apartados atrás, esto se entenderá como la diferencia entre el trabajo que se aprecia al momento de las actividades, lo cual no dice que los alumnos lo ven con más dificultad para la ejecución de las mismas.

Debemos saber que es importante tener presente que la planificación presentada de nuestras actividades, se verá en la posibilidad de replantear las mismas, según sea el caso que se nos lleguen a presentar alumnos con algunas Necesidades Educativas Diferentes.

Lo que se debe tomar en cuenta y saber establecer en este punto, es apropiar exactamente los propósitos y competencias a desarrollar en cada una de la sesiones para un mayor compromiso y coherencia entre lo que se pretende enseñar y las actividades que se trata de incluir en dicho plan, se manejarán tiempos, espacios, materiales, estilos de enseñanza y estrategias didácticas, los ámbitos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como la evaluación para saber el alcance y logro que se obtuvo al final de la misma.

En la obra de Miguel Ruiz (1997), Los 4 Acuerdos, pretende que el profesor de Educación Física, entienda lo que se maneja, todos los acuerdos son importantes, pero se hace énfasis en el primer acuerdo que es "sé impecable con tus palabras", cuando se sepa ser claro y preciso, será más fácil que se logren los objetivos planteados ya que a través de esto, se comunicará mejor con el alumnado y por consecuencia estos entenderán mejor lo que se les pretende enseñar.

## **PROPUESTA**

Se realizarán actividades que permitan a los padres de familia "soltar" a sus hijos, que se desenvuelvan y sean capaces de resolver y solucionar problemas con base a la necesidad presentada durante la estancia dentro de la escuela, en casa, con la sociedad, con la vida misma; acciones que permitan explorar, crear y experimentar opciones de recurso con los cuales afrontarán las situaciones planteadas durante el desarrollo de las diligencias en la clase de educación física.

## **CONCLUSIÓN**

Dentro de este ensayo existe un momento clave, que nos deja pensando, ¿realmente existe algún interés por el cual los papás no dejan a sus hijos ser? El tiempo nos lo dirá, nosotros solo queremos aproximarlos a la realidad, un niño que actualmente no es activo, no será capaz de

aprender regularmente, el aprendizaje va de la mano con el movimiento, con la motricidad, se aprende a través del juego, es el medio más eficaz para llegar al fin.

De esta manera estamos invitando a los profesores de educación básica en general, a aportar a la creación de acciones de movimiento y juego que nos permitan revalorar y ampliar en los alumnos su autonomía motriz, aproximándolo a situaciones donde se vea obligado a desarrollar sus habilidades y capacidades que detonarán sus destrezas y con ello madurar motriz y cognitivamente para destacar en su proceso de enseñanza aprendizaje.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Alejandro Guardiola. Alfabetización motriz: para comprender la esencia de enseñar a través del juego.
- Delors J. (1996). "La Educación encierra un Tesoro". España, UNESCO consultado en [http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion\\_tesoro.pdf](http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf)
- Díaz, M. (2008) Class Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmissions. Vol. 3 London: R.K.P.. consultado en [https://www.infoamerica.org/documentos\\_pdf/bernstein06.pdf](https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/bernstein06.pdf)
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. En P. H. Mussen (Comp.) Carmichael's manual of child psychology. Vol 2. Nueva York: Wiley. Consultado en <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32321/6/Teoria%20de%20Jean%20Piaget.pdf> pág. 2- 8.
- Piaget, j. (1977) [http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo\\_0.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf)
- Rojas )2004) [https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_competencias.pdf](https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf)
- Ruiz, Miguel (2006) <http://www.efdeportes.com/efd206/corporalidad-y-motricidad-autonomia-identidad.htm>  
[http://www.nuevagaia.com/ebooks/Los\\_4\\_Acuerdos\\_Miguel\\_Ruiz.pdf](http://www.nuevagaia.com/ebooks/Los_4_Acuerdos_Miguel_Ruiz.pdf)
- SEP (2006) [https://www2.sepdf.gob.mx/info\\_dgef/archivos/programa\\_de\\_ef\\_2006-2012.pdf](https://www2.sepdf.gob.mx/info_dgef/archivos/programa_de_ef_2006-2012.pdf) (educación física pág. 4,8- 9).
- SEP (2011) <https://sector2federal.wordpress.com/plan-y-programas-de-estudio-2011-educacion-basica-educacion-primaria/>
- Susan Capel / Jean Leah. Reflexiones sobre la educación física y sus propiedades.
- Tobón, S. (2006). Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad. Bogotá: ECOE.



*Investigación en Educación Física: Diversas Miradas*  
*Se terminó de editar en febrero de 2022*

*COMEXEF Editorial*

**INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA:  
DIVERSAS MIRADAS.**

**Consejo Mexicano de Educación Física A.C.**

**Editorial COMEXEF**

**México, 2022.**



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



[@COMEXEF.OFICIAL](https://www.facebook.com/COMEXEF.OFICIAL)



[comexefweb@gmail.com](mailto:comexefweb@gmail.com)



[COMEXEF OFICIAL](https://www.youtube.com/COMEXEF.OFICIAL)