

UNIVERSIDAD DE SONORA
Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación
Maestría en Innovación Educativa

Análisis de las teorías implícitas sobre la educación física, el cuerpo y los procesos de enseñanza y aprendizaje en docentes formadores de educadores físicos

Tesis

Que para obtener el grado de:

Maestro en Innovación Educativa

Presenta:

Carlos Ivan Bernal Gamboa

Directora:

Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega

Codirector:

Dr. José Raúl Rodríguez Jiménez

Lectores:

Dra. Graciela Hoyos Ruiz

Dr. Leonel De Gunther Delgado

Hermosillo, Sonora, enero de 2026

Carta de votos

Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega
Universidad de Sonora
Coordinadora de la Maestría en Innovación Educativa
Presente.

Por este medio, se le informa que el trabajo titulado **Análisis de las teorías implícitas sobre la educación física, el cuerpo y los procesos de enseñanza y aprendizaje en docentes formadores de educadores físicos,** presentado por el pasante de maestría Carlos Iván Bernal Gamboa con número de expediente 219224002, cumple con los requisitos teórico-metodológicos, para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

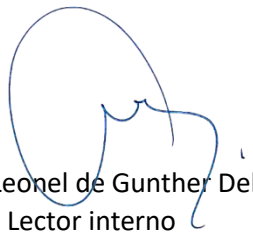
Atentamente



Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega
Directora



Dr. José Raúl Rodríguez Jiménez
Co director



Dr. Leonel de Gunther Delgado
Lector interno



Dra. Graciela Hoyos Ruiz
Lectora externa

Dedicatorias

A mi madre, Guadalupe Gamboa, por su amor inquebrantable, su apoyo incondicional y su constante motivación para aventurarme a nuevas experiencias y retos a lo largo de toda mi vida. Gracias por enseñarme a creer en mis capacidades y por ser mi mayor apoyo; este logro también es tuyo mamá.

¡Lo logramos madre!

A la memoria de mi padre, German Bernal, quien con su ejemplo me enseñó que con estudio, con trabajo, con respeto pero sobre todo con amor, se puede lograr lo que uno se proponga. Mis logros son un eco de tus enseñanzas. Siempre estás en mi memoria y corazón, un abrazo hasta el cielo, mi querido profesor.

A mi compañera de vida, Michell Yanez, por caminar a mi lado a lo largo de los años y ser el motor que me impulsa a mejorar día tras día. Gracias por todo tu amor, comprensión, apoyo y acompañarme a lo largo de todo este proceso. Iluminas mis días. Muchas gracias.

A mis hermanos, German Bernal y Juan Diego Bernal, por acompañarme durante este proceso y ser oyentes de mis ensayos y reflexiones. Gracias por acompañarme.

A Esteban Radilla, quien por su apoyo y valiosos consejos me ha impulsado permanentemente a la búsqueda de nuevos desafíos.

A los participantes de este estudio, cuya apertura y colaboración fueron fundamentales para la realización de este proyecto. Sin su valiosa contribución, este trabajo no hubiera sido posible.

Agradecimientos

En primer lugar, extiendo mi gratitud a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), por brindarme la oportunidad y apoyos necesarios para concluir mis estudios.

Agradezco a la Universidad de Sonora (UNISON) por el espacio, infraestructura, herramientas y todas las facilidades otorgadas durante este proceso. En esta misma línea, agradezco profundamente al programa de Maestría en Innovación Educativa y a todo el cuerpo académico, en especial, a mi directora, la Dra. María de los Ángeles Maytorena, y mi codirector, el Dr. José Raúl Rodríguez, quienes fueron guías fundamentales durante este proceso. Muchas gracias por haberme escuchado, por su invaluable respaldo, por enseñarme a creer en mí y revivir el gusto por la investigación. De igual manera, agradezco a los doctores que conformaron mi comité, el Dr. Leonel De Gunther y la Dra. Graciela Hoyos; sin duda sus observaciones y aportaciones fueron esenciales para la exitosa culminación de este proyecto. Asimismo, agradezco a los docentes de la Escuela Normal de Educación Física, por su apertura y disposición a participar en este estudio.

A todos mis amigos, compañeros y colegas investigadores, en especial a Aziel Peralta, Ana Palafox, Dora Nájera y Eduardo Valle, su compañía, risas y puntos de vista hicieron de este trayecto uno experiencia divertida, amena y enriquecedora.

Por último pero no por ello menos importante, quiero agradecer a todas las personas que, de una u otra forma, directa o indirectamente hicieron posible este estudio.

Resumen

La presente investigación se inscribe en el paradigma del pensamiento docente y tuvo como objetivo analizar las teorías implícitas que presentan los docentes formadores de educadores físicos sobre la educación física, el cuerpo y los procesos de enseñanza y aprendizaje. El estudio parte del supuesto de que dichas teorías influyen en la práctica de los docentes, orientándolos de manera inconsciente a emplear determinado tipo de estrategias didácticas. El estudio se realizó desde el paradigma cualitativo con enfoque interpretativo, mediante el método de estudio de caso. Para la recolección de información se empleó la entrevista en su modalidad semiestructurada, la cual fue aplicada a ocho docentes formadores de una escuela normal especializada en educación física. Los resultados fueron obtenidos mediante el análisis de los testimonios de los informantes y un proceso de categorización, atendiendo a los criterios de rigor metodológico de credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad. Los resultados evidencian que la educación física es concebida como un campo complejo atravesado por múltiples tensiones y contradicciones. Se identificó la coexistencia de teorías implícitas: higienistas, deportivas, recreativas y educativas; las cuales configuran propósitos, estrategias de enseñanza y criterios de evaluación heterogéneos, sin embargo, existe una predominancia del paradigma biomotriz. Asimismo, el cuerpo es percibido desde ópticas mecanicistas y presenta distintos estereotipos relacionados con el cuerpo de los educadores físicos. Sobre la formación inicial, se favorece una instrucción directiva basada en el dominio técnico y el saber hacer, así como un estancamiento en los procesos de innovación. Se recomienda a las instituciones, docentes formadores, profesores noveles y futuros educadores físicos que incentiven el desarrollo de capacidades de reflexión crítica que permitan la explicitación y resignificación de las teorías implícitas, para promover una educación física coherente con enfoques educativos contemporáneos y no mantenerse en un idealismo pedagógico.

Palabras clave: Teorías implícitas, docente formador, educación física

Índice de contenido

Capítulo 1. Introducción 8
1.1 Contexto del estudio 11
1.1.1 Retos en la Formación Inicial de Docentes de Educación Física 14
1.1.2 Educación Física y la Nueva Escuela Mexicana 17
1.1.3 Marco Normativo de la Educación Física 21
1.2 Antecedentes de la investigación 22
1.2.1 La figura del docente formador 23
1.2.2 Estudios previos sobre teorías implícitas de la educación física 25
1.2.3 Percepciones del cuerpo en la educación física 26
1.2.4 Estudios previos sobre teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje 27
1.3 Planteamiento del Problema 28
1.4 Objetivos de la Investigación 31
1.4.1 Objetivo General 31
1.4.2 Objetivos Específicos 31
1.5 Justificación 32
Capítulo 2. Creencias, concepciones, teorías implícitas y pensamiento docente 35
2.1 La idea del cuerpo en la educación física 38
2.2 Implicaciones de las teorías implícitas en la situación actual de la educación física 44
2.2 Postulados sobre la formación de teorías implícitas 47
2.3 Teorías implícitas y enfoques pedagógicos de la educación física 49
2.4 Teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje 52
2.5 Modelo Teórico de la Investigación 56
Capítulo 3. Método 59
3.1 Paradigma cualitativo y enfoque interpretativo 59
3.2 Método y tipo de estudio: estudio de caso y descriptivo 60
3.3 Contexto de investigación e informantes 61
3.4 Técnica de recolección de datos e instrumento: entrevista semiestructurada 62
3.4.1 Dimensión y categorías de estudio 63
3.4.2 Estudio piloto 65
3.5 Criterios de rigor metodológico 66
3.5.1 Proceso de recolección de datos 66
3.5.2 Análisis de resultados 67
Capítulo 4. Claves para descifrar la compleja tarea del educador físico 69

4.1 La complejidad de la educación física 69
4.1.1 Nociones sobre la educación física 70
4.1.2 Los propósitos de la educación física 73
4.1.3 El gran abanico de actividades en las sesiones de educación física 76
4.1.4. La delicada tarea de la enseñanza y evaluación de la educación física....79
4.2 Cuerpo y movimiento como ejes centrales de la educación física....81
4.2.1 El fortalecimiento e instrucción del cuerpo de los niños....82
4.2.2 El movimiento como necesidad natural de los niños y la instrucción escolar....85
4.3 Los dilemas del profesor de educación física....86
4.3.1 La formación inicial de educadores físicos 87
4.3.2 El cuerpo del docente de educación física....91
Capítulo 5: Conclusión y discusión....97
5.1.1 TI sobre la educación física....97
5.1.2 Percepciones sobre el cuerpo 100
5.1.3 Teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje....102
5.2 Implicaciones en otros campos 103
5.3 Limitaciones y recomendaciones....105
Referencias....109
Anexo 1: Guion de entrevista....125

Índice de tablas

Tabla 1 Paradigmas del cuerpo....42
Tabla 2 Pasos del ciclo del fracaso auto reproductor de la educación física....45
Tabla 3 Esquema de teorías implícitas de la educación física 51
Tabla 4 Categorías y subcategorías construidas para la investigación 64

Índice de figuras

Figura 1 Círculo vicioso del fracaso auto reproductor de la educación física....44
Figura 2 Modelo teórico para el análisis del objeto de estudio....57
Figura 3 Esquema metodológico....59

Capítulo 1. Introducción

El interés por el estudio de los procesos de razonamiento cognitivo que desarrollan los docentes durante su labor profesional tiene sus orígenes entre las décadas de 1970 y 1980 (Dávalos et al., 2018), periodo que condujo a la instauración del paradigma del pensamiento docente (Rojas, 2014). Este paradigma describe la existencia de dos dimensiones fundamentales: una explícita, centrada en el estudio de los saberes teóricos que poseen los docentes producto de una formación académica formal (Castañeda y Perrafán, 2015), y una dimensión implícita, que se orienta a analizar las creencias epistemológicas y las teorías implícitas (TI).

En virtud de lo anterior, la presente investigación se inscribe en el paradigma del pensamiento docente, particularmente en el estudio de las TI, ya que autores como Pozo et al. (2006), Jiménez (2005) y Jiménez y Correa (2002), señalan que estas racionalidades son construidas a partir de experiencias previas, procesos de aprendizaje implícito y la interacción entre el sujeto y el contexto sociocultural.

A pesar de su carácter implícito, se ha demostrado que influyen de manera significativa en el actuar de los docentes, incidiendo directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues funcionan como directrices subconscientes mediante las cuales los educadores estructuran y gestionan su labor profesional. Esta capacidad ha sido evidenciada en estudios como los realizados por Aguayo (2020), Arancibia et al. (2020), Monroy y Díaz (2011), Rodríguez (2022) y por Vargas y Acuña (2020).

Sin embargo, la razón principal para su elección radica en que las TI se caracterizan por ser resistentes al cambio y, debido a su carácter pragmático, superan incluso al conocimiento explícito de los docentes en cuanto a su movilización en la práctica profesional (Angulo y Quiñonez, 2020; Pozo et al., 2006). Por tal motivo, el objetivo del presente estudio es: analizar las teorías implícitas que presentan los docentes formadores de educadores físicos sobre la educación física, el cuerpo y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pese a la influencia de la TI en la práctica docente, existe una carencia de estudios que aborden estos constructos en el campo disciplinar de la educación física (EF), situación que se acrecienta en el contexto de su formación inicial y en el pensamiento de sus docentes formadores (Aguayo, 2020; Dávalos et al., 2018; Estévez et al., 2014; Hoyos, 2015; Padilla y Garritz, 2014).

Aunado a esta falta de análisis, el estudio de las TI cobra relevancia, dado que el mantenimiento de TI tradicionales en los docentes formadores de educadores físicos supone una formación inicial del mismo tipo para los futuros profesores de educación física (PEF), quienes replicarán en su práctica profesional las competencias desarrolladas durante su trayecto

formativo, lo que supone un mecanismo que favorece la perpetuación de prácticas (Ángulo y Quiñonez, 2020; Carreiro da Costa et al., 2016; Díaz et al., 2021; Vaillant y Manzo, 2012).

Esta perpetuación de prácticas puede relacionarse con la crisis multifacética que enfrenta la EF nacional e internacional, particularmente el uso de estrategias poco llamativas y repetitivas, su escasa rigurosidad metodológica, la intrusión de responsabilidades ajenas y el mantenimiento de una visión instrumental de esta disciplina (Carreiro da Costa; Flores et al., 2017; García y Del Basto, 2017; González et al., 2023). Ante estas circunstancias, Crum (2012) expone esta condición es consecuencia del fuerte legado ideológico que presenta esta disciplina.

Al analizar estas realidades que presenta la EF desde la innovación educativa, Pozo et al. (2006), Rivas (2000) y Zabalza (2013) sostienen que, para propiciar el desarrollo, ejecución y mantenimiento de procesos de innovación en la práctica de los docentes y para el tránsito hacia nuevos enfoques de la enseñanza, es necesario conocer y modificar sus TI sobre su labor profesional; ya que, de no considerarse, los cambios propuestos no son interiorizados ni percibidos como útiles y, por ende, tienden a ser abandonados. Por tal motivo, comprender estas cogniciones en docentes formadores de educadores físicos constituye la materia prima para el diseño de propuestas orientadas a atender diversas áreas de oportunidad, desafíos o dilemas que se circunscriben tanto a la formación inicial como a la práctica profesional de los PEF.

Al considerar cada uno de estos elementos, la presente investigación se desarrolla desde el paradigma cualitativo (Sandín, 2003) con un enfoque interpretativo (Álvarez, 2003; Rodríguez, 1996), ya que busca comprender el sentido y significado que un grupo de individuos depositan en sus creencias, experiencias y reflexiones, en este caso sobre sus TI respecto a la EF, el cuerpo y los procesos de enseñanza y aprendizaje. En coherencia con los alcances de la investigación cualitativa, se trata de un estudio de carácter descriptivo (Bisquerra, 2009; Sandín, 2003) y se optó por el método de estudio de caso, pues se busca comprender las TI presentes en un grupo muy particular de sujetos, específicamente docentes formadores de educadores físicos pertenecientes a una escuela normal especializada en la EF del Estado de Sonora, México.

Continuando con el apartado metodológico, se diseñó y aplicó un guion de entrevista semiestructurada a un total de ocho docentes formadores de una escuela normal de EF. Dicha entrevista se divide en tres secciones. La primera aborda distintos elementos que componen a la EF, su definición, propósitos, actividades, evaluación y otros aspectos que la componen. La segunda detalla distintas percepciones del cuerpo, su concepción y relación con distintos paradigmas de la EF, así como sus implicaciones en el campo disciplinar, por otro lado, también se analiza el cuerpo de los PEF, como el impacto de la edad y cuestiones relacionadas con el

género y su práctica profesional. En la tercera sección, se indaga sobre las TI de la enseñanza y el aprendizaje, tanto en la práctica de la EF escolar como en las instituciones formadoras.

Una vez realizada la totalidad de las entrevistas, la información recolectada fue sometida a un análisis de los testimonios y a un proceso de categorización. Como resultado, y siguiendo la lógica de las secciones del guion de entrevista, se obtuvieron como principales hallazgos los siguientes. En primer lugar y mediante las propuestas de Araya (2006) y Delgado y Zurita (2002, 2003) sobre las TI de la EF, los resultados obtenidos son similares a los encontrados por Rivera et al. (2021) y por Urra et al. (2021), dado que los informantes describen al campo de la EF desde múltiples perspectivas, exponiendo la coexistencia de TI higienistas, deportivas, expresivas, recreativas y educativas de la EF; sin embargo, estas orientaciones parecen depender tanto de demandas institucionales como de las propias características del PEF, como sus experiencias previas, afinidades y gustos personales, así como de sus capacidades físicas y creativas.

Respecto al cuerpo, y de acuerdo con el marco conceptual de Vázquez (2001), los entrevistados lo explican desde paradigmas biomotrices, psicomotrices y expresivomotrices; no obstante, se observa un predominio de concepciones biologistas, donde el cuerpo y el movimiento son apreciados desde sus capacidades mecánicas, es decir, presentan visiones dualistas y fragmentadas del sujeto, al privilegiar un desarrollo de sus capacidades físicas por encima de las sociomotrices, expresivomotrices y perceptivomotrices. Estos resultados son congruentes con los obtenidos por Marín y Muñoz (2023), Sánchez y Florez (2018) y por Pérez et al. (2025), quienes concluyen que el campo de la EF se caracteriza por la convivencia de visiones mecánicas, fragmentadas e integrales del cuerpo.

Por último, al examinar las TI de la enseñanza y el aprendizaje presentes en la práctica de la EF y en la formación inicial de PEF, los testimonios evidencian que estas se caracterizan por buscar un dominio técnico y por el uso de estrategias didácticas basadas en la repetición de conductas y patrones modelados por sus docentes. En síntesis, y de acuerdo al marco interpretativo de Pozo et al. (2006) este tipo de prácticas es congruente con TI directivas, donde el docente posee el rol protagónico y los estudiantes se limitan a replicar fielmente lo modelado.

En conclusión, el campo de la EF es descrito por los informantes como uno sumamente complejo, en el cual coexisten diversas posturas y orientaciones; si bien esta diversidad posibilita la consecución de múltiples propósitos, también pone de relieve tensiones y contradicciones epistemológicas y metodológicas que, en conjunto, difuminan los medios, contenidos y propósitos desarrollados por esta disciplina. Por otra parte, la FID de PEF expone un estancamiento en términos de innovación en la práctica de sus docentes formadores, además, se encuentra marcada por orientaciones deportivas e higienistas de la EF y se basa en la

repetición de estrategias enfocadas en el dominio técnico de las mismas, lo que refleja la primacía del saber hacer por sobre otro tipo de saber o capacidades.

A manera de cierre de este apartado introductorio, se presenta la organización general de la presente tesis. En el primer capítulo se desarrolla el planteamiento del problema, el cual inicia con una descripción del contexto de estudio, incluye antecedentes de investigación, objetivos y justificación. En el segundo se explica los postulados teóricos empleados y el modelo teórico que los articula. El tercero detalla la metodología utilizada. El cuarto presenta los resultados obtenidos y se organiza en tres secciones congruentes con las categorías de estudio. Finalmente, el quinto capítulo expone las conclusiones, limitaciones y recomendaciones obtenidas derivadas de la reflexión sobre los resultados y su comparación con otros estudios.

1.1 Contexto del estudio

La formación inicial docente (FID) puede ser entendida como un conjunto de acciones formativas integradas en distintos programas de estudio (Acuña et al., 2023) que en conjunto tienen por objetivo dotar a futuros docentes de los fundamentos teóricos y prácticos provenientes de las ciencias de la educación, imprescindibles para su ejercicio profesional (Ley General de Servicio Profesional Docente, 2018). Durante este proceso, se sientan las bases para la práctica pedagógica, además, tiene la peculiaridad de ser diferente según el nivel educativo al que el estudiante aspira, así como a la especialidad educativa de su interés (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

Históricamente, la FID, en especial la de aquellos enfocados hacia la educación básica, ha sido responsabilidad de las escuelas normales (SEP, 2018). A nivel mundial, estas escuelas tienen sus raíces en el siglo XVIII con la Ilustración francesa (Escolano, 1982) sin embargo, fue hasta el siguiente siglo que se consolidaron como instituciones, naciendo de la preocupación de formar docentes competentes en la enseñanza y transmisión de conocimientos (Dengo, 2013, citado en Carvajal y Ruíz, 2016). Es en este mismo periodo donde también se encuentran los comienzos de la incorporación de la educación física (EF), en ese entonces gimnasia, en las jornadas escolares, particularmente en Alemania y Suecia mediante la instauración de escuelas gimnasticas (Pavlin, 2018), no obstante, todavía no existía una institución dedicada específicamente a la formación de profesionales especializados en su instrucción.

En el caso de México, los comienzos de las escuelas normales se remontan al siglo XIX con la fundación de la Normal Lancasteriana. Desde este momento comenzaron a multiplicarse, al punto de que para 1887 existía al menos una en cada estado del país (Hoyos, 2015). Durante este mismo lapso, comienza a aparecer la gimnasia en los planes de estudio para la educación básica en 1861, a pesar de ello, no existían docentes especializados para su impartición, no fue

sino hasta aproximadamente 1908 que se instaura la Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia o también conocida como Escuela Superior de Esgrima y Gimnasia, institución encargada de la formación de los primeros profesionales de la gimnasia en México (Chávez, 2012).

Considerando este legado histórico, las escuelas normales han demostrado tener un alto impacto en la sociedad, pues, como describen Medrano et al. (2018) la pertinencia, eficiencia y eficacia de la educación en México depende en gran medida del rigor con el cual son formados sus docentes. Por otro lado, y a pesar de su larga trayectoria y relevancia, fue hasta 1984 que se les reconoció con el nivel académico de licenciatura, y con ello, se les incorporaron nuevas responsabilidades tales como la realización de investigación y difusión de conocimiento (Diario Oficial de la Federación, 1984).

Si bien este reconocimiento benefició a las escuelas normales en México, diversas investigaciones han diagnosticado múltiples problemáticas. Romero y Aguilar (2017) subrayan que estas instituciones presentan una marcada resistencia al cambio que, en conjunto con su limitada producción científica y la renuencia del personal a participar en programas de interés institucional, han complicado el reconocimiento de las escuelas normales como instituciones de educación superior. Estas realidades pueden deberse a lo señalado por Del Cid et al. (2022) quienes identificaron que las escuelas normales mantienen una identidad académica de formadores dedicados a la docencia y en menor medida a la investigación. De lo anterior, y valiéndose de las propuestas de Rivas (2000) y Zabalza (2013), se puede concluir que una de las principales limitantes para la innovación en los procesos de FID, son las concepciones que presentan los formadores de formadores.

Retomando lo expuesto por Romero y Aguilar (2017) resulta pertinente ahondar en la producción científica que existe en las escuelas normales, desde un panorama internacional y nacional. Ante esto, Orozco (2023) analizó las investigaciones realizadas por estas instituciones en Colombia, durante un periodo comprendido entre 1995 y 2022. En función de este análisis, logró identificar seis principales áreas de interés: historicidad; naturaleza y sentido de las escuelas normales; procesos de investigación en la formación docente; saberes pedagógicos y formas de producción; prácticas pedagógicas en la formación docente; formación ciudadana; y la relación existente entre las escuelas normales y los contextos socioculturales.

Los resultados obtenidos por Orozco (2023) son similares a los encontrados por Lache et al. (2019) en especial en las áreas de saberes y prácticas pedagógicas, así como sobre formación ciudadana. Por su parte, Rodríguez (2020) estudió acerca de la creación de las normales rurales en Argentina, mientras Carvajal y Ruiz (2016) describen la historia y el legado de estas instituciones en Costa Rica.

Profundizando en el escenario mexicano, las investigaciones sobre la FID siguen líneas similares. Según una revisión del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2013), los temas principales incluyen distintas nociones de formación, como aquella basada en competencias, enseñanza reflexiva, análisis curricular, su historia e identidad profesional, formación en ética y tecnología, evaluación, pedagogía y métodos de enseñanza para niños y adolescentes.

En fechas más recientes y haciendo hincapié en las escuelas normales, el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN, 2022) recopiló distintas investigaciones en el área de FID, las cuales demuestran similitudes con las tendencias descritas, ya que se orientan al estudio de la planeación y evaluación educativa, identidad profesional, habilidades de investigación, estrategias didácticas, competencias e inteligencia socioemocional, neuroeducación, competencias y perspectivas profesionales. Considerando lo anterior, queda claro que existen líneas de investigación consolidadas dentro y sobre las escuelas normales, sin embargo, también se esclarece que el grueso de esta producción científica se centra en el estudio de la práctica de los docentes y que muy pocas ahondan sobre cómo son formados los futuros docentes.

Puntualizando en la producción científica en las escuelas normales de educación física o sobre el campo disciplinar de la EF. Al analizar el estado del conocimiento en materia de formación inicial de profesores de educación física (PEF), particularmente en escuelas normales, Hoyos (2015) señala que existe una notable insuficiencia de investigaciones que indaguen sobre esta área en México, pues los estudios carecen de la amplitud y diversidad, en contraste con la existente sobre la formación inicial en otras disciplinas pedagógicas.

Este panorama de escasez investigativa se confirma en el compendio realizado por el Consejo Mexicano de Educación Física (COMEXEF, 2022). Esta recopilación revela que, aunque se registraron diversas investigaciones sobre la EF, estas se circunscriben principalmente a temas como estrategias didácticas, la iniciación deportiva e inclusión, el estudio de percepciones epistemológicas y del campo profesional, la inserción de la EF en el Sistema Educativo Mexicano y los beneficios de la actividad física. Es pertinente señalar que únicamente el 6.27% de dichos estudios aborda directamente la formación inicial de educadores físicos en escuelas normales.

En una línea similar y precisando en la producción regional en Sonora, México. Mungarro et al. (2020) recopilan distintas investigaciones en materia de la EF. A partir de su análisis, surgen conclusiones paralelas a las ya descritas. Aunque las temáticas abordadas incluyen la importancia de la actividad física y sus elementos, aspectos legales en la EF, el deporte

adaptado, entre otros, únicamente el 12.5% de las investigaciones aborda directamente la formación inicial de educadores físicos.

Las tendencias en los estudios expuestas por el COMEXEF (2022) y por Mungarro et al. (2020) son coherentes con las descritas por Carreño et al. (2019) quienes identificaron que la mayor parte de las investigaciones en materia de FID de PEF se concentra en recomendaciones éticas, comparaciones entre programas, propuestas de ejes o componentes específicos y dificultades de la práctica docente. Este rezago en la producción científica sobre la formación inicial de educadores físicos, así como las fuertes tendencias que esta presenta, podrían explicar por qué, a pesar de los avances en materia de la EF, esta disciplina mantiene un estancamiento, caracterizado por un fuerte tradicionalismo pedagógico-didáctico en su FID (Poblete et al., 2023) y por una falta de innovación y mejora en la práctica profesional de los PEF (Jaime y Evaldo, 2018).

1.1.1 Retos en la Formación Inicial de Docentes de Educación Física

Al analizar la propuesta de Poblete et al. (2023) sobre el tradicionalismo pedagógico en la FID de PEF. Los autores describen que esta formación presenta fuertes tendencias biológicas y deportivas; en consecuencia, aclaran que gran parte de las competencias docentes a desarrollar durante esta formación inicial se centran en el dominio de técnicas consagradas históricamente, como la enseñanza de fundamentos deportivos o la práctica de ejercicios físicos analíticos o globales. Según Moreno (2019) estos enfoques responden a aspectos tradicionales de la EF y disminuyen las intenciones y potenciales educativos de esta disciplina.

La concentración en el binomio biológico y deportivo en la formación inicial de educadores físicos podría explicar por qué la mayoría de las investigaciones producidas en este campo se enfocan en elementos inherentes a la práctica del PEF, como la iniciación deportiva o los beneficios de la actividad física para el ser humano, perpetuando así un ciclo de tradicionalismo disciplinar.

Esta problemática también ha sido analizada por Jaime y Evaldo (2018) quienes reflexionan sobre la FID de educadores físicos y señalan que esta formación se caracteriza por su poca eficacia para modificar tradiciones disciplinares, las cuales favorecen la reproducción de prácticas en lugar de incentivar el desarrollo de habilidades innovadoras para la práctica docente. Adicionalmente, los investigadores proponen una serie de desafíos específicos para la FID de PEF: puntualizan en la necesidad de reconsiderar los aprendizajes, conocimientos, concepciones y creencias que los aspirantes a docentes poseen sobre la EF, revisar el enfoque disciplinar predominante en la institución, así como promover estrategias para una formación docente continua y enriquecida.

Estos retos han sido objeto de estudio de diversos académicos. Por ejemplo, Vaillant y Marcelo (2015) reflexionan sobre el rol de los conocimientos, saberes previos y creencias pedagógicas, estas últimas definidas como construcciones personales sobre todos los aspectos de la enseñanza (Padilla y Garritz, 2014). Los autores sostienen que los individuos albergan convicciones profundas sobre lo que implica una buena docencia, en gran medida originadas por experiencias previas y aprendizajes informales. Estas racionalidades individuales abarcan conocimientos tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, que en conjunto impactan significativamente en la práctica docente, al influenciar su actuar, la elección de determinadas estrategias didácticas, entre otros aspectos inherentes al trabajo cotidiano del docente. Además, señalan que estas racionalidades son resistentes al cambio, suponiendo así un sistema que favorece la perpetuación de prácticas en la enseñanza (Vaillant y Marcelo, 2015).

En relación con el enfoque predominante de la EF en las instituciones formadoras, Paula et al. (2023) analizaron 29 programas académicos de distintos países de Latinoamérica, encontrando que en México existe una orientación hacia el deporte. Esta perspectiva estrecha de la EF ha tenido ciertas repercusiones; como argumentan Poblete et al. (2023), la FID de PEF no ha mostrado avances sustanciales debido a la persistencia de enfoques biológicos y deportivos. La prevalencia de estas ópticas tradicionalistas de la EF genera lo que distintos autores denominan una crisis de identidad disciplinar, caracterizada por una tensión constante entre las finalidades educativas de la EF y una realidad práctica que se centra en la mejora del rendimiento deportivo.

Esta crisis de identidad es estudiada por Carreriro da Costa (2018) quien analiza la EF a nivel mundial e identifica una dicotomía fundamental sobre esta disciplina: por un lado, es valorada como una asignatura fundamental por su incidencia en la promoción de estilos de vida activos; y por otro, es percibida como una asignatura marginal, con poco protagonismo en los sistemas educativos. Esta situación provoca una fragmentación de la identidad de la EF, pues difumina y vuelve confusos sus objetivos, contenidos y procesos; en consecuencia, la misión de la EF se diluye y resulta poco significativa en el panorama educativo.

En síntesis, la FID de PEF en el contexto internacional enfrenta desafíos significativos; no obstante, estos restos también están presentes en el contexto mexicano. Al respecto, Ceballos et al. (2020) señalan que un problema central de las escuelas normales en México es su dependencia ante la Dirección General de Educación Superior para Profesionales, particularmente para la formulación de planes y programas de estudio, lo que limita su autonomía y ralentiza los procesos de cambio e innovación dentro de estas instituciones. Además, los autores destacan que las modificaciones curriculares llegan con retraso a las escuelas normales

especializadas en EF; situación que coloca a estas instituciones en un panorama vulnerable respecto a sus contrapartes especializadas en otras áreas de la docencia.

Para continuar con los desafíos nacionales de la EF, González et al. (2023) ofrecen una descripción detallada acerca de algunos factores que obstaculizan su práctica. Uno de ellos es la inestabilidad curricular. Mencionan que el constante cambio en los planes y programas de estudio obstaculiza la implementación de la EF en las escuelas, pues cuando los docentes logran comprender, interpretar y aplicar los nuevos enfoques planteados, estos son desechados y reemplazados por uno nuevo. Además, los autores subrayan que estas modificaciones no responden a necesidades o demandas sociales del contexto mexicano o bien a las recomendaciones de organismos internacionales (García y Del Basto, 2017). En esta misma línea, Flores et al. (2017) señalan que la duración y cantidad de las sesiones de EF en México no alcanzan los estándares mínimos de actividad física diaria recomendados por organismos internacionales. Aunado a esto, las sesiones de EF en las escuelas de educación básica son canceladas con frecuencia (García y Del Basto, 2017), situación que aleja aún más a la población infantil en edad escolar del cumplimiento de estos estándares.

Siguiendo con los análisis realizados por González et al. (2023) y García y Del Basto (2017), otra barrera significativa que enfrenta la EF son las deficiencias infraestructurales, ya que estas carencias limitan o dificultan la realización de ciertas dinámicas motrices deportivas, además, la falta de material didáctico, así como la existencia de grupos numerosos, restringen en gran medida el tiempo activo de los estudiantes en las sesiones de EF. Como última limitante propuesta por González et al. (2023) se encuentran aspectos inherentes a la práctica profesional del educador físico, tales como el uso de estrategias didácticas tradicionales y poco llamativas, así como la improvisación de clases; situaciones que entorpecen el desarrollo de las sesiones de EF e impiden el uso de una metodología de evaluación adecuada.

Si bien algunos de los desafíos descritos atañen a cuestiones ajenas a los docentes, como las carencias en infraestructura y materiales, otras, y quizás las más interesantes para nuestros intereses de investigación, responden directamente a su práctica y formación inicial. Estas dificultades se manifiestan principalmente por la perpetuación de enfoques tradicionales, biológicos y deportivos (Jaime y Evaldo 2018, Poblete et al., 2023). Una posible causa de esta resistencia, y en armonía con la propuesta de Vaillant y Marcelo (2015) es la escasa atención a las creencias, concepciones o saberes presentes en los docentes formadores, las cuales influyen directamente en su labor y favorecen la perpetuación de prácticas.

Esta desatención, sumada a la falta de investigación exhaustiva puede perpetuar distintas inquietudes y porosidades sobre su formación (Vaillant y Manso, 2012) o bien, favorecer el

mantenimiento de ópticas tradicionales del trabajo docente en cuanto a sus estrategias, materiales empleados y estilos de evaluación (Díaz et al., 2021).

1.1.2 Educación Física y la Nueva Escuela Mexicana

Llegado este punto, es crucial cuestionarse: ¿por qué los enfoques exclusivamente biológicos y deportivos limitan a la EF? La respuesta se puede encontrar en las mismas características y dimensiones que definen a esta disciplina. Al respecto, Moreno (2019) concibe a la EF como una disciplina pedagógica que involucra al individuo de manera holística, cuyo propósito se centra en generar un aprecio por la movilización del cuerpo en diversos escenarios, tanto individuales como colectivos.

Profundizando en la propuesta de Moreno (2019) la EF posee una serie de objetivos que van más allá de la mejora del rendimiento físico-deportivo, pues algunas de sus principales finalidades se relacionan con la prevención de enfermedades, la promoción del bienestar físico, mental y social, principalmente al incentivar la práctica de actividad física y recreativa; asimismo, busca favorecer el desarrollo de capacidades y habilidades físicas y cognitivas, así como generar aprendizajes motrices, cognitivos, sociales y volitivos.

De acuerdo con los aportes de Moreno (2019) el enfocarse únicamente en este binomio biológico-deportivo eclipsa las potencialidades de la EF para favorecer el desarrollo integral del individuo, ya que desvía sus propósitos pedagógicos al transformar al docente en un entrenador y al estudiante en un atleta. Por otro lado, también desvanece la enseñanza y promoción de valores, la resolución de problemas, la cooperación y trabajo en equipo, pues se premia la competencia o la mejora del estado físico individual.

Puntualizando en la EF en México, esta es concebida como un área del currículo fundamental para la formación holística de niñas, niños y adolescentes (NNA), principalmente mediante la edificación de su competencia motriz, entendida como la facultad de comprender su movimiento, dotarlo de significados y ejecutarlos de manera intencional (SEP, 2023). Para alcanzar esta meta, utiliza distintas estrategias didácticas motrices, las cuales permiten a NNA acrecentar sus capacidades y habilidades cognitivas, motrices, expresivas y socioafectivas, así como valorar el trabajo colaborativo y la convivencia en ambientes sociales (SEP, 2023). En consecuencia, la EF moderna va más allá del ejercicio físico, empleando al movimiento como una herramienta integral que busca favorecer el desarrollo personal y social en sus múltiples dimensiones.

Para comprender plenamente las contribuciones de la EF para el logro del perfil de egreso de la educación básica, resulta esencial contextualizarla dentro de la política educativa vigente en México, es decir, en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Este es un plan de formación cuyo

objetivo es velar por el máximo logro de aprendizaje en ambientes inclusivos y equitativos procurando una formación integral y para toda la vida (SEP, 2025). Para ello se fundamenta en un enfoque humanista, comunitario y crítico, teniendo como eje central la formación integral de los estudiantes y la búsqueda del pleno desarrollo de todas las potencialidades del ser humano (SEP, 2022).

La NEM revoluciona la concepción fragmentada de aprendizajes por materias, en su lugar, propone la articulación de saberes en cuatro campos formativos que se mantienen a lo largo de la educación básica: 1) saberes y pensamiento científico; 2) lenguaje; 3) ética, naturaleza y sociedades; por último, 4) de lo humano a lo comunitario. Esta nueva organización curricular promueve una formación interdisciplinaria, lo que permite a los estudiantes crear redes conceptuales y procedimentales entre los distintos saberes, con las cuales puedan tener una visión crítica sobre sus realidades sociales (SEP, 2022). De esta manera, la NEM busca que el conocimiento no se aísle, sino que se conecte con la vida cotidiana y comunitaria de los alumnos.

Para lograr la interrelación entre los cuatro campos formativos, la NEM propone siete ejes articuladores, los cuales presentan una función doble; por un lado, ofrecen una visión ética de los contenidos y, por otro, fungen como puntos de conexión entre la didáctica de los docentes y los contenidos disciplinares de cada campo formativo, con los contextos sociales que enfrentan NNA. Estos ejes son: 1) inclusión; 2) pensamiento crítico; 3) artes y experiencias estéticas; 4) interculturalidad crítica; 5) igualdad de género; 6) apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura y; 7) vida saludable (SEP, 2022).

En síntesis, los campos formativos presentan una visión integrada de los diferentes contenidos disciplinares. Esta organización posibilita prolongar los aprendizajes durante las distintas fases de la educación básica, mediante una secuencia lineal y consecuente de estos. Aunado a lo anterior, estos ejes permiten a los docentes realizar puentes entre los objetos de aprendizaje y las realidades sociales que rodean a sus estudiantes. Por lo tanto, estas características posibilitan la contextualización y problematización de fenómenos sociales, para que, a su vez, NNA puedan poner en práctica distintos saberes en situaciones reales, lo que favorece un aprendizaje significativo y situado. De esta forma, campos formativos y ejes articuladores convergen para generar una red que favorezca la interrelación entre contenidos con la vida cotidiana de los estudiantes.

Partiendo de los aspectos descritos sobre la NEM, es posible dilucidar la inserción de la EF en esta nueva visión de la educación en México. Esta disciplina se enmarca en el campo formativo de lo humano y lo comunitario. Este campo engloba diversos contenidos de aprendizaje, muchos de los cuales son abordados directamente por la EF entre los que destacan:

1) el conocimiento de sí y de los demás; 2) la comprensión consciente de la vida emocional y afectiva, ambos favorecidos mediante el desarrollo de la motricidad e integración de la corporeidad; 3) el cuidado de la salud individual y comunitaria, principalmente mediante la promoción de estilo de vida saludable y; 4) análisis crítico de situaciones y problemas sociales, especialmente mediante el desarrollo de la creatividad motriz (SEP, 2023).

En virtud de la naturaleza de los contenidos expuestos, la EF asume un alto protagonismo dentro de la NEM, fundamentalmente a través del eje articulador de Vida Saludable. Este eje busca activamente que NNA desarrollen hábitos de vida saludable, principalmente para prevenir los efectos nocivos del sedentarismo (SEP, 2022). De esta forma, la EF se consolida como una herramienta esencial para favorecer el bienestar físico y social de los estudiantes.

Otra característica fundamental para comprender la inserción de la EF en la NEM es su enfoque pedagógico. Al igual que el programa de estudio anterior, esta disciplina posee una orientación sistemática e integral de la motricidad. En primer lugar, es sistémica pues busca atender las necesidades que presentan sus estudiantes en ambientes donde el desarrollo motor se experimenta de manera colectiva (SEP, 2023). Es integral al incidir globalmente en las distintas capacidades, habilidades y destrezas motrices del individuo, ya que estas no se movilizan por separado, sino que operan en sintonía, sin embargo, su trabajo respeta en todo momento los distintos estadios o etapas del desarrollo humano (SEP, 2017).

Las capacidades, habilidades y destrezas motrices constituyen el inventario de potenciales de ejecución motriz que disponen los individuos, con base en los cuales deciden cómo y por qué realizarán una acción motriz específica. Estos tres conceptos reconocen distintos niveles de complejidad y conciencia, siendo las capacidades el más elemental, aludiendo a la posibilidad o no de realizar determinado movimiento; en cambio, las habilidades son un estado más depurado y combinado que el anterior e implican un mayor grado de eficiencia y eficacia en su ejecución. Por último, se encuentran las destrezas motrices; estas se presentan cuando el individuo logra interiorizar los niveles anteriores, siendo plenamente consciente de sus alcances y limitaciones para responder con éxito a desafíos y obstáculos tanto en situaciones lúdicas como reales (SEP, 2017, 2023).

Siguiendo el concepto de integralidad descrito en el enfoque pedagógico de esta disciplina, durante las sesiones de EF se movilizan tres tipos de capacidades motrices: las perceptivo-motrices, las socio-motrices y las físico-motrices (SEP, 2022). Al respecto, Castañer y Camerino (2022) describen que las capacidades perceptivo-motrices refieren a la capacidad de los individuos de percibir su propio cuerpo (somatognosia) y elementos del mundo exterior (esterognosia); en conjunto, estas capacidades dotan a la persona de información, haciéndola

consciente del espacio-tiempo, además de permitirle explorar su lateralidad, coordinación y ritmo.

Las capacidades socio-motrices corresponden a la posibilidad de utilizar el cuerpo y el movimiento con un medio de comunicación y expresión que permite a los individuos interactuar entre sí (SEP, 2017), por lo tanto, se ponen en práctica y desarrollan en cada sesión de EF cuando las y los estudiantes interactúan y se relacionan, ya sea en escenarios cooperativos o competitivos. Por último, las capacidades físico-motrices atañen al desarrollo de capacidades físicas condicionales: fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad; sin embargo, su trabajo cobra mayor relevancia a finales de la educación primaria y se extiende durante la secundaria (SEP, 2023).

El desarrollo de estos tres tipos de capacidades motrices se lleva a cabo mediante tres elementos constitutivos de la EF: la motricidad, la corporeidad y la creatividad motriz. Comenzando con la motricidad, esta responde a un conjunto de acciones físico-motrices caracterizadas por poseer intención y requerir un alto nivel de decisión por parte del individuo. Mediante su trabajo, se busca potenciar la habilidad del sujeto para otorgar sentido y significado a sus movimientos, basándose en sus propias demandas, aspiraciones, requerimientos y disposiciones (SEP, 2017). Este elemento es clave para la EF, pues estimula el desarrollo de patrones básicos de movimiento, habilidades, destrezas y expresión motriz, y tiene como máximo logro la edificación de la autonomía motriz (SEP, 2023).

Por su parte, la corporeidad alude a una construcción individual que integra aspectos cognitivos, emocionales, sociales y físicos como una unidad indisoluble que tiene como finalidad la edificación de una identidad corporal propia, la cual está en constante y permanente construcción. En este componente se encuentran aprendizajes relacionados con el esquema corporal, la expresión corporal, la identidad e imagen corporal, entre otros (SEP, 2023). En esencia, la corporeidad es la vía para que el estudiante se reconozca, se acepte y se exprese a sí mismo a través de la expresión motriz.

Como tercer y último elemento constitutivo de la EF está la creatividad motriz, que puede ser definida como la habilidad de diseñar múltiples respuestas para resolver problemáticas o desafíos motrices, considerando las capacidades motrices propias del individuo. Para su desarrollo, la EF se vale del diseño de actividades que busquen desafiar las destrezas y habilidades motrices, con la finalidad de orientar a NNA a emplear su pensamiento divergente y estratégico para la búsqueda de soluciones a estos desafíos (SEP, 2023).

Estos tres elementos convergen para formar la competencia motriz, esta es la principal aportación pedagógica de la EF para el desarrollo integral de NNA de México (SEP, 2023). En

congruencia con lo descrito, la EF en México trasciende la restringida noción mecánica del movimiento y adopta una perspectiva holística del individuo, donde la motricidad está encargada del área física del cuerpo, la corporeidad de la esfera psicológica-social del individuo y la creatividad motriz supone un ejercicio cognitivo.

La visión integral en la EF va mucho más allá del mero desarrollo de capacidades motrices; pues se enfoca en cultivar una serie de beneficios esenciales para el individuo, como fomentar el gusto por la actividad física, el cuidado del cuerpo, la exploración y vivencia de distintas capacidades, destrezas y habilidades. Aunado a esto, se convierte en un medio propicio para incentivar la cohesión social, principalmente mediante la promoción de ambientes de sana convivencia al impulsar el juego limpio y el respeto; asimismo, es un vehículo para la adquisición de estilos de vida saludables y activos (Moreno, 2019; SEP, 2017).

En conclusión, y condensando la respuesta al cuestionamiento que dio inicio a este subapartado, limitar la EF únicamente a sus aspectos orientados hacia el rendimiento físico, promoción de la salud o deporte, equivale a ignorar gran parte de los beneficios potenciales, así como el profundo valor educativo de esta disciplina; puesto que su verdadera riqueza reside en su capacidad para formar individuos íntegros y conscientes, sin perder de vista que sus principales herramientas se circunscriben al movimiento, pero no desde su concepción mecánica, sino desde un movimiento pensado, con intención y significado.

1.1.3 Marco Normativo de la Educación Física

Para complementar las características descritas sobre la EF, resulta fundamental examinar el marco normativo que sustenta esta disciplina. La educación en México se fundamenta en la Ley General de Educación (2024), la cual se desprende directamente del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Este marco legal establece a la educación como un derecho universal, destacando su carácter obligatorio, inclusivo, público, gratuito y laico. Además, señala que el centro de la acción educativa es la búsqueda del máximo logro de aprendizaje; en consecuencia, su objetivo es garantizar el desarrollo holístico de todas las capacidades y cualidades del ser humano.

En este marco, la EF establece como un campo de intervención que busca consolidar aprendizajes mediante el movimiento. Para ello emplea diversas estrategias motrices, fundamentalmente derivadas del juego motor y del deporte, que en conjunto favorecen el desarrollo integral de los estudiantes de educación básica, mediante la edificación de su competencia motriz (SEP, 2023) esto la convierte en un vehículo fundamental para un desarrollo holístico y activo.

Asimismo, la Ley General de Cultura Física y Deporte (2025) de México establece un marco normativo y conceptual para la EF. Bajo esta disposición, la EF es concebida como el medio principal para la adquisición, transmisión y ampliación de la cultura física, por esta última se puede entender como todo aquello que el ser humano haya producido mediante su cuerpo y el movimiento, es decir, cuestiones culturales, valores, nociones, saberes entre otros elementos. Esta ley no solo reconoce la cultura física y la EF como una garantía individual, sino también como un elemento clave para la formación integral, pues fomenta el desarrollo afectivo, físico, intelectual y social de NNA. Por consiguiente, determina que es imperativo que esta disciplina sea confiada a profesionales cualificados para su enseñanza, formación y desarrollo.

La exigencia de personal especializado para el ejercicio de la docencia de la EF no se limita al marco normativo nacional, sino que también es recomendada por organismos internacionales, un ejemplo de ello es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], que establece en la Carta Internacional de Educación Física, la Actividad Física y el Deporte, particularmente en su séptimo artículo establece que las labores de docencia, entrenamiento y gestión tanto de la EF, el deporte como toda aquella actividad física deberán ser realizadas por profesionales con la formación y acreditación correspondientes (UNESCO, 2018). Esta directriz internacional es coherente con la postura de la SEP en México, la cual sostiene que el profesorado de EF formado en escuelas normales es el más idóneo para la enseñanza de esta asignatura (2017). Ambas posturas, nacional e internacional, subrayan la necesidad de una formación especializada para la impartición de la EF en el sistema educativo; sin embargo, y como ya fue señalado, su formación aún presenta porosidades en su estudio.

Continuando con el análisis de la Carta Internacional de la Educación Física (UNESCO, 2018) y en coherencia con la política nacional, en este documento se reconoce como un derecho fundamental la práctica de educación física, actividad física y el deporte para todas y todos. Además, destaca múltiples beneficios de estas tres actividades, tanto individuales como para la promoción de la salud física y mental, el desarrollo de capacidades físicas y psicológicas, y sociales, al constituirse como una excelente herramienta para promover el bienestar social, la cultura de la paz y la cohesión social. De esta manera, se resalta el potencial de la EF para potenciar tanto el desarrollo personal-individual como la construcción de sociedades más sanas.

1.2 Antecedentes de la investigación

Partiendo de los elementos descritos en el apartado anterior, resulta indispensable profundizar en el estado del arte sobre las investigaciones realizadas en materia de formación inicial docente, particularmente sobre la figura y papel del docente formador, así como aquellas relacionadas con

la educación física, el cuerpo y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, a continuación, se ofrece una descripción de los resultados obtenidos de dicha búsqueda.

1.2.1 La figura del docente formador

Comenzando con la figura del docente formador o también conceptualizado como formador de formadores. Estos pueden definirse como aquellos profesionales especializados en distintas áreas, que en conjunto buscan guiar a sus estudiantes durante su proceso de adquisición y construcción de conocimientos (Vaillant y Marcelo, 2021). Por su parte, y puntualizando en el contexto de las escuelas normales en México, Hernández et al. (2023) describen que los docentes formadores son agentes centrales en el proceso formativo, ya que construyen, dan sentido, estructuran y transmiten los contenidos y saberes imprescindibles para los futuros docentes. En síntesis, su relevancia dentro de la FID es innegable, pues, como expone Contreras (2014) el éxito de estos programas está estrechamente ligado con la calidad de su enseñanza pues fungen como modelos y mediadores del currículum.

Con base en su importancia, Castro-Durán et al. (2022) realizaron una revisión sistemática de la literatura hispanoamericana y anglosajona, con el objetivo de construir un perfil de competencias ideales para los docentes formadores. Como resultado, lograron identificar 10 competencias agrupadas en tres dimensiones: una pedagógica, donde se encuentran habilidades como el manejo didáctico y disciplinar, y la experiencia en el sistema escolar; una segunda, que comprende aptitudes relacionadas con la investigación, destacando la generación, comunicación y transmisión de conocimiento; y una tercera, centrada en competencias transversales, como el uso de tecnología, habilidades blandas y atención a la diversidad. Este estudio sugiere que la excelencia en un docente formador requiere la combinación equilibrada entre experiencia práctica, el dominio de los contenidos a enseñar y un amplio abanico de habilidades interpersonales.

Por su parte, Gajardo-Asbún et al. (2021) complementan el perfil descrito por Castro-Durán et al. (2022). Para ello realizaron un estudio con enfoque cualitativo-interpretativo, utilizando como técnica de recolección de información un cuestionario abierto, el cual fue aplicado a docentes noveles egresados de dos licenciaturas relacionadas con la educación en Chile. A partir del análisis cualitativo del contenido de las respuestas de los docentes, los autores encontraron cuatro categorías que definen a un buen docente formador: 1) son modelos a seguir en lo que respecta a una buena docencia; 2) proyectan altas expectativas en sus estudiantes, es decir, los incentivan a reflexionar sobre sus prácticas con la finalidad de una mejora continua; 3) desarrollan una enseñanza organizada y diversa, resaltando el papel de la planeación didáctica, el uso de diferentes estrategias y estilos de aprendizaje, brindan retroalimentación e identifican

debilidades y fortalezas; 4) promueven el pensamiento crítico y reflexivo, con la finalidad de propiciar una mejora continua.

Considerando los resultados obtenidos por Castro-Durán et al. (2022) y Gajardo-Asbún et al. (2021) la efectividad de los docentes formadores no responde únicamente a sus competencias académicas, sino que estos autores enfatizan que las capacidades para motivar a sus estudiantes, así como aquellas orientadas al modelamiento de las competencias a desarrollar por parte de sus estudiantes, son igual de cruciales para el éxito de los programas de FID.

Si bien su importancia es clara, en México, particularmente en las escuelas normales, se observa una heterogeneidad en cuanto al perfil de sus docentes formadores. Aunque esta diversidad es beneficiosa, pues brinda una formación más integral y holística al futuro docente, resulta indispensable la edificación de un cierto perfil idóneo para la contratación de profesores en estas instituciones, ya que esto puede contribuir a que los futuros educadores reciban una mejor formación inicial.

Bajo la premisa de velar por una mejor FID, Guzmán-Mora y Ruiz-Cuéllar (2022) investigaron los sistemas de evaluación internos y externos presentes en las escuelas normales en México, así como su impacto en la modificación de la práctica de sus docentes formadores. Sus resultados revelan que el 80% de las escuelas normales estudiadas presentan algún sistema de evaluación de la práctica de sus docentes; no obstante, la conclusión principal de su estudio explica que estos sistemas no suponen un impacto significativo en la modificación de la práctica de los docentes. Remarcan que no existe una retroalimentación o rendición de cuentas por parte de los profesores, depende de cada docente decidir qué hacer con la información recibida; en la mayoría de los casos queda en letra muerta.

Analizando la problemática planteada por Guzmán-Mora y Ruiz-Cuéllar (2022), Garduño (2023) profundiza en la FID de PEF en México. El autor evaluó la presencia y el uso de nuevos enfoques pedagógicos plasmados en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física vigente tras cuatro años de su implementación. Para ello analizó la planeación de seis docentes que imparten un total de 15 asignaturas dispersas en los ocho semestres que comprenden esta licenciatura en México. Sus hallazgos indican que las planeaciones estudiadas no reflejan un verdadero ejercicio de reflexión y adaptación pedagógica de estos nuevos enfoques, sino más bien una mera transcripción del programa de estudio existente, pues las estrategias didácticas y de evaluación utilizadas no son congruentes con los nuevos enfoques.

Al considerar los resultados obtenidos por Guzmán-Mora y Ruiz-Cuéllar (2022) y por Garduño (2023), se puede concluir que los docentes formadores de PEF, en escuelas normales en México, carecen de mecanismos y lineamientos que incentiven la innovación y mejora de su

práctica. Esta situación promueve la perpetuación de métodos y la reproducción de contenidos y metodologías. Sin embargo, una posible explicación a esta realidad puede estar en la desatención a los conocimientos, creencias, racionalidades o teorías implícitas que presentan los docentes formadores, ya que, como identificó Aguayo-Rousell (2020) los profesores operan y guían su práctica basados en este conjunto de conocimientos implícitos o subjetivos.

1.2.2 Estudios previos sobre teorías implícitas de la educación física

Diversos estudios realizados sobre las teorías implícitas (TI), particularmente aquellas enfocadas en el campo de la EF, señalan que las TI pueden ser entendidas como racionalidades o representaciones implícitas, originadas por experiencias previas, que poseen un carácter pragmático, es decir, reflejan un saber hacer; por lo tanto, influyen en el actuar del docente, orientándolo a elegir determinadas estrategias para resolver distintas situaciones que se desarrollan en la labor docente (Castorina et al., 2005; Rodríguez, 2022).

Utilizando el modelo de TI de la EF propuesto por Delgado y Zurita (2002, 2003) Obregón et al. (2015) efectuaron una investigación con la finalidad de identificar las TI predominantes en una muestra de estudiantes en FID en EF (N=65). Con ese objetivo, administraron el Cuestionario sobre la Educación Física (TIEFP) compuesto por 50 ítems. El análisis de los resultados reveló como hallazgo principal que la TI orientada hacia la salud mostró mayor prevalencia. En contraste, la TI educativa ocupó el penúltimo lugar, solo por encima de la teoría orientada hacia el rendimiento. Estos resultados sugieren que la formación inicial de educadores físicos en Chile presenta claras tendencias biológicas, las cuales exponen una discrepancia entre las TI del futuro profesor con la concepción y finalidad educativa de la EF.

Los resultados obtenidos por Obregón et al. (2015) son similares a los encontrados por Urra et al. (2019) quienes también exploraron las orientaciones pedagógicas sobre la EF en una muestra de 77 estudiantes de dos universidades. Para ello llevaron a cabo un estudio descriptivo-transversal, bajo un diseño de métodos múltiples, y utilizaron como instrumento de medición el cuestionario de “Concepciones de la Actividad Profesional en Formadores de Profesores y Estudiantes de Educación Física”, conformado por 33 ítems; sin embargo, los autores únicamente utilizaron la dimensión de “Concepciones de la Actividad Profesional”, que comprende un total de cinco preguntas cerradas y 12 abiertas. Mediante el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados, tuvieron como principal hallazgo el predominio de una orientación educativa de la EF, seguida de una deportiva y, en tercer lugar, la orientada a la salud.

De manera similar, Rivera et al. (2021) estudiaron diferentes nociones conceptuales sobre la EF, particularmente sobre su concepto, orientación, aprendizajes que genera y su transferencia a otras áreas. Con ese objetivo, efectuaron entrevistas en profundidad a docentes

de grupo y PEF, pertenecientes a escuelas públicas y privadas en México. Los autores concluyen que el campo de la EF se ve atravesado por múltiples concepciones, algunas incluso opuestas entre sí. Puntualizando en las nociones sobre su concepto, aunque la definen como una cultura del movimiento que busca generar aprendizajes para toda la vida, principalmente mediante juegos y deportes, también la conciben como un espacio para cultivar el cuerpo, perfeccionar los movimientos y mejorar su estado por medio del ejercicio físico.

A partir de los resultados expuestos, es posible concluir que aún en épocas recientes existen concepciones divergentes sobre los propósitos de la EF, lo que revela la existencia de múltiples orientaciones de esta disciplina. Esta diversidad de orientaciones subraya la necesidad de realizar investigaciones profundas que exploren factores contextuales como aquellos inherentes a la institución formadora, su currículo, las metodologías de enseñanza empleadas por sus docentes formadores, entre otras; ya que estos factores modulan las concepciones. En sintonía con esta necesidad de encaminar esfuerzos para comprender esta multiplicidad, surge otro reto para las instituciones formadoras, asegurar la coherencia entre la formación recibida con los planteamientos educativos vigentes de la EF.

1.2.3 Percepciones del cuerpo en la educación física

En este apartado se recopilan investigaciones realizadas respecto a las concepciones del cuerpo en el campo de la EF. Bajo esta premisa, se destaca el aporte de Marín y Muñoz (2023) cuyo objetivo fue explorar las representaciones sociales sobre el cuerpo en estudiantes y profesores de una facultad de EF en Colombia; con ese propósito combinaron la aplicación de un cuestionario con un estudio de caso en una muestra de 316 individuos (287 estudiantes y 29 docentes). Los autores concluyen que coexisten diversas nociones sobre el cuerpo, algunas relacionadas con el movimiento y su capacidad de comunicar emociones a través de este, así como otras enfocadas en su concepción biológica o mecanicista. Estos resultados subrayan la persistencia de concepciones mecanicistas del cuerpo en el campo de la EF, lo que contradice los enfoques holísticos que esta disciplina se plantea actualmente.

Por su parte, Pérez et al. (2025) estudiaron las representaciones sociales sobre el cuerpo en futuros educadores físicos; para ello, realizaron un total de 25 entrevistas y concluyen que la noción de cuerpo en el campo de la EF se presenta como un elemento multifacético que difícilmente puede comprenderse en su totalidad sin considerar cada una de sus representaciones; sin embargo, puntualizan que la visión más predominante es la concepción del cuerpo como una máquina, compuesta por aparatos y sistemas biológicos, una herramienta cuyo estado es perfectible mediante el movimiento.

Los resultados obtenidos por Marín y Muñoz (2023) y por Pérez et al. (2025) son congruentes con los presentados por Sánchez y Florez (2018), quienes analizaron la noción del cuerpo desde el campo de la EF mediante la aplicación de entrevistas en profundidad, mediante las cuales los autores concluyen que la EF presenta una visión predominante del cuerpo fragmentada y reduccionista, es decir, el cuerpo concebido desde su realidad física o tangible, y en menor medida nociones relacionadas con ópticas integrales; por lo tanto, dejan de lado aspectos simbólicos, motivaciones, gustos y pensamientos.

Los estudios analizados convergen e identifican una problemática central en el campo de la EF, la persistencia dominante de una concepción reduccionista y mecanicista del cuerpo. Por otro lado, coinciden en describir al cuerpo como un elemento central para comprender la identidad y naturaleza de la EF; no obstante, y en particular la visión de Pérez et al. (2025) explica que una posible causa de esta prevalencia es el mantenimiento de enfoques biomédicos en la formación inicial de educadores físicos.

1.2.4 Estudios previos sobre teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje

Respecto a las TI sobre la enseñanza y el aprendizaje, Vargas y Acuña (2020) realizaron una revisión sistemática de la literatura sobre estas racionalidades en docentes. Como principal resultado, describen que el pensamiento de docentes se caracteriza por mezclar de manera simultánea diferentes enfoques pedagógicos, es decir, poseen un pensamiento ecléctico en el que intercalan visiones tradicionalistas, constructivistas, humanistas y cognoscitivas. Además, concluyen que las TI son fuertes influencias que condicionan la práctica pedagógica, pues dependiendo de ellas, los profesores configuran sus acciones y utilizan determinado tipo de estrategias para realizar su labor educativa.

Por su parte, Alves y Pozo (2020) estudiaron las TI en docentes universitarios brasileños sobre la motivación de sus alumnos para aprender. Con este fin realizaron un total de 32 entrevistas semiestructuradas; para su construcción emplearon la propuesta teórica de Pozo et al. (2006) la cual comprende tres categorías de TI: una directa, otra interpretativa y, por último, una constructivista. Los resultados posicionan a los docentes en la categoría de TI interpretativa; en esta, el conocimiento se concibe como una verdad absoluta y el aprendizaje es un proceso que demanda tiempo, es deliberado y requiere esfuerzo por parte de los estudiantes; además, se puede incidir en la motivación por aprender de sus estudiantes mediante las acciones que el docente realice. Concluyen que es necesario transitar hacia teorías implícitas más complejas como las constructivistas, que posicionen a los alumnos como elementos más activos en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Utilizando la misma categorización empleada por Alves y Pozo (2020) Rodríguez (2022) estudió la relación existente entre las TI y los modos de enseñanza en docentes de educación primaria. Con su investigación encontró que, si bien los docentes presentan una dominancia de la teoría constructivista en los elementos inherentes a qué es aprender, cómo se aprende y qué se aprende, en los referidos a la evaluación, esta cambia y domina la TI interpretativa, bajo esta TI esta tarea se realiza desde ópticas tradicionales centradas en valorar en qué medida los estudiantes replican los contenidos expuestos por el docente.

Por otro lado, Santander et al. (2022) se plantearon identificar la relación entre las TI del aprendizaje de los docentes formadores con su práctica pedagógica. Encontraron que, si bien los docentes se identifican con teorías críticas de la enseñanza y el aprendizaje, en su práctica no se modela de la misma manera, coexistiendo dinámicas tradicionalistas centradas en el docente con otras enfocadas en los estudiantes. Además remarcan la necesidad de considerar la percepción de los estudiantes para obtener una visión holística de las implicaciones de las TI de sus docentes formadores sobre su práctica formativa.

1.3 Planteamiento del Problema

Con fundamento en las características descritas sobre la EF, la formación de docentes especializados en esta disciplina pedagógica supone un gran desafío para las instituciones formadoras de educadores físicos. En congruencia con esta realidad, Bañuelos (2003, citado en Moreno, 2019) argumenta que la preparación de profesionales en EF debería ser aún más rigurosa que la de otros profesionales de la docencia. Esto se debe a que, mientras la mayoría de los docentes se especializan en un nivel educativo en particular, las Escuelas Normales de Educación Física en México tienen la misión de preparar educadores físicos capacitados para abordar todos los niveles de educación básica (Centro Regional de Formación Profesional Docente [CRESON], s. f.). Esta circunstancia subraya la necesidad de una formación inicial minuciosa y profunda.

Aunado a la necesidad de una formación rigurosa y robusta, autores como Águila y López (2019), así como Rojas y Reyes (2023), señalan que históricamente las escuelas han contribuido a relegar y oprimir el cuerpo (*Körper*), preservado visiones fragmentadas en las instituciones educativas, lo cual deja a las sesiones de EF como el único espacio destinado para la movilización y el desarrollo integral de NNA. Estas ópticas en torno al cuerpo privilegian el trabajo y desarrollo intelectual o mental, por encima y de manera separada de las dimensiones físico-motriz, socioafectivas, expresiva y volitiva. Esta realidad contradice directamente uno de los principales objetivos de la educación: velar por el desarrollo integral de sus estudiantes.

Sin embargo, es precisamente en las escuelas donde los individuos pueden desarrollar todas sus potencialidades, fungiendo así como un crisol para las transformaciones sociales. Esta centralidad se justifica en la teoría sociológica de la estructuración propuesta por Giddens, la cual describe que los cuerpos concebidos desde una óptica integral (*leib*) y sus rutinas son los responsables de la estructuración de los sistemas sociales (Corominas, 2016). Tales rutinas son reforzadas o disciplinadas en las escuelas (Reales y Ospína, 2022). Pese a esta función crucial, estas instituciones preservan y fomentan visiones fragmentadas sobre los individuos, claro está, la EF no exenta esta realidad.

Al analizar el campo de la EF, esta disciplina experimenta una situación paradójica; por un lado, se ha consolidado como uno de los pocos espacios escolares que busca la movilización integral de los estudiantes, circunstancia que realza su importancia. Por otro, su práctica y realidad revelan dos reduccionismos que atentan en contra de este objetivo. El primero, al enfocarse únicamente en el desarrollo motriz de sus estudiantes, y el segundo, al mantener un enfoque biológico y deportivo de esta disciplina (Águila y López, 2019). En consecuencia, la EF a menudo se ve eclipsada por una visión objetiva o fragmentada del cuerpo, y es caracterizada por la búsqueda constante de la mejora de la condición anatómica y fisiológica del estudiante, en detrimento de un trabajo y visión holística del individuo.

Sumado a lo anterior, la EF actual enfrenta múltiples desafíos descritos por autores como Carreriro da Costa (2018), Jaime y Evaldo (2018), Paula et al. (2023) y Poblete et al. (2023); en conjunto, sus aportes coinciden en que esta disciplina se ve limitada por el mantenimiento de enfoques tradicionales en su enseñanza, los cuales se centran en el desarrollo de aspectos biológicos, como la promoción de la salud y la mejora de capacidades físicas mediante la práctica sistemática de ejercicio físico, y en una instrucción basada en el deporte, donde se premia el dominio de gestos técnicos y el uso preponderante de actividades competitivas.

Estos tradicionalismos disciplinares no solo están presentes en la práctica de los educadores físicos, sino también en su FID. Al analizar cómo es que son formados los PEF, esta instrucción se caracteriza por una falta de interés por encaminar procesos de innovación, investigación y reflexión (Jaime y Evaldo, 2018); particularidades que favorecen la perpetuación de áreas de oportunidad en su formación (Vaillant y Manso, 2012) y el mantenimiento de estrategias, materiales didácticos y estilos de evaluación (Díaz-Guecha et al., 2021).

Las problemáticas que experimenta la EF pueden deberse a una FID deficiente (Jaime y Evaldo, 2018, Poblete et al., 2023 y UNESCO y NWCPEA, 2011). En este contexto, los docentes formadores desempeñan un papel primordial, ya que son los encargados de guiar a futuros docentes durante su proceso formativo (Gómez et al., 2019). Complementariamente y como fue

descrito por Contreras (2014), Gajardo-Asbún (2021) y Hernández et al. (2023), el éxito de este tipo de programas está estrechamente relacionado con la calidad de sus formadores, pues estos son los encargados de estructurar, dar sentido, transmitir y modelar los distintos contenidos; además identifican áreas de mejora y brindan retroalimentación, propician el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de sus estudiantes.

Profundizando en la FID, Guzmán-Mora y Ruiz-Cuéllar (2022) demostraron que, a pesar de que las escuelas normales en México poseen instrumentos de medición internos y externos sobre la práctica que ejercen sus docentes, tienen poco impacto en el cambio o mejora de su labor profesional, pues queda en ellos el qué hacer con los resultados obtenidos. Esta falta de interés por mejorar su enseñanza es evidenciada por Garduño (2023), quien demostró que la práctica de los docentes formadores de educadores físicos en México, se caracteriza por una simulación de nuevos enfoques pedagógicos, ya que en su quehacer docente no son modelados. En conjunto estas realidades propician un entorno que favorece el mantenimiento de métodos, dinámicas, estrategias tradicionales, y obstaculizan los procesos de innovación educativa.

Una posible explicación a este estancamiento en la innovación en materia de EF y la FID de PEF puede originarse en el mantenimiento de creencias, concepciones o TI presentes en los docentes formadores (Vaillant y Marcelo, 2015); ya que, como describe Crum (2012) en su propuesta del fracaso autorreproductor de la EF, la crisis que enfrenta esta disciplina es provocada por el fuerte legado de creencias e ideologías tradicionales que esta presenta. En consonancia, Pozo et al. (2006) señala que si se pretende avanzar en la implementación de nuevos métodos y enfoques de enseñanza, es necesario primero reformular estas concepciones o TI que poseen los docentes sobre su labor.

Bajo este panorama resulta pertinente investigar respecto al conjunto de conocimientos, creencias e ideologías, también denominadas TI, que presentan los docentes formadores de educadores físicos, pues, como identificó Aguayo-Rousell (2020), los profesores operan durante su labor profesional basándose en estas racionalidades. Además, las TI ejercen una fuerte influencia en la adquisición y transmisión de conocimientos, en la elección de estrategias, estilos de enseñanza y evaluación. Por lo tanto, fungen como sólidas guías de la práctica docente (Arancibia et al., 2020; Dávalos et al., 2018; Padilla y Garritz, 2014; Vaillant y Marcelo, 2015).

Las TI se enmarcan dentro del paradigma del pensamiento docente (Clark y Peterson, 1986; citados en Rojas, 2014). Su relevancia radica en la influencia que ejercen en el actuar de los profesores (Monroy y Díaz, 2011; Rojas, 2014). Aunque su naturaleza es subconsciente, estas racionalidades poseen un carácter pragmático y ecléctico. Además, están presentes en todos los momentos de la práctica docente, es decir, antes, durante y después, fungiendo como

directrices con las cuales los educadores estructuran y gestionan su labor profesional (Cossio y Hernández, 2016; Guerra y Sebastián, 2015; Rodríguez, 2022; Vargas y Acuña, 2020).

Analizando estas influencias desde la propuesta de Zabalza (2013) y Rivas (2000), si se pretende realizar una innovación educativa, es necesario primero considerar las creencias, pensamientos o TI que poseen los docentes, pues de estas dependerá el correcto desarrollo, implementación y seguimiento de dicha innovación. A pesar de esta relevancia, existe una notable escasez de estudios sobre las TI presentes en docentes formadores de PEF, condición que se acrecienta aún más en México (Aguayo-Rousell, 2020; Dávalos et al., 2018; Estévez et al., 2014; Hoyos, 2015; Padilla y Garritz, 2014).

En síntesis, considerando el papel central que desempeñan los docentes formadores, los desafíos que enfrenta el campo de la EF y la FID de educadores físicos, así como las implicaciones de las TI para la práctica docente en el presente estudio se abordan las TI sobre la EF, el cuerpo y los procesos de enseñanza y aprendizaje presentes en docentes formadores en una institución formadora de educadores físicos del Estado de Sonora, México; pues de manera paralela a los planteamientos propuestos por Crum (2012), Pozo et al. (2006), Rivas (2000) y Zabalza (2013) su análisis puede suponer el comienzo del cambio en la manera en que se concibe, enseña y se forma profesionales de la EF. De tal forma que esta investigación se orienta bajo el siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles son las racionalidades que poseen los formadores de PEF sobre el campo profesional del educador físico, respecto la EF, el cuerpo y los procesos de enseñanza y aprendizaje?

1.4 Objetivos de la Investigación

Con base en lo descrito, la presente investigación se plantea los siguientes objetivos:

1.4.1 Objetivo General

- Analizar las teorías implícitas que presentan los docentes formadores de educadores físicos sobre la educación física, los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como aquellas relacionadas con el cuerpo.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Explorar las teorías implícitas presentes en docentes formadores sobre la educación física.
- Comprender las percepciones que tienen los docentes sobre el cuerpo.
- Examinar las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje presentes en docentes formadores.

1.5 Justificación

La presente investigación cobra relevancia al centrarse en el estudio del pensamiento docente en formadores de educadores físicos, específicamente en sus TI sobre la educación física, la enseñanza, el aprendizaje y el cuerpo, las cuales, de acuerdo a la literatura revisada, han evidenciado una marcada carencia de análisis, particularmente en el contexto de Escuelas Normales en México, situación que se agrava en aquellas especializadas en EF (Aguayo-Rousell, 2020; Dávalos et al., 2018; Estévez et al., 2014; Hoyos, 2015; Padilla y Garritz, 2014). Estas porosidades en la investigación pueden ocasionar el mantenimiento de áreas de oportunidad en la FID de PEF que, al no ser atendidas, pueden preservar una óptica tradicional del trabajo docente (Díaz-Guecha et al., 2021; Vaillant y Manso, 2012).

Una de estas áreas de oportunidad que no ha sido atendida o, por lo menos, no de una manera significativa, es solucionar el fuerte legado ideológico y tradicionalismos que enfrenta esta disciplina. Esta óptica tradicional se caracteriza por el mantenimiento de enfoques biológicos donde la EF se centra en la promoción del estado de salud mediante el ejercicio físico, o bien, a enfoques deportivos, donde esta disciplina premia el dominio de técnicas y el desempeño competitivo (Jaime y Evaldo, 2018; Obregón et al., 2015; Paula et al., 2023; Poblete et al., 2023). En consecuencia, esta situación limita los beneficios formativos de la EF descritos en la Carta Internacional de la Educación Física (UNESCO, 2018), en la Ley General de Cultura Física y Deporte (2025) y en los distintos Planes de Estudios de la Educación Básica (SEP, 2005; 2006, 2011, 2017 y 2023). Dicha limitación se produce al enfocarse preponderantemente en elementos biológicos y deportivos y dejar en segundo plano aspectos cognitivos, sociales, psicológicos y afectivos.

La incongruencia entre los fines formativos de la EF y el tradicionalismo pedagógico que esta presenta provoca lo que Carreiro da Costa (2018) explica como una crisis de identidad. Esta crisis se basa en un dualismo; por un lado, esta asignatura es vista como fundamental, ya sea por sus cualidades y capacidades educativas descritas por Moreno (2019) o por ser un medio de promoción de la salud. Por otro, se considera como una asignatura marginal, con poco protagonismo en los sistemas educativos. Ante esta realidad, Carreiro da Costa (2018) concluye que esta dicotomía fragmenta la educación física y difumina sus fines, objetivos y contenidos.

Esta realidad no es una novedad, ni se limita a un solo país. La UNESCO y la North Western Countries Physical Education Association [NWCPEA] (2011) describen que el panorama mundial de la EF presenta distintas problemáticas, dentro de las cuales destacan las siguientes: no se imparte conforme dictan las políticas ni a las condiciones actuales; existe una deficiencia en el tiempo asignado en las escuelas; se considera como una asignatura de menor importancia;

existe una carencia de equipos, instalaciones, materiales y financiamiento; y finalmente, subrayan la falta de profesores competentes. Si bien algunas de estas problemáticas responden a situaciones políticas y presupuestales, otras, y las más interesantes para fines de la presente, aluden directamente a deficiencias en la FID.

A partir de los desafíos que enfrenta la EF, tanto en el contexto internacional como el nacional, y conforme a lo establecido en la Ley General de Educación (2024) sobre garantizar una educación de excelencia; así como asegurar el logro del perfil de egreso para la educación básica y el de la Licenciatura en Educación Física (SEP, 2023; SEP y DGESUM, 2022), resulta imperativo renovar la formación docente para responder a las demandas de la sociedad actual (Nieva y Martínez, 2016; UNESCO, 2022a). Dichos planteamientos se articulan con la concepción de la educación como un motor de transformación social (UNESCO, 2022b), postulados que sustentan y realzan la importancia de orientar acciones para mejorar la educación, ámbito en el cual la FID tiene un alto impacto.

El presente estudio busca analizar las TI presentes en los formadores de educadores físicos, específicamente relacionadas con la EF, el cuerpo, la enseñanza y el aprendizaje. El estudio de las TI es significativo, ya que han demostrado ser fuertes influencias para la práctica profesional de los docentes (Monroy y Díaz, 2011; Rojas, 2014), llegando incluso a superar los conocimientos formales que estos posean e incidir de manera puntual en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ejercen sobre sus estudiantes (Angulo y Quiñonez, 2020).

Esta influencia puede explicar por qué el mantenimiento de TI tradicionalistas en los docentes formadores supone una formación del mismo tipo para los futuros educadores físicos, quienes replicarán en su práctica profesional lo aprendido durante su formación inicial, funcionando así como un mecanismo que propicia la perpetuación de la praxis y, por consiguiente, los aleja de la innovación educativa (Ángulo y Quiñonez, 2020; Carreiro da Costa et al., 2016; Jarauta et al., 2021; Montás y Sánchez, 2022; Moreno et al., 2020; Vaillant y Marcelo, 2015).

En relación con la innovación educativa y en armonía con las particularidades e influencia de las TI en la práctica de los docentes, el estudio del pensamiento de los formadores de educadores físicos supone el comienzo del cambio de concepciones tradicionalistas presentes en el campo de la EF, pues de acuerdo con Pozo et al. (2006) para modificar las TI en los individuos es imprescindible explicitarlas mediante la reflexión de su práctica; en consonancia, Rivas (2000) expone que para propiciar el desarrollo de innovaciones educativas en las instituciones, es necesario primero estudiar y conocer el pensamiento, las creencias y particularmente las TI que tengan los docentes. El objetivo de ello es favorecer su explicitación

y, con base en ellas, diseñar una innovación que parta de un marco de referencia contextualizado y detallado para los docentes, lo cual facilita no solo su desarrollo, sino su adecuación e implementación.

En conclusión, el estudio de las TI presentes en el pensamiento de los docentes formadores de educadores físicos puede dar luz para diseñar una innovación educativa encaminada a la modificación de creencias y prácticas fuertemente arraigadas en la EF, particularmente respecto a sus contenidos, objetivos, evaluación, el cuerpo, entre otros aspectos presentes en esta disciplina pedagógica. La verdadera innovación en la EF no es solo curricular, sino que requiere una transformación profunda en el pensamiento y las concepciones del profesorado para superar la inercia de los tradicionalismos que esta presenta. En virtud de lo anterior, uno de los posibles desenlaces de la investigación puede ser la reconsideración por parte de los formadores de educadores físicos sobre sus TI, con la esperanza de reformular concepciones tradicionalistas y acercarse a unas más complejas y actuales.

Para transformar las percepciones peyorativas que existen sobre la EF en el sistema educativo, es esencial mantener una investigación constante y profunda de todos los elementos que la componen. En este contexto, la FID de PEF es un área de alto interés, pues es la encargada de proporcionar a futuros educadores físicos las bases teóricas y prácticas necesarias para ejercer su labor educativa (Acuña et al. 2023; Ley General de Servicio Profesional Docente, 2013; SEP, 2017), proceso en el cual sus formadores desempeñan un papel vital para favorecer su desarrollo y consolidación (Contreras, 2014). Ante esta realidad, se recomienda impulsar una formación continua y constante actualización para los docentes en servicio profesional, para lo cual resulta imprescindible el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas durante su formación inicial. Finalmente, esta investigación es un paso en el largo camino de la búsqueda de una reivindicación de la EF en pro del desarrollo holístico de NNA de México.

Capítulo 2. Creencias, concepciones, teorías implícitas y pensamiento docente

El interés por estudiar las creencias, concepciones o teorías implícitas de los individuos respecto a cómo conciben al conocimiento y al aprendizaje tiene sus orígenes en 1968 con los aportes realizados por William Perry. A partir de sus investigaciones, Perry descubrió que las nociones que poseen los estudiantes respecto al conocimiento, denominadas creencias epistemológicas, influyen de manera significativa en la adquisición de aprendizajes, particularmente cuando estas difieren de las presentadas por sus docentes. Además, describe que las creencias epistemológicas no son estáticas, sino que evolucionan conforme los alumnos avanzan en su proceso de formación académica, pasando de creencias absolutistas del conocimiento a otras más complejas, abstractas y relativistas (Perry, 1968, 1970; citado en Rodríguez, 2005).

Aproximadamente en la década de 1970, despertó un interés por comprender los razonamientos que desarrollan los docentes durante su labor educativa, pues, al igual que los hallazgos de Perry, se ha evidenciado que las racionalidades que construyen los docentes acerca de su labor ejercen un impacto profundo en su quehacer profesional. Dichas cogniciones no solo influyen en decisiones pedagógicas cruciales, como la selección de enfoques didácticos y estilos de evaluación, sino que también actúan como guías del actuar docente ante situaciones cotidianas, de incertidumbre y ambigüedad profesional (Dávalos et al., 2018).

A raíz del creciente interés por comprender los pensamientos de los profesores en torno a su práctica educativa, en la década de 1980 se instaura el paradigma del pensamiento docente, principalmente gracias a los aportes realizados por Clark y Peterson (1986, citado en Rojas, 2014), quienes proponen dos dimensiones para su estudio, una explícita y otra implícita. Estas dimensiones en conjunto proveen al profesorado de diversas herramientas o marcos cognitivos para guiar su actividad profesional cotidiana (Monroy y Díaz, 2011; Rojas, 2014).

El paradigma del pensamiento docente tiene por objetivo comprender los razonamientos que los profesionales de la educación desarrollan antes, durante y después de su práctica, momentos en los cuales articulan conocimientos explícitos o formales e implícitos o informales (Rojas, 2014). Si bien la investigación de estas racionalidades del profesorado despertó un gran interés al demostrar su profunda influencia en su actuar profesional (Dávalos et al., 2018), este auge también generó un problema en el marco conceptual, pues proliferaron distintos términos para referirse al mismo objeto de estudio, entre los cuales se destacan los de creencias, creencias pedagógicas, teorías implícitas o concepciones (Jiménez y Correa, 2002; Rodríguez, 2022).

Ante la diversidad terminológica y a manera de preámbulo para los postulados teóricos que fundamentan la presente tesis, resulta imprescindible ahondar en los distintos conceptos que

se han utilizado para estudiar el pensamiento de los docentes. En este contexto, Álvarez (2020) y Rojas (2014) ofrecen una visión detallada de los principales términos para el análisis de sus cogniciones, siendo los términos de creencias, concepciones y teorías implícitas (TI) los más utilizados en la literatura científica.

Profundizando en la propuesta de Álvarez (2020) es posible distinguir que en la investigación estadounidense predomina el término concepción, en cambio, el de creencias es más frecuente en Europa. Por su parte, Bohórquez (2014) y Ramos y Casas (2018) afirman que estos términos son utilizados de manera indistinta e incluso considerados como sinónimos, ya que, como sostiene Álvarez (2020) entre más definiciones se busquen, aparecerá igual cantidad de similitudes entre estos conceptos. Concluye que existen cuatro coincidencias principales: 1) son de carácter idiosincrático, es decir, son construcciones mentales individuales que resultan subjetivamente reales para el sujeto, con las cuales perciben y emiten juicios de algo o alguien; 2) poseen un carácter cognitivo; 3) su origen es experiencial, fruto de la interrelación entre el contexto social en el cual está inmerso el individuo y su andamiaje cognitivo; y 4) tienen un componente afectivo, tanto positivo como negativo para el individuo.

En consecuencia, es coherente afirmar que los términos creencias y concepciones se aluden a las mismas construcciones mentales dinámicas que los individuos desarrollan a través de sus experiencias sociales y su interacción con el entorno. Estas racionalidades actúan como filtros con los cuales los docentes perciben y emiten juicios ante situaciones inéditas que se suscitan en su entorno próximo. Sin embargo, y a pesar de las similitudes entre creencias y concepciones, existe un tercer concepto utilizado para estudiar el pensamiento docente, las TI. Estas se definen como construcciones mentales o teorías ingenuas que configuran un sistema con el cual los docentes dan sentido a su práctica, la organizan y estructuran. Por su naturaleza, presentan un carácter eminentemente pragmático, pues sirven como guías que ofrecen soluciones inmediatas ante las demandas cotidianas propias de la profesión pedagógica (Guerra y Sebastián, 2015; Rodríguez, 2022).

De acuerdo con Álvarez (2020) las TI comparten los cuatro aspectos descritos sobre las creencias y concepciones, característica que diluye los límites entre estos conceptos. Por esta razón, Díaz y Solar (2020) mencionan que estos tres conceptos refieren al mismo objeto de estudio. No obstante, el término de TI añade un elemento distintivo: la noción de teoría, ya que estas racionalidades no son ideas aisladas, sino que forman un entramado cognitivo cuya movilización depende de las demandas que enfrente el individuo, configurando un modelo con el cual el sujeto interpreta el mundo que lo rodea (Núñez, 2023). Esta particularidad expone a

estas racionalidades como un saber hacer y dada su complejidad, es posible afirmar que se tratan de teorías ingenuas (Castorina et al., 2005).

Antes de continuar con la caracterización de las TI, resulta imprescindible distinguir entre este constructo y el de representaciones sociales, pues a partir de las particularidades mencionadas por Álvarez (2020) y de acuerdo con Castorina et al. (2005) y Jiménez y Correa (2002), surgen varias similitudes, particularmente en cuanto a su génesis, su carácter implícito y su influencia en la conducta de los individuos. A pesar de estas semejanzas; existen ciertas diferencias, mientras que las representaciones sociales se enfocan en la construcción colectiva de conocimientos (Moscovici, 1961/1979), las TI son de carácter individual, creadas a través de la interacción entre la arquitectura cognitiva de cada sujeto y el contexto sociocultural que lo rodea, por lo cual, aun cuando varios sujetos pertenezcan a un determinado grupo social, sus TI no necesariamente serán idénticas; sin embargo, pueden presentar convergencias. De tal forma, que las TI emplean las representaciones sociales como materia prima y responden a la interiorización particular de dichas representaciones en los sujetos.

Aunque los conceptos de representaciones sociales y TI guardan estrechas relaciones, para fines de la presente investigación se profundizará en las segundas, pues se busca una comprensión de la multiplicidad de perspectivas dentro de un mismo grupo, en este caso, en docentes formadores de educadores físicos.

Para continuar con el análisis de las TI y para comprender su dimensión implícita, es necesario retomar la propuesta de Clark y Peterson (1986; citados en Rojas, 2014). Al respecto, Castañeda y Perafán (2015) analizan la diferencia entre la dimensión explícita e implícita desde una perspectiva epistemológica. Definen al conocimiento explícito como aquel derivado de procesos de formación académica formal; este tipo de conocimiento también ha sido denominado como teorías científicas y posee características distintivas del implícito, tales como ser deductivo, específico, coherente y consistente (Estrada et al., 2007).

En cambio, el carácter implícito radica en que estas racionalidades no son accesibles para la conciencia del individuo de una manera voluntaria; por lo tanto, el sujeto no puede explicar el origen de dicha construcción mental o creencia ni explicitarla, sino que, para acceder a ellas, es necesario analizar su sistema de creencias e incentivar la reflexión sobre su práctica, o bien pueden ser inferidas por el investigador a través de los elementos mencionados (Núñez, 2023). Cabe señalar que en la dimensión implícita, también se encuentra el estudio de creencias epistemológicas, las cuales aluden a las concepciones que presentan los docentes en torno a la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje (García y Sebastián, 2011). Sin embargo, y en

correspondencia con los objetivos de la presente investigación, se profundizará específicamente en las TI.

En congruencia con las características descritas por Álvarez (2020), resulta relevante enfatizar la visión que ofrece Rojas (2014), quien expone que las TI presentan un mayor nivel de estructuración en comparación con el concepto de creencias. Esta característica permite estudiar con mayor detalle los razonamientos que articulan los docentes sobre su práctica profesional. Por otra parte, su importancia radica en que están presentes en todos los aspectos de la docencia (Rodríguez, 2022). Además, permiten al docente construir mentalmente un escenario educativo con el cual estructuran y gestionan su labor profesional (Cossio y Hernández, 2016), por lo que se convierten en directrices subconscientes de la acción pedagógica que influyen y condicionan el actuar del docente (Vargas y Acuña, 2020).

La relevancia de las TI se acentúa al considerar cómo se forman y el papel que desempeñan los docentes formadores de futuros PEF, este binomio puede construir un mecanismo que favorece la perpetuación de prácticas, situación que detallará en los siguientes subtemas. Al analizar la labor de los docentes formadores desde el paradigma del pensamiento docente, implica examinar tanto sus teorías explícitas como las implícitas (Martín y Cervi, 2006). Sin embargo, en coherencia con los objetivos de la presente investigación, se abordarán únicamente aquellos elementos relacionados con las TI, pues, como señalan Pozo et al. (2006) si se pretende actualizar los métodos y enfoques de enseñanza y aprendizaje para cambiar la educación, es necesario reformular las concepciones implícitas con las cuales operan los docentes (Aguayo-Rousell, 2020).

Para finalizar con este apartado introductorio, se presentan los fundamentos teóricos que sustentan la presente investigación, organizados en seis secciones. La primera detalla distintas visiones sobre el cuerpo y sus implicaciones en la educación y su impacto en el campo de la EF. El segundo expone el rol que desempeñan las TI en la crisis disciplinar que experimenta este campo de conocimiento. El tercero relata cómo son construidas las TI y cómo este mecanismo puede explicar el estancamiento que experimenta la EF. El cuarto pone de relieve posibles relaciones entre diferentes TI de la EF y sus enfoques pedagógicos. El quinto se centra en las TI sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por último, el sexto aglutina todas las posturas teóricas empleadas en un modelo que explica el pensamiento de los docentes formadores de futuros PEF.

2.1 La idea del cuerpo en la educación física

Respecto al concepto del cuerpo, Ochoa y Aranda (2019) plantean que existe un debate constante en torno a su estudio, dado que ha sido analizado desde la filosofía, las ciencias

sociales, naturales y de la salud. No obstante, este término presenta una fuerte influencia en el campo de la EF, pues, como argumentan Pérez y Sánchez (2001), dependiendo de la noción que se tenga sobre el cuerpo, la EF será entendida de una u otra forma, ya que se puede hablar de motricidad, movimiento, actividad física o ejercicio físico, por mencionar algunas vertientes de esta disciplina; sin embargo, todas remiten al mismo objeto, el trabajo del cuerpo (Águila y López, 2019).

Partiendo de la importancia de las nociones del cuerpo para el entendimiento del campo de la EF, resulta pertinente considerar distintas perspectivas teóricas que abordan esta relación. Ante esto, Rojas y Reyes (2023) exponen que existen múltiples concepciones, sin embargo, las agrupan en dos categorías: tradicionales y emergentes. En concordancia con esta clasificación, Gallo (2009) analiza el concepto de cuerpo desde la antropología y propone la existencia de dos visiones: una dualista que responde a una perspectiva tradicional y una fenomenológica o monista, la cual responde a las concepciones emergentes descritas por Rojas y Reyes (2023). Estas formas de concebir al cuerpo se ven reflejadas en el idioma alemán, existe una distinción entre el *Körper*, que corresponde a una visión biologista-objetiva del cuerpo, antropológica dualista o referente a la corporalidad del ser y, por otro lado, *Leib,* que alude a una noción holística o subjetiva del cuerpo, analizado desde una antropología fenomenológica o bien referente a la corporeidad del ser (Gallo, 2009; Rojas y Reyes, 2023).

De manera similar, Vázquez (2001) describe la prevalencia de dos nociones básicas en torno al cuerpo en el campo de la EF, las cuales guardan una relación directa con la propuesta de Gallo (2009) y la de Rojas y Reyes (2023). Por un lado, está el cuerpo objetivo, que se relaciona con una teoría dualista o visión tradicional del cuerpo y, por otro lado, el cuerpo subjetivo, que alude a una teoría humanista, integradora o monista del individuo. Comenzando con la perspectiva tradicional o dualista del cuerpo (cuerpo objetivo), se inspira en teorías mecanicistas y biológicas (González y González, 2010); en consecuencia, conciben al cuerpo desde una visión naturalista o médica, es decir, desde una óptica anatómica y fisiológica. El cuerpo, bajo estas premisas, se percibe como un objeto separado de toda intención, sensación, simbolismo, espíritu y mente. Profundizando en esta visión, Águila y López (2019) mencionan que este dualismo expone una distinción entre una parte física o tangible del cuerpo de una incorpórea o intangible (mente-espíritu).

En cuanto al punto de vista de la antropología fenomenológica del cuerpo (visiones emergentes o integrales), a partir de mediados del siglo XX, distintos autores comienzan a cuestionar los postulados antropológicos dualistas, destacando los aportes de Merleau-Ponty (1945/1993) con el concepto de corporeidad. Esta perspectiva plantea que el cuerpo no es solo

una dimensión física, sino que en él convergen distintas experiencias corporales que engloban dimensiones sociales, simbolismos y emociones (González y González, 2010). Hablar de corporeidad es, por lo tanto, referirse a una visión integral del ser humano (cuerpo subjetivo), la cual no es ajena al contexto que lo rodea; por el contrario, las experiencias físicas, sociales, espirituales y simbólicas influyen de manera constante en la noción del ser. Por ello, para su comprensión, es necesaria la consideración de cada aspecto que lo compone como una unidad indisoluble.

Otra perspectiva teórica que conviene destacar es la concepción del cuerpo desde la sociología. Si bien desde la sociología clásica el estudio del cuerpo no fue un tema central, en épocas contemporáneas es posible distinguir una sociología del cuerpo, la cual busca comprender de qué manera nuestro cuerpo se ve afectado por la sociedad (Corominas, 2016). Desde esta subdisciplina, Le Breton (2018) se refiere al cuerpo como una construcción social, producto de la interacción del individuo con su entorno social y cultural en el cual se ve inmerso, de tal forma que no puede concebirse una idea de cuerpo de manera aislada de sus componentes socioculturales; puesto que la representación del cuerpo se ve influenciada por los ideales del grupo social al que pertenece el individuo, así como por las experiencias sociales que haya tenido inmerso en dichos grupos (Corominas, 2016).

Continuando con la propuesta de Le Breton (2018), Lamas (2000) subraya que un elemento imprescindible para el análisis de la construcción sociocultural del cuerpo es el género, entendido como una serie de ideas o prácticas que las sociedades y sus integrantes construyen como elementos simbólicos que permiten diferenciar a hombres y mujeres. El género dicta aspectos sociales, políticos, económicos y la vida en general de los individuos, creando normas sociales de lo considerado como masculino o femenino (Lamas, 2000). Bajo esta lógica la EF no es ajena a dichas normas sociales.

Considerando la influencia del género, Arenas et al. (2022) realizaron una investigación sistemática de la literatura sobre los estereotipos de género presentes en las sesiones de EF en educación primaria, secundaria y bachillerato. Su principal hallazgo fue la existencia de desigualdades entre hombres y mujeres en esta asignatura, donde estas últimas resultaron las más discriminadas. Estos resultados son congruentes con los obtenidos por Rodríguez y Bustos (2020) quienes estudiaron las disputas de género en estudiantes de educación primaria en Argentina. Los autores encontraron que en las sesiones de EF subyacen estereotipos de género, particularmente sobre las actividades consideradas para hombres y para mujeres.

En armonía con estos resultados, Hall y Ochoa (2023) estudiaron 67 clases de EF en México, donde hallaron una diferencia mayor al 30% en los niveles de participación en

actividades físicas vigorosas entre hombres y mujeres. Este hallazgo remarca la necesidad de encaminar esfuerzos por parte de los docentes para minimizar estas brechas de género; sin embargo, tanto Lleixá et al. (2020) como Castillo et al. (2021) puntualizan que se hace poco por incorporar la perspectiva de género o su importancia durante la formación inicial de educadores físicos; en consecuencia, el campo de la EF en las escuelas se convierte en un espacio donde los estereotipos de género perduran y se reafirman en las instituciones educativas.

Analizando la visión del cuerpo desde la EF, Vázquez (2001) ofrece una distinción de diferentes concepciones del cuerpo dependiendo de las posibilidades y significados que se le atribuyen al movimiento. En su propuesta, se detalla el cuerpo acrobático que responde a una visión objetiva del mismo, cuyo estado puede mejorarse mediante el ejercicio físico. Por otro lado, el cuerpo enseñado o silenciado emana de la restricción de la individualidad y busca generar en las personas el acatamiento de determinadas normas y estándares sociales. También se presenta el cuerpo apolíneo o cuerpo atlético, procedente y exaltado por el deporte y la búsqueda de la perfección y desarrollo de todas las capacidades físicas del ser humano. Por último, está el cuerpo expresivo, concebido como un medio de comunicación, donde a través de posturas, tonos musculares o acciones motrices se puede percibir y transmitir significados antes de su verbalización o incluso sin ella.

Continuando con la caracterización del cuerpo propuesta por Vázquez (2001) se describen tres paradigmas fundamentales de la EF en virtud de cómo se percibe el cuerpo y el movimiento. El primer paradigma, biomotriz, presenta una visión dualista del cuerpo; aquí el movimiento humano es percibido como resultado de sus capacidades anatómicas, fisiológicas y funcionales, las cuales pueden ser mejoradas mediante el ejercicio físico. Bajo este paradigma, la EF se centra en el desarrollo de las capacidades físicas del ser humano (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad), principalmente mediante el deporte y la gimnasia. Respecto a los estilos de enseñanza, estos son de carácter directivo o se basan en el modelamiento de la acción. En consonancia con lo anterior, el aprendizaje sucede por repetición e imitación fiel del modelo observado y la evaluación del mismo se basa en pruebas cuantitativas de aptitud física o parámetros de conducta motriz.

El segundo paradigma establecido por Vázquez (2001) es el psicomotriz. En este enfoque, el cuerpo es concebido desde las ciencias sociales; por lo tanto, el trabajo del cuerpo no puede aislarse de su componente axiológico, dado que el movimiento no responde solo a su función mecánica, sino que posee un carácter personal, cargado de emociones, motivaciones y significados.

Desde el paradigma psicomotriz, la enseñanza de la EF adquiere un carácter no directivo, puesto que no se basa en el modelamiento y repetición de determinadas acciones realizadas por el docente, sino que pretende que el estudiante sea un agente central en el descubrimiento de nuevas posibilidades motrices. Ante esta visión, el profesor funge como guía o mediador durante este proceso de exploración, brindando distintas experiencias que favorezcan la construcción de nuevas acciones motrices. En concordancia, la evaluación en este enfoque no emplea parámetros relacionados con la condición física; en cambio, se valoran los procesos que conllevan la edificación de nuevas competencias motrices por encima de los resultados obtenidos (Vázquez, 2001).

Como último paradigma se encuentra el expresivo. Bajo esta visión, el movimiento adquiere connotaciones comunicativas, actuando como un medio de comunicación kinestésico basado en posturas, tonos musculares y gestos, mediante los cuales es posible recibir y transmitir información del estado actual del individuo, en relación con el contexto en el cual está inmerso. Desde este paradigma, al igual que el psicomotriz, la enseñanza de la EF se centra en las vivencias de diferentes experiencias motrices, para que NNA interioricen y potencien sus capacidades de expresión corporal; en congruencia con lo anterior, su evaluación no se basa en aspectos de la aptitud física, sino en experiencias y procesos del estudiante con nuevas posibilidades expresivas. Condensando la información descrita, es posible generar la siguiente Tabla que recopila las distintas posturas del cuerpo, movimiento y su relación con la educación física (ver Tabla 1).

Tabla 1

Paradigmas del cuerpo

Paradigma	Visión del cuerpo	Características del cuerpo	Funciones del movimiento	Paradigma de la educación física	Objetivos
Biomotriz	Objetivo o dualista	El cuerpo visto desde una realidad biológica, estableciendo una distinción entre una realidad física de una intangible o axiológica	El movimiento es visto como una respuesta a un estímulo externo, sin embargo, no posee una connotación o intención diferente al mero movimiento.	Físico o deportivo	Mejorar el estado del cuerpo mediante el desarrollo de capacidades físicas a través del ejercicio físico
Psicomotriz	Subjetivo o monista	Visión humanista e integradora del ser humano, en el cual convergen dimensiones tanto físicas como sociales y psicológicas	El movimiento posee connotación físicas, sociales y psicológicas	Psicomotriz	Desarrollar nuevas capacidades motrices a partir de experiencias

Expresivo	Expresivo	El cuerpo como un medio de comunicación	El movimiento como un medio de expresión	Expresivo	Desarrollar habilidades de expresión corporal

Nota: elaboración propia a partir Vázquez (2001).

Históricamente, las instituciones educativas han presentado una concepción fragmentada del individuo, caracterizada por priorizar la adquisición de saberes intelectuales con la finalidad de estandarizar los conocimientos del estudiantado (Rojas y Reyes, 2023). Ante este panorama, la EF emerge como un espacio diseñado para incidir de manera global en los sujetos, particularmente mediante la movilización holística del cuerpo (Águila y López, 2019; Rojas y Reyes, 2023), sin embargo, en épocas contemporáneas, esta disciplina aún presenta visiones objetivas del cuerpo. Esta tendencia obstaculiza el logro de sus objetivos, principalmente a consecuencia de mantener enfoques biológicos o deportivos, cuya prioridad se centra en el desarrollo y mejora de la condición fisiológica del ser por encima de sus demás potencialidades (Águila y López, 2019).

Con base en la prevalencia de enfoques biológicos y deportivos en la EF, González y Sepúlveda (2021) analizan las concepciones del cuerpo en distintos contextos escolares en Latinoamérica. En el área correspondiente a la EF, subrayan que aún prevalecen aspectos teórico-metodológicos que conciben al cuerpo desde una visión objetiva o dualista. Estos hallazgos son consistentes con los obtenidos por López et al. (2015) y Rivera et al. (2021) quienes analizaron el pensamiento de docentes de EF en México respecto a su campo profesional. Sus resultados reafirman la prevalencia de visiones, formas de trabajo y evaluación desde una óptica biológica del cuerpo. Ante esto, los autores puntualizan que esta realidad contradice las finalidades de la EF. Esto remarca la urgencia de encausar esfuerzos para modificar estas creencias sobre el cuerpo.

En conclusión, la EF se ha visto afectada por un constante reduccionismo en su campo de acción, caracterizado por la prevalencia de orientaciones biológicas y deportivas, que en conjunto limitan los potenciales de esta disciplina para favorecer el desarrollo integral de los individuos. Sin embargo, una posible respuesta a esta problemática no radica en dar un giro de 180° para centrarse únicamente en aspectos subjetivos, como sensaciones, motivaciones, la imaginación y creatividad; esto implicaría mantener una visión dualista. Por el contrario, como sostienen Águila y López (2019) una posible solución a la crisis que enfrenta la EF consiste en precisamente transitar de una visión del cuerpo objetivo y orientarse a una centrada en el trabajo del cuerpo integral, situación que busca balancear las áreas de trabajo del ser humano.

2.2 Implicaciones de las teorías implícitas en la situación actual de la educación física

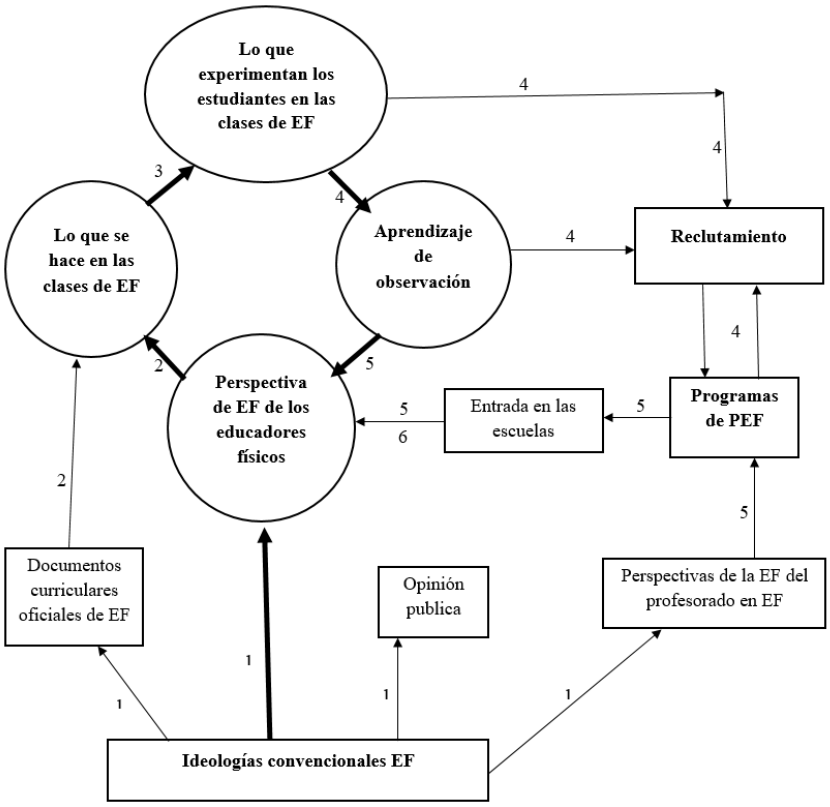
El estudio de las TI cobra relevancia al considerar la crisis que enfrenta la EF. Ante esta situación, destacan los aportes realizados por Bart Crum (2012) quien propone en su Teoría del fracaso auto reproductor de la EF un diagnóstico y un modelo de explicación para esta crisis. Crum plantea que esta disciplina experimenta desde la década de 1960, una lucha por su legitimación dentro de la educación y ante los ojos de la sociedad. Si bien puntualiza que esta situación no es igual en todos los países, en la mayoría de estos la EF presenta una marginación en el contexto educativo, caracterizada por una disminución del tiempo destinado para su práctica y un bajo estatus disciplinar, similar a lo descrito en épocas más actuales por Carreiro da Costa (2018) en el contexto internacional y en México por Flores et al. (2017).

Profundizando en la propuesta de Crum (2012) el autor expone diversas problemáticas de la EF similares a las mencionadas por la UNESCO y la NWCPEA (2011) en el contexto internacional, y en México por García y Del Basto (2017) y por González et al. (2023). En conjunto, estos autores y organismos internacionales coinciden en que, si bien los aspectos presupuestales y políticos son grandes obstáculos para la EF, existen otros elementos estrechamente relacionados con deficiencias en la formación inicial de educadores físicos, las cuales, al finalizar este trayecto formativo, se traducen en una práctica profesional limitada que no logra dar respuesta a las necesidades del estudiantado. Asimismo, este escenario genera un desajuste entre la acción profesional del educador físico y los objetivos planteados en los planes de estudio vigentes. En última instancia, estas problemáticas no solo debilitan la labor profesional de los PEF sino que perpetúa el ciclo de deslegitimación de esta disciplina.

Ante este escenario desfavorable, Crum (2012) propone que una posible explicación para la EF, reside es el legado histórico de creencias, ideologías y concepciones fuertemente arraigadas sobre la EF (ver Figura 1).

Figura 1

Círculo vicioso del fracaso auto reproductor de la educación física



Nota: Tomado y adaptado de Crum (2012)

El círculo vicioso del fracaso auto reproductor de la EF comienza con la existencia de dos ideologías tradicionalistas en torno a esta disciplina pedagógica, que en conjunto degradan su propósito (Crum, 2012). Una de ellas es la ideología biologista, donde la EF se reduce a un espacio de entrenamiento. Bajo esta perspectiva, sus contenidos giran en torno al desarrollo de capacidades físicas condicionales como la fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad. La segunda corriente corresponde al idealismo pedagógico. En esta visión, los educadores físicos asumen que el aprendizaje de los estudiantes ocurre de manera inherente por el hecho de estar inmersos en situaciones motrices, confiando en exceso en los potenciales educativos del movimiento. En conjunto, estas ideologías degradan la EF, convirtiéndola en el primer caso en un entrenamiento físico y, en el segundo, en un entretenimiento.

Con el objetivo de profundizar en la lógica de la propuesta de Crum (2012), a continuación, se detalla la caracterización de cada uno de sus componentes que explica el autor; para ello se ofrece la siguiente tabla (ver Tabla 2), que condensa la información de una forma estructurada y permite comprender la interconexión de cada uno de sus pasos.

Tabla 2

Pasos del ciclo del fracaso auto reproductor de la educación física

Pasos	Características
Paso 1	La propuesta de Crum (2012) comienza con la presencia prevalente de dos ideologías en los PEF: una biologista y la del idealismo pedagógico. Respectivamente, cada una degrada a esta disciplina y la convierte en un entrenamiento y un entretenimiento.
Paso 2	El mantenimiento de estas concepciones en los PEF provoca que su práctica no se centre en promover la adquisición de aprendizajes por parte de sus estudiantes, sino que se limita a incrementar sus capacidades físicas o bien favorecer su recreación.
Paso 3	La carencia de una intención pedagógica en los PEF trae consigo experiencias poco motivadoras y casi nulo aprendizaje para sus estudiantes, situación que se acrecienta de manera particular en aquellos estudiantes que presentan rezagos o áreas de oportunidad en su desarrollo motor.
Paso 4	Aquellos estudiantes motrizmente más aventajados encuentran satisfactorias las clases de EF centradas en el entrenamiento o entretenimiento, lo cual facilitará que se proyecten como posibles futuros educadores físicos, pues, como detallan Vaillant y Marcelo (2015), los aspirantes a docentes traen consigo concepciones previas sobre lo que implica la docencia; particularmente en México, los estudiantes están en contacto con profesores de EF durante toda su educación básica (SEP, 2017), periodo en el cual mediante el aprendizaje vicario (Bandura 1986, 1997, 2001; citado en Schunk, 2012) los futuros PEF construyen sus TI sobre enseñanza, aprendizaje y educación física (Crum, 2012; Vaillant y Marcelo, 2015).
Paso 5	Como describen Crum (2012) y Vaillant y Marcelo (2015), usualmente los programas de formación inicial para PEF hacen poco o no atienden las concepciones previas de sus estudiantes. Esta desatención no promueve un conflicto cognitivo entre los futuros PEF con sus racionalidades y, en consecuencia, estas ideas perduran e influyen en la práctica.
Paso 6	En este paso, el autor plantea que, aunque la FID de PEF tenga éxito en el cambio de las ideologías preexistentes, los docentes noveles confrontan barreras para ejercer su servicio profesional como ellos lo conciben, pues tienen que enfrentar el fuerte legado ideológico en torno a la EF presente en todos los agentes involucrados en el contexto educativo, como colegas docentes, directores, supervisores y padres y madres de familia; circunstancia que promueve la perpetuación de prácticas en los PEF.

Nota: Elaboración propia a partir de Crum (2012).

Continuando con la propuesta de Crum (2012) y en consonancia con los aportes realizados por Vaillant y Marcelo (2015) los futuros educadores físicos llegan a su FID con una serie de ideologías construidas principalmente a través del aprendizaje por observación y los procesos de modelamiento (aspecto que será abordado en el siguiente apartado). Estas racionalidades usualmente no son atendidas ni modificadas durante su trayecto formativo; por el contrario, en ocasiones incluso son reforzadas. Este mantenimiento y refuerzo de ideologías tradicionalistas, en el caso de la EF, constituye el inicio del ciclo vicioso planteado por Crum (2012).

Si bien esta teoría es extensa y explica de manera general la problemática de la EF, para su interpretación, es pertinente comprender el rol que desempeñan las ideologías de la EF en

este círculo vicioso. Para ello, es necesario detenerse y puntualizar en los mecanismos de génesis de dichas ideologías o también denominadas teorías implícitas.

2.2 Postulados sobre la formación de teorías implícitas

Para comprender cómo es que inicia este ciclo vicioso de la EF, es necesario considerar cómo se construyen estas ideologías o TI en torno a esta disciplina. Al respecto, Dávalos et al. (2018) y Vaillant y Marcelo (2015) coinciden en que estas creencias, concepciones o ideologías se forman mediante experiencias previas, procesos de modelamiento y el aprendizaje por observación, este último definido como los conocimientos obtenidos mediante la imitación y reproducción. Particularmente en México, los estudiantes están en contacto con PEF durante la educación básica, es decir, un periodo aproximado de 12 años. Durante este extenso periodo y gracias a sus experiencias y al aprendizaje por observación, logran edificar sólidas creencias o TI sobre lo que implica la EF.

Profundizando en el aprendizaje por observación, también denominado aprendizaje vicario, este se enmarca en la teoría del aprendizaje social propuesta por Bandura (1986, 1997, 2001; citado en Schunk, 2012). La premisa central de esta teoría radica en considerar al entorno social como un medio primordial para generar aprendizajes; sostiene que mediante la observación de otros individuos, los sujetos pueden adquirir múltiples conocimientos, normas y conductas (Schunk, 2012). Bajo estos postulados, Bandura destaca que un elemento esencial para el aprendizaje son las fuentes vicarias. Estas fuentes provienen de la observación de modelos, que pueden ser tanto humanos (como docentes y compañeros) como no humanos (libros, redes sociales e internet). La observación de estos modelos permite a los individuos interiorizar conductas y aprendizajes mediante los procesos de modelamiento (Flores y Ortiz, 2023; Schunk, 2012).

El modelamiento es un proceso mediante el cual se producen cambios a nivel conductual, cognitivo y social, derivados de la observación de modelos significativos para el individuo (Núñez, 2022). Para que ocurra este cambio, el proceso de modelamiento articula tres fases elementales. La primera, o de facilitación de respuesta, si bien no refleja un aprendizaje propiamente dicho, implica la movilización de conocimientos previos al observar las conductas de los modelos y evaluarlas como pertinentes o no, lo que puede incitarlo o disuadirlo a realizar determinado comportamiento, dependiendo de la respuesta que obtenga el modelo de dicha conducta.

Esta dinámica de evaluación y observación conduce a la siguiente etapa, que es la inhibición y desinhibición. Si la conducta observada tiene un resultado negativo para la persona que la realiza (modelo), esta tiende a inhibirse o no replicarse por el sujeto que observa; por el

contrario, si la consecuencia de dicha acción es positiva, esta se desinhibe, lo que aumenta las probabilidades de que el observador imite esta conducta con mayor frecuencia (Schunk, 2012).

Como última fase del proceso de modelamiento, se encuentra precisamente el aprendizaje por observación, que a su vez se subdivide en cuatro subfases. La primera responde a la atención que aplica el observador a los sucesos que considera significativos, ya sea por su utilidad o recompensa. El siguiente paso es la retención, que implica la interiorización del evento observado en la memoria del sujeto, apropiándose de él y generando un aprendizaje nuevo. Esto conduce a la siguiente fase, o la de producción, etapa en la cual el aprendizaje almacenado es exteriorizado mediante conductas, discursos o habilidades, cuyo perfeccionamiento requiere de práctica y retroalimentación de otros. Finalmente, la fase de motivación, que potencia cada una de las anteriores. Se basa en las recompensas obtenidas como resultado de una determinada acción, donde a mayor recompensa, mayor motivación para realizarla (Schunk, 2012).

De manera similar a la teoría del aprendizaje social de Bandura (1986, 1997, 2001; citado en Schunk, 2012), Pozo et al. (2006) explican que las TI surgen a raíz de aprendizajes implícitos, es decir, los individuos pueden adquirir nuevos conocimientos de manera vicaria, mediante aprendizajes informales, principalmente gracias a los procesos de modelamiento descritos anteriormente.

Bajo este contexto y continuando con la perspectiva de Pozo et al. (2006) el aprendizaje implícito, analizado desde la psicología cognitiva, es considerado un sistema primario de aprendizaje común para todos los individuos, independientemente de su cultura, edad o desarrollo cognitivo. Además, posee una serie de características que lo diferencian del aprendizaje explícito, tales como ser más duradero, eficiente y eficaz que este último, pues se ha identificado que ante diferentes situaciones los individuos movilizan primero sus representaciones implícitas debido a su carácter eminentemente pragmático. Por lo tanto, el personal docente, dada la naturaleza cambiante de su profesión y a la exposición que ha tenido con entornos educativos durante su formación básica, media superior y superior, desarrolla una serie de TI con las cuales guía su práctica profesional.

En consonancia con estos planteamientos teóricos propuestos por Schunk, Bandura y el grupo de Pozo, queda claro que un componente primordial en la génesis de las TI es el entorno social. Partiendo de esta premisa, Rodrigo et al. (1993; citados en Jiménez y Correa, 2002) elaboraron un modelo de construcción sociocultural de las TI, el cual establece que su generación es resultado de la interacción del área cognitiva del individuo con su cultura, en un proceso denominado socioconstructivismo. No obstante, Jiménez (2005) enfatiza que un factor clave en este socioconstructivismo es la pertenencia del individuo a diferentes clases o grupos, tanto

sociales como profesionales, entre otros. Estos grupos representan diferentes escenarios donde, mediante el aprendizaje vicario, la repetición de eventos y la maquinaria cognitiva del individuo, desempeñan un papel primordial en la construcción de TI.

En virtud de los planteamientos teóricos expuestos, el personal docente construye diferentes TI que emanan no solo de su formación explícita o formal, sino también del aprendizaje implícito. En este último, se destaca la influencia preponderante que tiene el entorno social en su edificación, el cual no se limita al contexto de formación inicial docente, sino que abarca toda la experiencia educativa del individuo.

En consecuencia, y en sintonía con la propuesta de Crum (2012), las TI existentes en los educadores físicos pueden suponer un mecanismo que propicie la reproducción de prácticas tradicionales de esta disciplina. Sin embargo, un punto crucial que puede romper con este ciclo es la formación inicial, contexto en el cual el estudiar estos elementos del pensamiento docente presentes en sus formadores resulta altamente pertinente, pues, como fue demostrado en las investigaciones realizadas por Contreras (2014) y Hernández et al. (2023), estos agentes desarrollan un papel imprescindible en la transmisión y modelamiento de los contenidos y aprendizajes necesarios para ejercer la profesión docente. No obstante, y como describe Aguayo-Rousell (2020), la práctica de los docentes se ve influenciada por sus TI, las cuales, y considerando el aprendizaje vicario y la construcción sociocultural de las TI, su desatención puede suponer la continuación del ciclo propuesto por Crum (2012).

2.3 Teorías implícitas y enfoques pedagógicos de la educación física

Una vez comprendido cómo se construyen las TI, y en sintonía con los elementos detallados por Crum (2012) se puede dilucidar por qué estas racionales fungen como un mecanismo que favorece la perpetuación de prácticas en la EF. Con base en las características expuestas sobre las TI y sus implicaciones en la práctica profesional de los docentes (Cossio y Hernández, 2016; Rodríguez, 2020; Vargas y Acuña, 2020), es posible relacionarlas con distintos enfoques pedagógicos, pues estos pueden ser entendidos como guías que incluyen conceptos, técnicas y metodologías empleadas en su práctica profesional (SEP, 2017).

Profundizando en los enfoques pedagógicos, Riaño y Naranjo (2019) explican que emergen de la necesidad de responder a las demandas contextuales del sistema educativo. Los autores enfatizan una característica clave: estos modelos no desaparecen por completo, sino que coexisten e interactúan entre sí a lo largo del tiempo. Esta característica es confirmada por González et al. (2023) quienes identificaron la persistencia de enfoques pedagógicos anticuados en la práctica contemporánea de los PEF en México.

Históricamente, la EF en México ha adoptado diversos enfoques pedagógicos a través de múltiples programas oficiales (SEP, 2005; 2006, 2011, 2017 y 2023): el militar, en el cual predominaban ejercicios gimnásticos, de orden y control; el deportivo, orientado al mejoramiento del rendimiento deportivo; el psicomotriz, donde el juego es visto como un medio para la adquisición de habilidades motrices, expresivas y cognitivas; el orgánico-funcional, enfocado en el desarrollo físico del cuerpo, así como de sus capacidades; el motriz de integración dinámica, orientado a la creación de aprendizajes significativos a través del movimiento, destacando los beneficios de la actividad física; el basado en competencias, con el objetivo de desarrollar conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales; el global de la motricidad, dirigido hacia capacidades perceptivo-motrices, socio-motrices y físico-motrices; y actualmente el sistémico e integral de la motricidad, cuya finalidad se centra en la generación de habilidades, destrezas, actitudes y valores de manera global.

De manera similar y en un contexto internacional, Riaño y Naranjo (2019) llevaron a cabo un análisis histórico de los enfoques de la EF en Colombia. Al examinar su estudio, es posible trazar una serie de similitudes con los enfoques de la EF en México. Principalmente, coinciden en lo siguiente: ambos presentan un enfoque vigorizador, centrado en el desarrollo de capacidades físicas y coordinativas, similar al orgánico-funcional; uno militar centrado en el uso de ejercicios de orden, control y gimnásticos; otro correctivo enfocado en el trabajo de elementos higiénicos como postura, salud física y hábitos de vida saludable, el cual está estrechamente relacionado con el orgánico-funcional; el deportivo, que denota las mismas intenciones de favorecer la práctica de actividades competitivas; y, por último, el recreativo, el cual se centra en inculcar un gusto por la actividad física que se extienda fuera del contexto escolar.

A partir de los enfoques pedagógicos de la EF descritos, Delgado y Zurita (2002, 2003) proponen un modelo de cinco TI de la EF, las cuales se diferencian entre sí mediante sus objetivos, contenidos, su evaluación o parámetro de logro y, por último, un modelo pedagógico que las sustenta. De tal forma que presentan las siguientes TI de la EF: una centrada en la salud, otra en el rendimiento físico-deportivo, una recreativa, una expresiva; por último, está la orientación educativa. De manera similar, Araya (2006) propone la existencia de cuatro TI de la EF: una militarista, una higienista, una deportiva y, por último, una de conductas motrices.

Al analizar de manera comparativa las propuestas de Delgado y Zurita (2002, 2003) y la de Araya (2006), si bien exponen algunas diferencias, particularmente en la consideración o no de una teoría implícita recreativa y expresiva de la EF, también es posible trazar múltiples similitudes entre sus perspectivas (ver Tabla 3).

Tabla 3

Esquema de teorías implícitas de la educación física

Teoría implícita	Enfoque pedagógico	Contenidos	Objetivo	Evaluación	Rol del docente
Militar	Militar	Gimnasia y ejercicios de orden y control	Disciplinar a los individuos y desarrollar cuerpos fuertes y sanos	Uniformidad de movimientos y tablas gimnásticas	Instructor
Salud o higienista	Orgánico Funcional, Correctivo o Vigorizador	Trabajo de capacidades físicas condicionales y coordinativas	Incrementar la salud de los individuos mediante la actividad física	Parámetros biológicos y evaluaciones de la salud del individuo	Promotor de la salud
Deportivo, Rendimiento	Deportivo	Fundamentaos deportivos y actividades de competición	Desarrollo y selección de talentos deportivos	Técnica, táctica y gestos deportivos	Entrenador
Recreativa	Recreativo	Actividades lúdicas y de recreación	Recreación, diversión	Adquisición de actitudes positivas hacia la actividad física	Animador
Expresiva	Enseñanza expresiva	Actividades rítmicas y de expresión corporal	Desarrollar la capacidad expresiva	Parámetros rítmicos y expresivos	Kinésico
Educativa o de conductas motrices	Sistémica e integral de la motricidad	Trabajo de motricidad, corporeidad y creatividad motriz	Favorecer el desarrollo integral	Parámetros conceptuales, procedimentales y actitudinales	Docente

Fuente: Elaboración propia a partir de Araya (2006), Delgado y Zurita (2002, 2003), Riaño y Naranjo (2019) y SEP (2005; 2006, 2011, 2017, 2023).

No obstante, y retomando lo propuesto por Crum (2012), estas TI pueden aglutinarse de la siguiente forma: la militar, la de salud e higiene y la deportiva responden a una ideología biologista de la EF, donde el componente educativo no constituye el objetivo principal de esta disciplina, sino que se prioriza el desarrollo de aspectos biológicos o morfo-funcionales del cuerpo; en cambio, las teorías recreativa y expresiva se alinean con la ideología del idealismo pedagógico, ya que sus finalidades no responden directamente a un enfoque educativo; por el contrario, están orientadas a divertir y recrear a NNA. Comprender los elementos e implicaciones de estas TI sobre la EF puede suponer el primer paso para modificar su enseñanza y aprendizaje (Pozo et al., 2006), tarea en la cual los docentes formadores juegan un papel esencial, por lo cual indagar respecto a estas racionalidades sobre esta materia y su labor resulta pertinente para propiciar una transición hacia enfoques contemporáneos de la EF.

2.4 Teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje

Una vez establecidos los mecanismos de génesis de las TI, su articulación con distintos enfoques pedagógicos de la EF y las implicaciones que estas construcciones mentales tienen para la práctica de los docentes, el siguiente paso es profundizar en las TI de la enseñanza y del aprendizaje. Esta exploración resulta imprescindible para comprender de una manera integral cómo es la formación que reciben los futuros educadores físicos. Para abordar este estudio, se recurre a las propuestas teóricas de Marrero (1988, 1993; citado en Ros y Chisvert, 2018) y el modelo de Pozo et al. (2006) las cuales denotan una serie de relaciones que serán descritas a continuación.

Comenzando con la propuesta de Marrero (1988, 1993; citado en Ros y Chisvert, 2018), el autor establece una distinción entre teorías de enseñanza y TI. Las primeras se conciben como una síntesis de conocimientos de carácter formal-explícito o teórico, también denominado conocimiento representacional (Castañeda y Perafán, 2015; Ros y Chisvert, 2018). En cambio, las TI aluden a un conocimiento atribucional de naturaleza informal o implícito (Estrada et al., 2007). No obstante, su diferencia sustancial, de acuerdo con Marrero, radica en la tarea en la cual se moviliza cada constructo; por consiguiente, si lo que se demanda es dar una respuesta teórica, se movilizarán los conocimientos representacionales; por otro lado, si se demanda una tarea práctica, se utilizarán los conocimientos atribucionales.

Ampliando la propuesta de Marrero (1988, 1993; citado en Ros y Chisvert, 2018) el autor propone la existencia de cinco TI sobre la enseñanza y el aprendizaje: la tradicional, la técnica, la activa, la constructivista y la crítica, las cuales serán detalladas a continuación. En la TI tradicional, el docente asume el rol principal en el proceso de enseñanza y se limita a la transmisión del conocimiento científico, no existe una adecuación de contenidos a las necesidades o características de los alumnos, quienes a su vez mantienen un papel de oyentes pasivos durante sus clases y su aprendizaje se basa en la replicación puntual de lo modelado por el docente (Jiménez y Correa, 2002).

Pasando a la TI técnica, guarda una estrecha relación con la tradicional en lo referente al rol del estudiante y la concepción del aprendizaje. De igual manera, el docente conserva un papel protagónico y fundamenta su acción con base en el logro de objetivos de aprendizaje previamente estipulados, para lo cual se ayuda de evaluaciones objetivas de parámetros medibles, en función de los aprendizajes a desarrollar; por lo tanto, no existe una interpretación o apropiación de los contenidos, sino que se centra en una mera reproducción de estos (Jiménez y Correa, 2002; Marrero, 1988, 1993; citado en Ros y Chisvert, 2018).

Estas dos TI (tradicional y técnica) se cimientan en una epistemología ingenua, es decir, conciben al conocimiento como algo inmodificable e incuestionable, que proviene de una autoridad, en este caso el docente, quien está encargado de transmitirlo de manera explícita, basando su práctica en el logro de objetivos y evaluando los aprendizajes de sus estudiantes a partir del logro o no de dichos objetivos. Por ende, no se consideran las particularidades de sus estudiantes, quienes son percibidos como receptores pasivos. Por consiguiente, la enseñanza y el aprendizaje se entienden como una transacción de información entre docente y estudiante (Guerra y Sebastián, 2015; Schommer, 2004).

Las siguientes TI comienzan a denotar una participación más dinámica y activa del estudiantado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso de la TI activa, el estudiante es situado como el eje central de este proceso; para ello, se basa en el descubrimiento guiado. Bajo esta dinámica, se premia la ejecución de múltiples actividades mediante las cuales el docente funge como guía, facilitando la construcción de aprendizajes por parte de los alumnos. Si bien en esta orientación el estudiante posee un papel más protagónico, la evaluación de sus aprendizajes sigue siendo discrecional y dicotómica, pues se basa en la realización o no de la actividad, lo que, en última instancia, no refleja la interiorización de los aprendizajes, sino una replicación y modelamiento puntual de estos (Jiménez y Correa, 2002; Marrero, 1988, 1993; citado en Ros y Chisvert, 2018).

Continuando con la TI crítica, esta comparte algunas similitudes con la anterior, puntualmente respecto al descubrimiento guiado y el uso de actividades para sustentar la evaluación de los estudiantes. Sin embargo, esta orientación premia la socialización y reflexión del conocimiento entre los alumnos y el docente, de tal forma que exista un diálogo entre ellos. Pese a este énfasis en la interacción y reflexión, la figura del docente sigue manteniendo un rol primordial (Jiménez y Correa, 2002; Marrero, 1988, 1993; citado en Ros y Chisvert, 2018).

Como última TI detallada en la propuesta por Marrero (1988, 1993; citado en Ros y Chisvert, 2018), está la constructivista, la cual concibe al conocimiento desde una perspectiva epistemológica sofisticada; en esta, el conocimiento es una red de saberes interdisciplinares, caracterizada por su constante evolución y readaptación. En consecuencia, el conocimiento es visto como algo dinámico, modificable y cuestionable (Guerra y Sebastián, 2015). Bajo esta perspectiva se busca generar aprendizajes por descubrimiento; por consiguiente, los docentes diseñan actividades con base en las características particulares del estudiante (motivaciones y formas de aprender), que tengan por objetivo la movilización y contradicción de los distintos saberes que poseen los alumnos, favoreciendo así la construcción de nuevos significados y saberes de forma interdisciplinaria. Asimismo, esta teoría prioriza la valoración de los procesos

de construcción que sus resultados, por lo tanto, los docentes poseen un papel secundario (Jiménez y Correa, 2002; Marrero, 1988, 1993; citado en Ros y Chisvert, 2018).

De forma análoga a la propuesta teórica de Marrero, Pozo et al. (2006) detallan un modelo de TI de la enseñanza y el aprendizaje, cuya estructura analítica resulta más precisa para los fines de esta investigación. En su propuesta, explican la existencia de tres TI: una directa, otra interpretativa y, por último, una constructiva, que se distinguen mediante tres componentes; el primero son las condiciones que aluden directamente al estudiante, como sus conocimientos previos, aspecto afectivo y motivaciones, y respecto a su entorno sociocultural y material. El siguiente componente responde a los procesos físicos y mentales que realiza el estudiante durante su aprendizaje; por último, se encuentra el apartado de resultados, que alude puntualmente al aprendizaje o lo que se pretende aprender (Pozo et al., 2006).

Cada una de las TI propuestas en el modelo de Pozo et al. (2006) posee tres principios: el epistemológico, que alude al conocimiento, su naturaleza y la relación existente con el individuo; el ontológico, que responde a en qué consiste el aprendizaje, si es un evento aislado como la asimilación de distintos resultados sin relación con otros conocimientos, o bien, es un proceso que involucra los componentes anteriormente mencionados (condiciones, procesos y resultados); por último, se encuentra el apartado conceptual, que refiere a las relaciones que guardan los conceptos manejados en las diferentes teorías.

La TI directa es la más básica de las tres. Se fundamenta en una epistemología ingenua, de manera que el aprendizaje es concebido como una mera replicación explícita de la información transmitida por los docentes (Guerra y Sebastián, 2015; Schommer, 2004); además, no considera las condiciones del estudiante o los procesos que este realiza durante su aprendizaje, sino que se limita a la creencia que la capacidad de replicar con exactitud los contenidos transmitidos por los docentes es la mejor evidencia del aprendizaje logrado (Pozo et al., 2006). Desde el punto de vista ontológico, el conocimiento es la acumulación de información, sucede de manera aislada y no supone una relación o modificación de los aprendizajes previos del individuo (Pozo et al., 2006).

La segunda clasificación corresponde a la TI interpretativa, la cual guarda una relación epistémica con la directa, al considerar al aprendizaje como una reproducción fiel del modelo o información expuesta al estudiante. Sin embargo, esta teoría difiere de la anterior, al considerar que el bagaje de conocimiento no solo aumenta, sino que se complejiza al incorporar diferentes procesos mentales conforme avanza el proceso de formación. Otra diferencia radica en la consideración de las condiciones del estudiante (conocimientos previos, intereses y motivaciones), así como sus procesos físicos y cognitivos; por consiguiente, desde una visión

ontológica, el aprendizaje es visto como un proceso que requiere de la interacción y modelamiento del mismo (Pozo et al., 2006).

Como última clasificación de las TI se encuentra la constructivista, esta se fundamenta en la concepción del aprendizaje como un proceso activo y reflexivo que considera la interacción de las condiciones, los procesos y los resultados (Pozo et al., 2006). Esta teoría difiere de las anteriores por sus supuestos epistemológicos, los cuales plantean que el aprendizaje es distinto entre los individuos en función de sus condiciones y procesos particulares, por lo tanto, aunque dos personas sean expuestas a un mismo modelo, pueden desarrollar distintos aprendizajes. Esta diferencia es la característica principal del constructivismo, pues desde estos planteamientos, el proceso de aprendizaje implica modificaciones del bagaje cognitivo del individuo, proceso en el cual participan todos los elementos metacognitivos del individuo, convirtiendo al estudiante en un agente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Partiendo del análisis de las propuestas realizadas por Marrero (1988, 1993; citado en Ros y Chisvert, 2018) y la de Pozo et al. (2006), es posible identificar una relación entre estas clasificaciones al considerar los componentes (condiciones, procesos y resultados) y los principios (epistemológicos, ontológicos y conceptuales). De este modo, las TI analizadas pueden sintetizarse de la siguiente manera.

Comenzando con la TI tradicional y técnica (Marrero, 1988, 1993; citado en Ros y Chisvert, 2018), guardan relación con la directa de la propuesta de Pozo et al. (2006) pues consideran al aprendizaje desde una epistemología ingenua (Guerra y Sebastián, 2015; Schommer, 2004), concibiéndolo como una acumulación de saberes sin relación alguna entre ellos. De igual forma, priorizan la transcripción fiel de contenidos, considerándolos inmodificables e incuestionables. Por otro lado, el docente desarrolla un papel protagónico, no considera las características de sus estudiantes o sus estilos y medios de aprendizaje, y su evaluación se basa en una dicotomía de existencia o no de una replicación explícita y puntual de lo modelado por él.

Por otro lado, las TI activa y crítica guardan una relación con la interpretativa, pues, aunque exponen un cambio en su principio epistemológico y comienzan a considerar las particularidades de sus estudiantes, en estas teorías el docente sigue figurando como un agente protagónico en el proceso formativo de los alumnos. De igual forma, los resultados del aprendizaje se basan en la realización o no de determinadas actividades, circunstancia que no refleja una apropiación e interiorización del conocimiento (Marrero, 1988, 1993; citado en Ros y Chisvert, 2018; Pozo et al., 2006).

Por último, ambos autores coinciden en la existencia de una TI constructivista que, según sus postulados y la visión contemporánea de la educación, sería la manera idónea. Esta TI se sustenta en una epistemología sofisticada (Guerra y Sebastián, 2015; Schommer, 2004), por lo cual el conocimiento es concebido como un conjunto de saberes interdisciplinares que conforman un entramado cognitivo que está en constante evolución, con el cual los individuos comprenden y analizan su realidad. A diferencia de las anteriores TI, en esta clasificación el docente no es el agente primordial en el proceso formativo y, en su práctica, se ven consideradas de manera más importante las condiciones de sus estudiantes y los procesos que desarrollan para aprender. Respecto al resultado o evaluación, no se basa en una dicotomía, sino que se premian los procesos de apropiación y construcción de sentido que realizan los estudiantes para darle un significado propio y profundo a su aprendizaje (Marrero, 1988, 1993; citado en Ros y Chisvert, 2018; Pozo et al., 2006).

Considerando los resultados expuestos por las investigaciones de Alves y Pozo (2020), Rodríguez (2022), Rojas (2014), Santander et al. (2022), Torres (2016) y Vargas y Acuña (2020), se puede concluir que los docentes operan con una serie de intersecciones entre las diferentes TI sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, poseyendo enfoques directos o tradicionalistas donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en el docente; otros más interpretativos, en los cuales el docente aún posee el papel protagónico; sin embargo, se concibe al alumno como un agente participativo en su proceso de formación. Por último, enfoques constructivistas, donde se premia la participación activa de los estudiantes al tomar el conocimiento y reconstruirlo para hacerlo propio (Pozo et al., 2006; citado en Sánchez, 2017).

Los resultados obtenidos por Rodríguez (2022) y Santander et al. (2022) son similares a los de Torres (2016), quienes evaluaron a docentes formadores en una universidad en México. Sus resultados demuestran que los profesores poseen un pensamiento ecléctico que mezcla TI constructivistas, interpretativas y directas. Si bien hacen hincapié en que predomina la TI constructivista, en las dimensiones relativas al qué y cómo se aprende y evalúa, los resultados los posicionan hacia teorías interpretativas y directas.

2.5 Modelo Teórico de la Investigación

A partir los postulados teóricos descritos, particularmente aquellos relacionados con la génesis e implicaciones de las TI, es posible comprender cómo es que inicia el ciclo del fracaso autoreproductor descrito por Crum (2012). Este ciclo plantea que las diferentes crisis que enfrenta la EF, ya sea en un contexto internacional como nacional, se originan en la persistencia de un fuerte legado ideológico, centrado en aspectos biológicos, deportivos (Jaime y Evaldo, 2018; Poblete et al., 2023) o bien, cayendo en un idealismo pedagógico (Crum, 2012). En

conjunto, estas posturas diluyen los objetivos, contenidos y procesos de esta disciplina, obstaculizando su consolidación pedagógica.

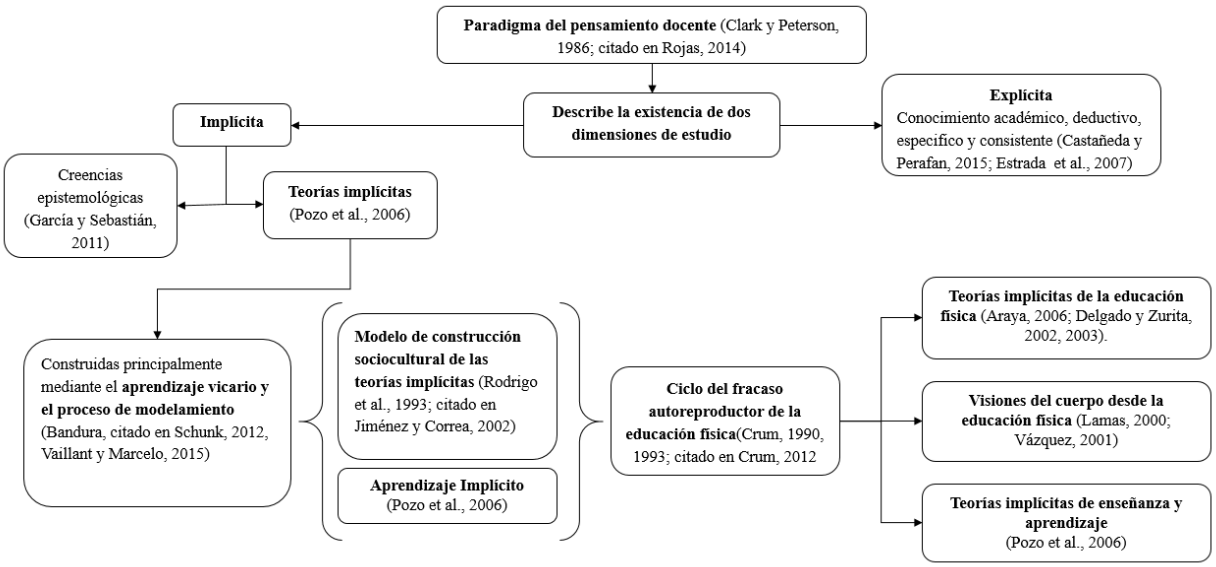
Ante este panorama, y con la finalidad de desentrañar estas ideologías, se recurre a las propuestas de Araya (2006) y de Delgado y Zurita (2002, 2003). Estos marcos, no solo permiten un análisis profundo de estas ideas sino también vincularlas con distintos enfoques pedagógicos de la EF (Riaño y Naranjo, 2019; SEP, 2005; 2006, 2011, 2017, 2023). Complementariamente, para comprender de manera más general la formación de los futuros educadores físicos, se emplea el modelo de Pozo et al. (2006) sobre la clasificación y caracterización de las TI de enseñanza y aprendizaje.

Estos aspectos serán analizados en la población de docentes formadores, pues en consonancia con los mecanismos de génesis de las TI, específicamente aquellos referentes al aprendizaje vicario y al proceso de modelamiento (Schunk, 2012), aunado al papel primordial que desempeñan estas figuras en la FID (Contreras, 2014; Gajardo-Asbún et al., 2021; Hernández et al., 2023), su comprensión permite identificar de manera sólida las TI presentes en el plantel. Esto significa el primer paso para la modificación de estas racionalidades, pues como exponen Pozo et al. (2006), Rivas (2000) y Zabalza (2013), para desarrollar procesos de innovación educativa es necesario conocer las TI de los docentes sobre su labor, y con base en ellas, diseñar propuestas para su cambio.

En conjunto, estos postulados se integran en el siguiente modelo teórico (ver Figura 2), el cual permite observar y analizar la relación intrínseca e influencia de cada elemento. El esquema se fundamenta en el paradigma del pensamiento docente, el cual propone dos dimensiones de estudio (Clark y Peterson, 1986; citado en Rojas, 2014), no obstante, para los fines de esta investigación, se considera únicamente la dimensión implícita, particularmente en el estudio de las TI, pues sus características e implicaciones, explican cómo se forman y perduran distintas racionalidades en torno a la EF. Estos elementos permiten comprender el inicio de la propuesta de Crum (2012) quien explica que la EF experimenta múltiples desafíos y problemáticas derivados de su legado ideológico. Para estudiar estas ideologías mediante las TI, se emplean las clasificaciones de Araya (2006) y la de Delgado y Zurita (2002, 2003) sobre la EF; respecto al cuerpo, los planteamientos de Lamas (2000) y por Vázquez (2001); por último, para analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto de la EF como en la FID de educadores físicos, e integran los postulados de Pozo et al. (2006).

Figura 2

Modelo teórico para el análisis del objeto de estudio.



Nota: Elaboración propia.

Capítulo 3. Método

En este capítulo se expone la estrategia metodológica empleada en la presente investigación, la cual tiene por objetivo analizar las TI en el pensamiento de docentes de una institución formadora de educadores físicos, particularmente en relación con la EF, la enseñanza, el aprendizaje y el cuerpo. Para ello, se ofrece una descripción de cada elemento metodológico utilizado (ver Figura 3), incluyendo su conceptualización y justificación de uso. Asimismo, se presenta una caracterización de la población e informantes seleccionados, así como los criterios de calidad que se siguieron para asegurar la veracidad de la información recabada.

Figura 3

Esquema metodológico



Fuente: Elaboración propia

3.1 Paradigma cualitativo y enfoque interpretativo

Partiendo de la naturaleza subjetiva de las TI, y en coherencia con los objetivos de investigación planteados, el presente estudio se desarrolla desde el paradigma cualitativo, ya que busca describir las experiencias, reflexiones, creencias, en este caso, las TI de un grupo particular de docentes, permitiendo comprender el sentido o significado que los actores depositan en esas creencias (Strauss y Corbin, 2002), además, este tipo de investigación permite un diseño abierto y flexible que considere el contexto donde ocurre el fenómeno (Sandín, 2003), aspecto que resulta fundamental para la comprensión de estas cogniciones (Núñez, 2023).

El paradigma cualitativo posibilita la generación de conocimiento que no puede ser obtenido mediante procedimientos estadísticos, pues tiene por objetivo la interpretación de los significados que los individuos otorgan a sus racionalidades y sus acciones dentro de distintos contextos de pertenencia (Baldera, 2013). Estas características lo hacen idóneo para el análisis e interpretación de las TI presentes en los formadores de educadores físicos, dado que estas son subjetividades de su pensamiento que se construyen precisamente en los entornos y a través de las experiencias de los sujetos (Pozo et al., 2006).

En concordancia con este paradigma, Álvarez-Gayou (2003) y Rodríguez et al. (1996) argumentan que la investigación cualitativa posee dos enfoques, uno constructivista y uno interpretativo; ambos presentan una serie de pautas o supuestos a seguir para analizar, recopilar

e interpretar de manera efectiva y rigurosa determinado tipo de información. Además, los autores puntualizan que la selección de un enfoque u otro depende directamente de las características del objeto de estudio. Considerando lo anterior, se optó por un enfoque interpretativo, pues este busca comprender las realidades simbólicas (Vain, 2012), en el caso del presente estudio, sobre las TI respecto a la EF, el cuerpo, la enseñanza y el aprendizaje. Estas TI son construidas mediante interacciones sociales, a través de las cuales los sujetos generan una serie de creencias y prácticas que dan sentido a su realidad social; aspecto que es de interés profundizar. Estas cualidades hacen al enfoque interpretativo idóneo para la búsqueda de la comprensión del fenómeno en su ambiente natural (Walker, 2022; González, 2009).

Condensando lo descrito, el paradigma cualitativo y el enfoque interpretativo son adecuados para el estudio de las TI que poseen los docentes formadores, ya que permiten considerar un elemento crucial para su comprensión e interpretación, el contexto, puesto que este funge como crisol para la génesis de estas (Núñez, 2023). Además, y debido a la naturaleza subjetiva de estas racionalidades, este paradigma y enfoque resultan ideales para indagar, profundizar e interpretar las subjetividades del pensamiento del profesorado.

3.2 Método y tipo de estudio: estudio de caso y descriptivo

Con fundamento en las características descritas en el apartado anterior, y siguiendo la propuesta de Sandín (2003) y Bisquerra (2009), se seleccionó como método de investigación el estudio de caso. Este abordaje permite la comprensión profunda y contextualizada de distintos aspectos en un grupo específico, particularmente en este estudio, sobre las TI presentes en docentes formadores de una escuela normal especializada en EF.

En coherencia con los objetivos establecidos, el presente estudio es de carácter descriptivo, ya que permite recolectar información de manera exhaustiva e identificar relaciones entre los elementos que configuran el fenómeno (Guevara et al., 2020), en este caso particular, sobre las TI de los docentes formadores de educadores físicos. Este nivel de investigación tiene ciertas características, tales como ser de carácter transversal y no experimental, por lo tanto, la labor del investigador se orienta a describir el fenómeno tal y como se manifiesta en su entorno natural. No obstante, y según Ochoa y Yunkor (2021), la riqueza y valor de este abordaje radica en la consideración de los factores que rodean al objeto de estudio, lo cual permite una caracterización profunda del pensamiento de los docentes sobre las categorías de interés.

Los estudios descriptivos permiten considerar aspectos inherentes al fenómeno que, bajo otros diseños de investigación, podrían pasarse por alto; en el caso particular del presente estudio, al considerar posibles relaciones entre las TI sobre la EF, el cuerpo, la enseñanza y el aprendizaje, con las distintas experiencias previas de los docentes formadores durante diferentes

etapas de su formación, o bien las maneras en que se interrelacionan o pueden describirse e interpretarse estas visiones unas con otras, circunstancia que posibilita la comprensión profunda del pensamiento de los docentes formadores.

3.3 Contexto de investigación e informantes

En la investigación cualitativa, al igual que en su contraparte cuantitativa, la descripción minuciosa del contexto en el cual se desarrolla el estudio y la selección de la población son pasos sumamente importantes y delicados. En este paradigma, es de vital importancia mantener un filtro y criterios específicos para la selección de informantes, pues cada discurso se convierte en una unidad de análisis crucial que impacta significativamente en la credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad de los hallazgos obtenidos (Creswell, 2013; Díaz, 2019).

En coherencia con los elementos descritos y comenzando con la descripción del contexto del estudio, la presente investigación se realizó en una Escuela Normal de Educación Física (ENEF) del Estado de Sonora, México, única escuela normal en la entidad, especializada en la formación de profesionales de la EF. La ENEF cuenta con una plantilla de 26 docentes (10 mujeres y 16 hombres) con una edad promedio de 47 años y una antigüedad laboral de 15 años. Respecto a su formación académica, 65.39% (]17 docentes) cuentan con el grado de maestría, 26.93% (7 docentes) con licenciatura y solo el 7.7% (2 docentes) con doctorado; cabe destacar que 53.85% (14 docentes) fueron formados en esta institución a nivel licenciatura y/o maestría. En cuanto a su situación laboral, el 46.15% (12 docentes) de la planta son profesores titulares, 23% (6 docentes) son interinos, mientras un 7.69% (2 docentes) laboran bajo el esquema de asignaturas por horas.

Continuando con la población de estudio, los informantes son aquellos individuos que, por su proximidad con el fenómeno de interés, aportan información valiosa para la investigación (Mendieta, 2015). Por tal motivo, resulta fundamental definir los criterios de selección, los cuales constituyen una serie de atributos necesarios para la inclusión de los sujetos para poder ser seleccionados. Esta rigurosidad metodológica permite obtener una mejor representación social, es decir, que cada sujeto representa una parte de la estructura social a la cual pertenece (Mejía, 2000). En atención a los objetivos de este estudio, los informantes serán docentes formadores de la ENEF, que cumplan con la totalidad de los siguientes criterios de selección:

- Ser docentes activos en el plantel en nivel licenciatura.
- Tener más de cinco años de antigüedad en la institución.

Siguiendo estos criterios, se descartó a dos individuos por no cumplir con la experiencia mínima de cinco años y otros cuatro por no ser docentes activos en nivel licenciatura, quedando

así una población total de 20 docentes, de los cuales fueron seleccionados ocho docentes (40% de la población), siendo seis hombres y dos mujeres.

3.4 Técnica de recolección de datos e instrumento: entrevista semiestructurada

A partir de los elementos descritos y en sintonía con las recomendaciones metodológicas realizadas por Sandín (2003) y Bisquerra (2009) se empleó la entrevista como técnica de recolección de información, específicamente en su modalidad semiestructurada. Se optó por esta técnica y modalidad, ya que tiene la cualidad de poder adecuarse al informante, introduciendo nuevos cuestionamientos o bien cambiando el orden de los mismos con la intención de motivarlos a realizar introspecciones más profundas, lo que posibilita la obtención de respuestas más ricas en términos de información (Díaz et al., 2013). Esto permite una comprensión más completa de los pensamientos de los docentes respecto al campo de la EF y su práctica como formadores de futuros educadores físicos.

Aunque las cualidades descritas de este tipo de entrevista la hacen ideal para los fines del presente estudio, su implementación supone un reto significativo para el investigador. Aunque permite a los informantes explayarse y entretejer distintas temáticas en sus respuestas, exige que el investigador mantenga una escucha activa del discurso del entrevistado para identificar áreas a profundizar mediante la inclusión de nuevas interrogantes o reconducir el diálogo para ahondar en otras temáticas (Díaz et al., 2013). Estas características demandan la capacidad de interactuar de forma dinámica entre las declaraciones del informante y el guion de entrevista para obtener mayor densidad y riqueza cualitativa de información.

Haciendo hincapié en el diseño de la entrevista, y de acuerdo con la propuesta de Bisquerra (2009), se construyó un guion de entrevista (ver Anexo 1) que organiza las temáticas o áreas de interés que se pretenden indagar, el cual consta de tres secciones. La primera explora a distintas concepciones sobre la EF, como su definición, propósitos, contenidos, evaluación, entre otros elementos que la componen. La segunda sección se centra en el movimiento y el cuerpo, sus significados e implicaciones en el campo de la EF, así como el impacto de la edad y el género en esta disciplina. Por último, la tercera parte profundiza en distintos aspectos inherentes a la FID de PEF, tales como las dinámicas que se desarrollan, actividades con mayor o menor aceptación y estrategias de evaluación.

Dicho guion, al igual que la entrevista semiestructurada, no es una herramienta rígida; por el contrario, posee la flexibilidad de cambiar el orden de las temáticas, incorporar nuevas interrogantes o retomar puntos que requieran mayor exploración (Blasco y Otero, 2008). El uso de un guion y una entrevista semiestructurada son pertinentes para el presente estudio, ya que sus particularidades permiten adaptarse a las características y cualidades de cada informante.

En consecuencia, posibilitan profundizar más en sus racionalidades, proporcionando así mayor cantidad y calidad de información, lo que permite realizar una interpretación más cercana a la naturaleza de su pensamiento sobre las categorías que se plantean en el presente estudio (ver Tabla 4).

3.4.1 Dimensión y categorías de estudio

Continuando con los pasos para la construcción de un guion de entrevista propuestos por Bisquerra (2009) y partiendo de la literatura científica revisada, este guion se edifica con una dimensión de estudio como base, que integra tres categorías sobre las cuales se pretende indagar en las entrevistas (ver Anexo 1) para interpretar las TI de los formadores de educadores físicos.

Siguiendo la propuesta de Gomes (2007) y con base en distintos referentes teóricos, se establecen tres categorías generales:

- Elementos sobre la educación física
- Concepciones sobre el cuerpo
- Teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje

Estas categorías agrupan una serie de características y/o conceptos, también denominados subcategorías, cuya función es facilitar la interpretación profunda de las categorías centrales (Romero, 2005). Con fundamento en lo anterior, se presenta la Tabla 4 que agrupa en conjunto dimensión, categorías y subcategorías; además, esta organización conceptual fue empleada como base para la construcción del guion de entrevista, de tal forma que este se divide y estructura siguiendo el orden y caracterización de cada una de las tres categorías principales.

Tabla 4

Categorías y subcategorías construidas para la investigación

Dimensión	Definición	Categoría	Subcategoría	Definición
Teorías implícitas en el pensamiento docente.	Constelaciones complejas de conocimientos y creencias intuitivas, difíciles de explicitar, que se elaboran con fines pragmáticos de utilidad y que tienen como fuente de abastecimiento la suma de experiencias personales dentro de determinados contextos culturales (Cossio y Hernandez, 2016, p. 1139).	Elementos de la educación física (Araya, 2006; Delgado y Azurita, 2002; 2003)	Contenidos	En esta subcategoría se consideran aspectos sobre las principales actividades que se desarrollan en las sesiones de educación física.
			Objetivos	En esta sección interesa conocer sobre los objetivos que persigue la educación física.
			Evaluación	Se aborda información sobre aspectos que consideran pertinentes para realizar la evaluación de aprendizajes y objetivos en la educación física.
		Concepciones sobre el cuerpo (Lamas, 2000; Vázquez, 2001)	Función del movimiento	En este apartado se pretende obtener información sobre las visiones que tienen sobre la noción de cuerpo.
			Género	Se busca indagar sobre prácticas, creencias, representaciones sobre diferencias entre educadores físicos hombres y mujeres.
		Teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje (Jiménez y Correa, 2002: Marrero, 1988, 1993; citado en Chisvert, 2018; Pozo et al., 2006)	Condiciones	En este apartado se busca indagar sobre las condiciones particulares que presentan los estudiantes que consideran los docentes en su práctica profesional.
			Resultados	En esta sección se pretende indagar sobre las visiones que tienen los docentes respecto a los aprendizajes de sus estudiantes.

Nota: Elaboración propia

Comenzando con la categoría de elementos de la EF, se retoman postulados desarrollados por Araya (2006), Delgado y Zurita (2002; 2003), Riaño y Naranjo (2019), además de los realizados por la SEP (2005; 2006, 2011, 2017 y 2023). En conjunto, estos aportes ofrecen una caracterización del campo de la EF, a partir de los cuales se establecen tres subcategorías de interés. La primera responde a los contenidos o actividades que se desarrollan en las sesiones de EF. Como segunda subcategoría y en armonía con la anterior, se indaga respecto a los objetivos o finalidades de esta disciplina. Como última subcategoría y a manera de lazo conector entre ellas, se busca comprender cómo se concibe la evaluación en este campo, qué parámetros, métodos o estrategias utiliza el educador físico para evaluar a sus estudiantes (Araya, 2006; Delgado y Zurita, 2002, 2003).

Respecto a las concepciones sobre el cuerpo, como primera subcategoría se utiliza la propuesta de Vázquez (2001), quien distingue tres paradigmas del cuerpo dependiendo de la

intencionalidad del movimiento: el psicomotriz, el biomotriz y el expresivomotriz. Como segunda subcategoría, y con base en los planteamientos de Lamas (2000) se analiza el género como una dimensión esencial para comprender las visiones socioculturales del cuerpo, en este sentido, se exploran las prácticas, creencias y representaciones de lo masculino y lo femenino dentro del contexto de la EF.

Como última categoría de análisis, se indaga sobre las TI de enseñanza y aprendizaje. Esta categoría ofrece información de suma importancia para comprender e interpretar la práctica de los educadores físicos. Para ello y siguiendo la propuesta de Pozo et al. (2006) se establecen dos subcategorías. La primera alude a las condiciones de los estudiantes en cuanto a sus características particulares, como motivaciones, gustos, experiencias previas, entre otras, que son consideradas o no por sus docentes para diseñar e implementar determinado tipo de actividades o estrategias didácticas. Como segunda subcategoría, se encuentra la de resultados, la cual responde específicamente a cómo los docentes conciben el aprendizaje de sus estudiantes, es decir, cómo saben que están aprendiendo, qué cambios consideran o bien qué métodos utilizan para valorar sus aprendizajes y cerciorarse de ello.

3.4.2 Estudio piloto

Previo a la fase definitiva de recolección de información, se realizó un estudio piloto con el fin de mejorar el guion, así como la pericia necesaria para el manejo de la entrevista en su modalidad semiestructurada. En virtud de estos objetivos, fueron seleccionados dos docentes de la ENEF que cumplían con la totalidad de los criterios de selección establecidos. El primero de ellos cuenta con 13 años de experiencia frente a grupo en dicha institución formadora, mientras que el segundo posee una experiencia de 11 años.

A raíz de la aplicación de la prueba piloto, fue posible realizar varias adecuaciones significativas al guion de entrevista. En primer lugar se ajustó la redacción de los cuestionamientos para evitar ambigüedades y tecnicismos, buscando una mayor claridad de estos. Además, se eliminaron algunas interrogantes y se agregaron otras que potencialmente pueden otorgar mayor cantidad de información, específicamente en las secciones relacionadas al género y cuerpo en la EF. Por otro lado, se consideró pertinente la incorporación de un apartado introductorio en cada sección del guion, esto con la finalidad de brindar al informante cierta información que lo ayude a contextualizar y guiar sus respuestas. Tras estos cambios y mejoras, se consolidó un instrumento con los objetivos de investigación planteados y las categorías de interés.

3.5 Criterios de rigor metodológico

La investigación cualitativa requiere operar bajo una serie de criterios que le otorguen rigurosidad científica, y de esta manera, poder asegurar la veracidad de los resultados obtenidos. Dicha rigurosidad se extiende a lo largo de todos los apartados de la presente investigación, demostrando coherencia entre los elementos descritos en contexto, el planteamiento del problema, los objetivos de investigación, el marco teórico, la metodología empleada y el análisis e interpretación de resultados. Para asegurar esta rigurosidad, se siguieron los criterios de calidad propuestos por Lincoln y Guba (1985); particularmente, y en consonancia con Castillo y Vásquez (2003), se priorizaron los criterios de credibilidad, confirmabilidad y transferencia.

El criterio de credibilidad alude al grado de veracidad de los datos obtenidos sobre la realidad descrita y vivida por los informantes; para ello, es necesario describir cómo fue recopilada la información y realizar una triangulación metodológica entre los datos obtenidos, postulados teóricos y la propia interpretación. Por su parte, la confirmabilidad responde a la medida en que los hallazgos estén respaldados por los datos y no por sesgos del investigador. Por último, el criterio de transferencia supone el nivel en que los resultados obtenidos pueden ser vinculados o transferidos a otros contextos o estudios similares, para lo cual es imprescindible proporcionar información sobre el trabajo de campo, contexto de estudio, realizar descripciones profundas sobre los resultados y compararlos con los obtenidos en otras investigaciones, por este motivo, este criterio atraviesa transversalmente todos los apartados (Creswell, 2013; Díaz, 2019). Para responder a estos criterios, existen una serie de estrategias o pautas para llevarlos a la práctica, las cuales serán descritas en los próximos subapartados.

3.5.1 Proceso de recolección de datos

En virtud de atender los criterios de calidad descritos, a continuación se detalla el proceso de recolección y almacenamiento de la información recopilada. Para tales fines, se siguieron las recomendaciones de Valles (1999) quien propone una serie de pautas rigurosas a seguir durante el trabajo de campo.

La primera estrategia adoptada, y congruente con un medio para consolidar la credibilidad de los resultados, responde a la gestión o al primer acercamiento del investigador hacia el fenómeno de interés. Esta fase tiene una doble función; por un lado, permite observar y analizar el contexto en donde se llevará a cabo el estudio; y por otro, posibilita contactar previamente con los posibles participantes para solicitar su apoyo, explicarles en qué consiste el tema de investigación y la naturaleza de su participación en la misma. Con ello, se pretende asegurar la selección de aquellos informantes más idóneos para los fines de la presente investigación. A partir de esta fase de gestión, fue posible agendar un total de 12 entrevistas; sin embargo, debido

a distintas razones personales de los informantes y la propia organización del centro de trabajo, únicamente se pudieron concretar ocho de ellas.

Otra de las pautas descritas por Valles (1999) coherente con el criterio de credibilidad y principalmente con el de confirmabilidad, alude directamente al trabajo de campo y a la recopilación de los testimonios. Para efectos del presente estudio, las entrevistas fueron realizadas en las instalaciones de la ENEF, específicamente en los cubículos de los docentes seleccionados. En cada entrevista se siguió el siguiente protocolo: primeramente, se da lectura al consentimiento informado para asegurar la participación voluntaria del individuo, así como solicitar su permiso para grabar en audio la entrevista. Acto seguido, se exponen datos inherentes a la investigación y el investigador. Posteriormente se aclaran las secciones que componen a la entrevista y el tiempo estimado para su término; de igual forma, y con relación a las consideraciones éticas del estudio, se expone al informante que los datos recabados serán utilizados únicamente con fines científicos y que su confidencialidad y anonimato están asegurados.

Otra de las estrategias para favorecer la credibilidad y la confirmabilidad (Castillo y Vásquez, 2003) responden al respaldo y tratamiento de la información. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 73 minutos; cada una fue grabada en audio, previo consentimiento informado de los entrevistados, además de ser respaldadas en la nube a través de los servicios de Google Drive para asegurar su conservación. Posteriormente, se procedió con su transcripción a formato de texto mediante el software Transkriptor, programa de licencia que agiliza la conversión de audio a texto; sin embargo, no está exento de cometer errores, por lo cual cada transcripción fue revisada meticulosamente y comparada con el audio original de la grabación. Culminada la recopilación de información, se tuvo como resultado un total de aproximadamente 10 horas de audio y casi 160 cuartillas de transcripciones, además de las notas de campo realizadas durante las entrevistas.

3.5.2 Análisis de resultados

Finalizada la transcripción y revisión del total de la información recabada, se procedió con el análisis de testimonio. Para este proceso, se siguieron las recomendaciones propuestas por Gibbs (2012) para el análisis y codificación de los datos, este último realizado en el programa de cómputo MAXQDA 24, lo que permitió agilizar y organizar los códigos creados. Continuando con la visión de este autor, los códigos pueden entenderse como la manera en la cual se delimita el sentido de los datos analizados, además de la identificación de uno o varios fragmentos de texto que, en mayor o menor medida, ejemplifican la misma realidad; una vez identificada la idea del

contenido plasmado en el testimonio, es posible agrupar una serie de códigos que aludan al mismo sentido, situación denominada categorización.

El proceso de codificación que se llevó a cabo se subdivide en tres fases (Bonilla y López, 2016). La primera, denominada codificación abierta, responde al primer acercamiento del investigador a los datos y busca precisamente obtener una visión general de los sentidos, significados y conceptos presentes en el discurso; estos códigos son constantemente comparados para conformar así pequeñas categorías emergentes. Como siguiente fase está la codificación axial, la cual consiste en agrupar las primeras categorías obtenidas en el anterior proceso, conformando así categorías más sólidas que expongan la relación general de sus componentes. Por último, se encuentra la codificación selectiva, que integra la totalidad de las categorías y expresa el fenómeno u objeto de estudio en su totalidad (San Martín, 2014).

Una vez finalizados estos procesos de codificación, se tuvo como resultado una serie de ideas teóricas creadas de manera inductiva, las cuales fueron contrapuestas con las categorías definidas previamente, postulados teóricos, así como estudios previos que hayan profundizado en las áreas de interés tratadas en la presente, en un procedimiento denominado triangulación metodológica.

Capítulo 4. Claves para descifrar la compleja tarea del educador físico

Desde sus orígenes hasta la actualidad, la EF ha sido concebida de múltiples maneras: como una necesidad, una ciencia, una disciplina o una actividad recreativa, competitiva o educativa. Sin embargo, en conjunto, estas nociones la han consolidado como un espacio indispensable para el desarrollo integral de los individuos y particularmente el de los niños. Considerando lo anterior, este capítulo explora las TI que tienen los propios docentes formadores de las nuevas generaciones de educadores físicos, con el propósito de comprender cómo es la preparación de estos especialistas de la educación. Para facilitar su análisis, el capítulo se organiza en tres apartados que corresponden a las categorías del estudio.

En primer lugar, se examinan diversas nociones fundamentales de la EF, tales como su conceptualización, propósitos, actividades o contenidos y estrategias de evaluación. En sintonía, estos elementos revelan a la EF como un campo sumamente complejo, en el que convergen diferentes enfoques pedagógicos, un robusto legado histórico, el uso de fundamentos provenientes de diferentes ciencias, su constante evolución para adaptarse y responder a las nuevas demandas sociales y educativas actuales.

El segundo apartado describe dos ejes centrales de la EF: el cuerpo y el movimiento, y sus implicaciones en la práctica del educador físico. Estas concepciones se ven atravesadas por perspectivas biológicas, médicas, mecánicas, psicomotrices y expresivomotrices; no obstante, cada una de estas dota a esta disciplina de diversas posibilidades, significados, simbolismos y objetivos, que son utilizados y desarrollados por los PEF.

Como tercera y última parte, se abordan dilemas, desafíos y tensiones presentes en FID de PEF. Este análisis incluye prácticas profesionales, el debate sobre la reincorporación de una formación deportiva y los esfuerzos por fomentar la innovación pedagógica. Por otro lado, también se profundiza en aspectos relacionados con el cuerpo del PEF y su importancia como herramienta de trabajo, el impacto del envejecimiento en su desempeño, así como diferencias y estereotipos de género que históricamente se han perpetuado.

4.1 La complejidad de la educación física

Este apartado sirve a manera de introducción al campo de la EF: qué es, qué se hace y cuál es su finalidad, entre otras características que en conjunto configuran este campo como uno sumamente complejo. Desde sus orígenes, la EF se ha enriquecido de múltiples posturas teóricas, sin embargo, esta misma riqueza ha complicado llegar a un acuerdo sobre su definición, comprensión y práctica. Al respecto, Moreno (2019) sostiene que la EF es “(…) una actividad de tipo recreativa, terapéutica, educativa, competitiva y social; entonces, la escuela, la medicina, el deporte, el entretenimiento hacen uso de la educación física” (p. 57). Esta variedad de enfoques

y campos de acción, redimensionan la EF y la convierten en un área muy compleja con límites difusos e, incluso, contradictorios.

Esta diversidad de vertientes de la EF también puede vincularse con una dimensión histórica, particularmente con la instauración de cuatro escuelas gimnásticas que surgen a principios del siglo XX. Cada una de estas corrientes planteó diferentes propósitos, medios y maneras de concebir y practicar la EF (García y Ruiz, 2010; González et al., 2004). Esta heterogeneidad de vertientes se ve reflejada en diferentes enfoques pedagógicos que ha presentado la EF en México que van desde perspectivas militares, deportivo-competitivas, psicomotrices, hasta planteamientos orientados al desarrollo holístico del individuo, como ahora sostiene la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2005, 2006, 2017, 2023).

Esta diversidad de perspectivas y raíces ha generado una polisemia relacionada con la EF, pues como señala Moreno (2019) existe una falta de consenso terminológico y subraya que los expertos en el campo la conciben de diversas maneras: como una disciplina pedagógica, un proceso educativo, una parte del currículo escolar o una ciencia de la educación. Pese a estas diferencias, emerge un punto de convergencia: la mayoría de los autores vinculan directamente a la EF con el desarrollo integral u holístico del individuo, particularmente el de infantes, es decir, busca trabajar de manera simultánea y en armonía aspectos cognitivos, socioafectivos, motrices, éticos e incluso volitivos del individuo.

Entre los entrevistados, esta complejidad de la EF es latente. Particularmente, los informantes describen esta complejidad en cuatro campos principales: su definición, actividades desarrolladas, finalidades, su enseñanza y evaluación. A continuación, se profundizará en cada una de estas áreas.

4.1.1 Nociones sobre la educación física

Los testimonios analizados revelan una visión amplia, profunda y sobre todo humanista de la EF. Los participantes definen esta disciplina de múltiples maneras: como una asignatura o materia del currículum escolar, una disciplina o rama de la pedagogía o, incluso, como una ciencia. Esta diversidad no solo expone una serie de nociones poco delimitadas o concretas, sino que también exalta su riqueza y constante evolución, tanto en el plano teórico como práctico, aspecto que resulta sumamente valioso para los educadores físicos.

Si bien los informantes declaran diversas perspectivas sobre la EF, existe una coincidencia fundamental en sus declaraciones; explican que esta disciplina busca favorecer el desarrollo integral de los individuos, especialmente durante la edad escolar, al desarrollar simultáneamente sus capacidades físicas-motrices, habilidades socioafectivas, aspectos cognitivos, morales y volitivos. En conjunto, los entrevistados describen que la EF no se limita al

desarrollo del cuerpo, se concibe, más bien, como un espacio educativo que busca movilizar al individuo en su máxima expresión, en donde a través del juego, la actividad física, el deporte, la recreación, entre otras actividades, se brinda al estudiante la oportunidad no solo de moverse, sino de pensar, sentir, convivir, expresarse e interactuar con su entorno y compañeros.

> *[La EF] Es una rama de la pedagogía que busca desarrollar en el ser humano en tres grandes esferas, que son lo físico, lo cognitivo y lo emocional; lo que los educadores físicos le pueden llamar la corporeidad (IH2DA).*
>
> *Es una disciplina que, a través de la actividad física, el ejercicio físico, el deporte y la recreación incide en el desarrollo integral de los estudiantes (IH3DM).*

Desde la voz de los docentes, la EF es concebida de diferentes maneras, sin embargo, puntualizan que los PEF trabajan desde la corporeidad de sus alumnos, concepto que, si bien refleja una perspectiva teórica, alude a una realidad donde los individuos son una mezcla homogénea e inseparable de todas sus áreas, tanto biológicas, sociales, emotivas, volitivas, entre otras; reflejando así una visión y trabajo global de los individuos (Merleau-Ponty, 1945/1993; Mungarro y Tejeida, 2025).

> *El niño siempre va a querer ser el mejor, siempre va a querer llegar primero [en dinámicas motrices en una sesión de EF], pero ya que los pones a trabajar en equipo, en conjunto, ahí esas ganas de quedar primero, de querer ganar, se las transmite a los demás; eso es lo realmente importante, pues que ellos se ayuden entre sí para que cumplan un objetivo y en esa ayuda va el respeto, la tolerancia, el querer impulsar al otro para que lo haga (IH1MS).*
>
> *Nosotros [los PEF] a través de la educación física y a través del juego podemos enseñar muchas cosas que tengan que ver pues con esa parte, cómo nosotros podemos enseñar a socializar al niño, cómo podemos nosotros enseñarles un proceso matemático al niño en la parte ya no de la esfera de lo académico y también pues en la parte de lo afectivo* (IH5MM)

Estas imágenes describen un profundo valor pedagógico de la EF, ya que mediante la actividad física, el deporte, la recreación y, especialmente, el juego, genera aprendizajes transversales para la vida. Estos aprendizajes no se limitan únicamente a la motricidad, sino que rompen la dicotomía de cuerpo-mente y se orientan hacia una pedagogía del cuerpo que complementa y enriquece los aprendizajes desarrollados en el aula. De sintonía con lo anterior, en las sesiones de EF, los niños tienen la oportunidad de compartir e interactuar entre ellos en diferentes situaciones motrices, permitiéndoles asimilar diferentes contenidos de manera

significativa y vivencial, favoreciendo la construcción de conocimientos útiles en diferentes contextos tanto académicos como sociales.

> *[La EF busca] Contribuir al desarrollo integral del niño; así como ellos reciben una preparación académica, nosotros [los PEF] intervenimos de manera estimulativa y de fortalecimiento con actividades motrices que estén vinculadas con esas actividades que realizan dentro de las aulas (IM1MS).*

Por otro lado, los informantes también retratan la EF desde ópticas más abstractas, expandiendo los límites de este campo y reflejando una noción más intrincada. Mencionan que la EF es un espacio o medio que tienen los individuos, en especial los niños, para manifestar de manera global todos los componentes que lo definen como ser humano, además de satisfacer sus necesidades innatas de movimiento.

> *La educación física es la forma en que el ser humano, el niño, el alumno, se desenvuelve mental, física e integralmente. Es una manera de exponer, de sobresalir, de explotar sus dotes motrices, su energía… ¿Cómo te digo?... Todo lo que envuelve a lo físico y mental (IH4MA).*

En otro sentido, los informantes otorgan un valor especial al vínculo afectivo que se genera entre los PEF y los estudiantes. Desde su narrativa, la EF es un espacio privilegiado para atender la dimensión emocional de los estudiantes, pues les permite conocerlos mejor y ofrecer una atención que les ayude a construir confianza en sí mismos. Especifican que es de suma importancia motivar a los alumnos mediante diferentes muestras de afecto como saludos, abrazos, gritos y sonrisas, describiéndolos como elementos esenciales para su labor educativa.

> *La motivación es muy importante, porque eso les va a ayudar a ellos [los niños] para que nos puedan responder con su acción. Nosotros [los PEF] somos los que le echamos las porras mientras el papá está en su casita, cuando está haciendo la actividad: ¡Bien!, ¡vamos!, ¡tú sí puedes! Hay que incentivarlos, estimularlos, a que ellos también empujen y le echen porras a los demás (IM1MS).*
>
> *Muchas veces el niño ocupa el abrazo, ocupa el saludo de mano del maestro. Para mí es algo muy importante, tener ese acercamiento con los alumnos (IH5MM).*

Esta narrativa reconoce que los niños no necesitan aprender únicamente técnicas o ejercicios en EF, por el contrario, el sentirse valorado y reconocido son herramientas pedagógicas que, además de fortalecer el vínculo docente-estudiante, generan ambientes de confianza que favorecen la adquisición de aprendizajes. En consecuencia, la EF transciende el mero plano físico y se posiciona tanto como un espacio, disciplina, ciencia o asignatura que trabaja globalmente con los individuos.

A pesar de la diversidad de perspectivas detalladas por los informantes y por especialistas sobre la EF, los testimonios sugieren un punto central respecto a esta disciplina. Expresan que su valoración e importancia solo es percibida por los propios PEF, ya que para el resto de los actores educativos, docentes de grupo, padres de familia, incluso autoridades escolares, es una actividad secundaria o complementaria que no forma parte central del currículum escolar.

Según los informantes, esta falta de apreciación es la razón por la cual esta disciplina sea relegada a un segundo plano, tenga poco protagonismo en los centros educativos y un escaso tiempo para su práctica en la carga horaria de las instituciones, donde una o dos horas por semana son insuficientes para atender las responsabilidades intrínsecas de la EF. Además, relatan que usualmente suele sobrecargarse con otras encomiendas ajenas a su función principal, situación que solo agrava este estado.

> *A veces nos sentimos un poquito relegados [Menciona diferentes percepciones sobre los PEF]. Nada más somos los que ensayan la escolta o entretienen a los niños para darles espacio a los maestros para que vayan a sacar copias, los que cuidan a los niños y muchas veces hasta los papás creen esto. Y sí, es una lucha constante hacer valer nuestro trabajo (IM1MS).*

Esta dinámica sitúa a la EF en una evidente contradicción: aunque es ampliamente reconocida por su potencial para potenciar el desarrollo integral en las personas y en especial en los niños, en la práctica, su implementación es insuficiente y su realidad refleja una disciplina relegada en el currículum. Ante esto, los entrevistados expresan que es necesario encaminar esfuerzos por reivindicar la disciplina, su autonomía y participación dentro de las escuelas.

> *Desde mi opinión, creo que la educación física se ha reducido, tiene una práctica reduccionista e intenta resolver deficiencias, digámoslo así, o áreas de oportunidad de otras asignaturas y no atiende las propias (IH3DM).*

El reduccionismo de la EF descubre una serie de implicaciones profundas tanto para la formación del estudiantado como para la percepción social de esta disciplina. Esta característica favorece una visión fragmentada del cuerpo-mente en las escuelas y perpetúa un modelo educativo que prioriza la adquisición de saberes académicos por encima del desarrollo físico, emocional y social del estudiante. Este panorama atenta contra uno de los principios fundamentales de la NEM, la formación integral de los estudiantes y supone la necesidad de encaminar esfuerzos colectivos para reivindicar la EF en contextos académicos.

4.1.2 Los propósitos de la educación física

En consonancia con la diversidad de nociones sobre la EF, la literatura especializada, así como en las declaraciones de los informantes, expone múltiples propósitos para esta disciplina. No

obstante, ambas posturas coinciden en señalar que la EF busca incidir en la formación integral del estudiante, al preocuparse no solo por su desarrollo físico-motriz, sino también por sus áreas cognitivas, socioafectivas, morales y volitivas.

Desde esta perspectiva, la EF aporta distintos beneficios: favorece la activación neurológica, el compañerismo, la socialización, el respeto, el seguimiento de reglas, la resolución de problemas, mejora la autoestima, la confianza en sí mismos, la empatía. Al mismo tiempo, incide en el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, el equilibrio y la coordinación; además, promueve la práctica de actividad física y deportiva y se preocupa por la consolidación de hábitos de vida saludable (Castañer y Camerino, 2022).

Esta diversidad de propósitos también está presente en el discurso de los informantes, quienes señalan una amplia gama de objetivos orientados principalmente a favorecer el desarrollo integral de los niños y potenciar sus capacidades motrices y cognitivas. No obstante, destacan como elementos imprescindibles el trabajo de dimensiones vinculadas con la formación personal y social, tales como la disciplina, el trabajo en equipo, la sana convivencia, el respeto, la tolerancia, el conocimiento de sus capacidades y limitantes de su cuerpo, así como las de sus compañeros.

> *La finalidad [de la EF] es que el alumno tenga un desarrollo integral en las tres etapas, en lo cognitivo, en lo motriz y en lo socioafectivo. Trabajar lo que viene siendo el conocimiento y explicarle al alumno qué es lo que va a realizar para que después pueda llevarlo a la práctica, que lo aplique desde su motricidad. Pero es muy importante que todas las actividades que se trabajen en la clase vayan enfocadas a valores, al respeto, convivencia, tolerancia (IM2MB).*

Desde la voz de los entrevistados, la EF es un espacio privilegiado para que los niños adquieran y vivencien distintos valores. Estos propósitos configuran una tarea muy intrincada para el PEF, pues su labor no se limita únicamente a desarrollar capacidades y competencias motrices, tarea que por sí sola ya es una labor metódica y extensa, sino que también buscan afianzar los aprendizajes vistos en el aula, el trabajo de aspectos intra e interpersonales, además de preocuparse por generar ambientes lúdicos y de sana convivencia. Siguiendo esta misma línea de preocupación, los informantes expresan con especial detalle que el desarrollo de habilidades socioafectivas es imprescindible para la inserción social de los niños en diversos contextos y ambientes no necesariamente escolares.

Otro de los propósitos descritos por los entrevistados, sugiere a la EF como un espacio que busca coadyuvar en la consolidación de contenidos y conocimientos desarrollados en el aula, reflejando una preocupación por el abordaje interdisciplinario de los aprendizajes. Ante esta

preocupación, resulta interesante analizar esta percepción de manera inversa y cuestionarse si existe alguna materia-asignatura que se preocupe por contribuir en el desarrollo de aprendizajes motores o esta peculiaridad promueve una visión instrumentalizada de la EF.

> *Tendríamos [los PEF] que buscar que nuestra planeación fuera a conciencia o en relación a lo que el niño necesita; buscar esa vinculación entre lo académico y lo físico para nosotros fortalecer y aportar eso que los niños estén trabajando o desarrollando dentro de sus aulas, nosotros de manera motriz abonarle (IM1MS).*

Lo anterior añade una serie de responsabilidades que incrementan la importancia de la EF y expone lo transcendente que puede llegar a ser esta área de la educación para el desarrollo holístico de los individuos. Si bien hasta el momento los informantes describen el campo de la EF como uno sumamente amplio y variado, los testimonios analizados lo siguen enriqueciendo y sobre todo complejizándolo. Desde la mirada de los entrevistados, la EF también tiene como propósito atender las necesidades *naturales* de movimiento de los niños. Argumentan que en estas sesiones, los infantes pueden liberar comportamientos y emociones que en el aula son usualmente reprimidos, tales como gritos, saltos, expresiones de fuerza o explorar los alcances y posibilidades de su cuerpo.

> *[La EF busca atender] La necesidad de explotar, de que el individuo, el niño, libere su energía, sus dotes motrices, conocer sus capacidades en la actividad física. Que el niño se explaye con lo que tenga él motrizmente, que sepa el niño tomar decisiones en algún momento de su vida... ¿Qué tengo que hacer para llegar a algún extremo?, ¿Para mí, qué es lo que me conviene hacer? Para eso tengo que conocer mis movimientos, mis limitantes. (IH4MA).*

Por otro lado, los informantes también señalan que la EF influye en el desarrollo de hábitos de vida saludable, principalmente relacionados con el uso activo del tiempo libre a través de la práctica deportiva o de ejercicio físico. Sin embargo, puntualizan que se busca que este tipo de práctica no se limite al entorno escolar o a un periodo particular de la vida, por el contrario, exponen que su influencia busca extenderse y prolongarse durante toda la vida cotidiana de los alumnos.

> *Yo creo que el educador físico, ahora con la Nueva Escuela Mexicana, también está muy enfocado en trabajar con lo que viene el aspecto de la salud, a hablar mucho sobre los hábitos de vida saludable, sobre las socioemociones, pero sin dejar de lado esa parte motriz (IM2MB).*

Aunque los informantes describen que la EF se centra en desarrollar hábitos de vida saludable y en el trabajo de capacidades físico-motrices, socio-motrices y perceptivo-motrices,

también manifiestan que este campo ha adquirido responsabilidades ajenas a sus ejes centrales que exponen una realidad instrumentalizada de esta disciplina. Precisan que la EF se ha visto afectada por la imposición de nuevas responsabilidades y, si bien estas han aumentado, esta situación no se ha reflejado en un incremento en el número de sesiones semanales impartidas en las escuelas.

> *Yo pienso que tenemos que darle la vuelta a eso y enfocarnos en el escaso tiempo que tiene la educación física dentro del currículo escolar para atender contenidos propios de la educación física y no de otras asignaturas. Las cuestiones de otras asignaturas que las atiendan los profesores de grupo, para eso están (IH3DM).*

Desde la narrativa de los docentes, la EF no está en contra de un abordaje interdisciplinario para atender diferentes áreas de oportunidad de los estudiantes; sin embargo, aclaran que es necesario reafirmar la autonomía disciplinar de la EF, pues el mantener una visión instrumentalizada al servicio de contenidos y responsabilidades ajenos obstaculiza el logro de los propios objetivos. Esta realidad manifiesta una contradicción en la práctica de los docentes de EF, pues a pesar de existir un discurso que exalta la enorme cantidad de beneficios que aporta esta disciplina, el tiempo destinado para su práctica en las escuelas resulta insuficiente para incidir de manera efectiva en todas estas áreas.

4.1.3 El gran abanico de actividades en las sesiones de educación física

Frente a la amplia variedad de nociones y propósitos que presenta la EF expuestos por los informantes, surge una pregunta central: ¿cuáles son las actividades que utilizan los PEF para conseguir dichas finalidades? Este cuestionamiento no tiene una sola respuesta, por el contrario, los entrevistados reportan un amplio y diverso repertorio de actividades, que constantemente pone a prueba las capacidades físicas y creativas de los profesores.

> *La educación física no es andar a todo balón, ni tampoco es exclusiva de una cancha, también la podemos ver dentro del aula [por ejemplo] con la elaboración de material didáctico, [realizar] actividades que tengan que ver con el uso del tiempo libre. Hay tantas cosas, es una película muy grande la educación física (IH5MM).*

En general, la práctica del educador físico se centra en el juego como estrategia principal para generar aprendizajes en ambientes motrices lúdicos. En estas dinámicas, si bien los estudiantes no dimensionan la enorme cantidad de aprendizajes que están desarrollando, el docente tiene claro el objetivo que pretende concretar con cada actividad.

Los informantes amplían esta noción inicial, mencionan que también se pueden desarrollar actividades como cantos, rondas, bailes, actividades motrices orientadas a la resolución de problemas y el trabajo en equipo. Además de la iniciación deportiva y el deporte

educativo, estas dos últimas se describen con especial atención conforme el niño madura motrizmente y avanza en los niveles educativos, siendo los últimos años de primaria y toda la secundaria donde presentan mayor relevancia.

> *El niño aprende jugando, entonces nosotros [los PEF], por medio de juegos organizados, hacemos que el niño aprenda, que adquiera nuevos conocimientos, nuevas experiencias motrices jugando (…) vamos a hacer abdominales de manera tradicional, no, sino de otra manera, que el niño se divierta con esas abdominales, pero sin que el niño sepa qué es lo que está haciendo [diseñar una dinámica lúdica donde el trabajo analítico venga implícito en el juego] (IH4MA).*

Es pertinente remarcar la importancia que conceden los entrevistados al juego motriz como su principal herramienta para conseguir sus objetivos. Sin embargo, explican que la orientación de estas dinámicas depende directamente de qué objetivo pretende alcanzar el docente. Por ejemplo, si busca desarrollar el trabajo colaborativo o bien el descubrimiento de alguna capacidad motriz no identificable fácilmente por los alumnos, la actividad lúdica estará centrada en guiar al estudiante a desarrollar ese tipo de aprendizajes o habilidades, sin que ellos necesariamente comprendan en su totalidad el objetivo subyacente de la actividad.

> *Las estrategias, pues, van a variar dependiendo de lo que quieras modificar y cómo lo quieras modificar también o cómo quieras intervenir (IH2DA).*

Otra característica destacada por los entrevistados, y que señala una naturaleza progresiva de la EF, la cual se adapta al desarrollo motor, cognitivo y emocional de los estudiantes. Esta progresión se manifiesta en cómo las actividades cambian, se hacen más demandantes y se inclinan gradualmente hacia actividades deportivas conforme avanzan los niveles escolares. En virtud de los testimonios, esta característica no solo obedece a lo estipulado en un plan de estudios, sino que se le superponen consideraciones biológicas, específicamente toman en cuenta las fases sensibles del desarrollo humano, las cuales marcan estadios en donde es más propicio o idóneo que se desarrollen determinado tipo de capacidades o habilidades motrices, cognitivas y socioafectivas.

> *Entras a primaria, se inicia otra vez en primer año [porque ya lo vieron en preescolar] con las experiencias motrices básicas. Luego, ya llegando a cuarto año, pues ya empiezan estas actividades un poco más complejas: trabajo en equipo, resolución de problemas, los juegos predeportivos. En quinto y sexto año, pues vas trabajando dependiendo de su crecimiento, de las características del niño; pues tú vas, obviamente, vas haciendo las actividades más complejas a lo que requiere el niño (IH1MS).*

Un aspecto adicional relevante sobre las actividades desarrolladas en las sesiones de EF es la transición de un enfoque eminentemente lúdico a uno deportivo, conforme los niños avanzan en los grados escolares. Según los testimonios, existe un aparente punto de inflexión en quinto y sexto grado de educación primaria, donde se hace énfasis en la iniciación deportiva mediante juegos predeportivos, deportes modificados y el deporte educativo. No obstante, esta inclinación hacia actividades deportivas parece originarse no solo por las preferencias del propio docente, sino principalmente por demandas institucionales, como los interprimarias e intersecundarias, los cuales son eventos cuyo objetivo es precisamente promover la práctica deportiva en la educación básica.

> *En primaria, el deporte es un poquito menos importante, pero también se trabaja porque en primaria y en secundaria están los interprimarios e intersecundarias y también se tiene que ver ese deporte (IH1MS).*

Asimismo, un elemento fundamental que es reiterado con especial atención por los entrevistados, e inherente a la práctica de los PEF, es la noción de su autonomía docente y la influencia de las capacidades, aptitudes y preferencias de los profesores. Los testimonios revelan que, más allá de los cambios en los lineamientos oficiales, los educadores físicos tienden a preservar una identidad profesional que les permite interpretar, modificar y aplicar estas reformas con su estilo particular. Esta característica evidencia una tensión latente entre las reformas educativas y la autonomía de los docentes, demostrando que la práctica de los educadores físicos no solo es una aplicación de técnicas, sino una actividad cargada de significados, experiencias y aspectos personales de los docentes.

> *Al docente le pueden cambiar el tipo de lenguaje, la jerga que va a utilizar, pero al final de cuentas el profesor siempre va a terminar llevando a cabo lo que más se adecue a su estilo personal, lo que a él le guste. Si el profesor es deportista, por ejemplo, le gusta mucho el fútbol, sus clases van a estar impregnadas de ese deporte (IH3DM).*

Los testimonios analizados reflejan una visión amplia, reflexiva y compleja sobre la EF. Los docentes especifican que este campo no solo trata de movimiento o ejercicio físico, sino que constituye un espacio pedagógico que se enmarca en un proceso educativo progresivo y adaptativo, en el cual se desarrollan una gran diversidad de actividades. No obstante, esta variedad de dinámicas parece ser tan extensa como la propia creatividad del docente para diseñarlas, su estilo personal, sus gustos, capacidades y aptitudes. Sin embargo, esta diversidad de dinámicas redimensiona la labor del educador físico y contradice la aparente simplicidad que este campo puede tener en primeras instancias.

4.1.4. La delicada tarea de la enseñanza y evaluación de la educación física

Llegado este punto, resulta conveniente considerar a la EF como un área compleja, en la que convergen múltiples medios, propósitos y responsabilidades. Si bien esta diversidad sugiere que esta disciplina aporta mucho más de lo que habitualmente se estima, también configura una labor ardua para el educador físico. Esta carga no se debe solo al diseño de actividades o al desgaste físico que supone el desarrollo de estas sesiones para el docente, entre otros aspectos descritos, sino que la tarea de evaluar a sus estudiantes se presenta como un elemento que redimensiona esta complejidad.

Los testimonios detallan diferentes maneras de realizar la evaluación en EF, con métodos que, en ocasiones, resultan opuestos entre sí y en otras, subrayan un desinterés por esta tarea tan significativa. Los entrevistados expresan que no es posible establecer una métrica común para todas las actividades o propósitos de esta disciplina; detallan que mientras algunos aspectos son fácilmente cuantificables, otros son eminentemente cualitativos y algunos incluso perceptibles únicamente con base en el criterio particular del docente.

Ante esta diversidad, un primer modelo que surge o el caso ideal para este campo apunta al empleo de metodologías objetivas y cuantificables, que midan el desarrollo de capacidades físico-motrices o condicionales, peso, talla o algún otro elemento que refleje un incremento medible en el estado del individuo. Sin embargo, también puntualizan que existe una desconexión entre su implementación y la práctica habitual del educador físico.

> *Podríamos tener evaluaciones lo más próximas a evaluaciones objetivas, porque, a final de cuentas, lo que realizan los estudiantes son ejecuciones in situ. Podemos evaluar la eficiencia de movimientos, el desarrollo de capacidades físico-motrices, condicionales y demás; obviamente, podríamos, podríamos, pero no se hace (IH3DM).*

Otro elemento congruente con una visión sistemática de la evaluación en la EF es la noción de una evaluación formativa, la cual se enfoca en valorar el crecimiento individual y el subsecuente desarrollo motriz progresivo del estudiante. Sin embargo, esta noción también expone la consideración de criterios incongruentes con esta visión de la evaluación, como la asistencia, el uniforme y la disciplina, situación que diluye esta visión objetiva.

> *Yo me basaba mucho en el crecimiento de esa evolución diagnóstica que iban teniendo los alumnos para poder emitir una calificación; aparte de la asistencia, el uniforme, la disciplina; yo tomaba mucho en cuenta eso para que el niño realmente fuera avanzando en su crecimiento, en su desarrollo, en lo motriz (IH1MS).*

La marcada brecha entre un ideal de la evaluación y su realidad práctica tiene implicaciones profundas para el campo de la EF. Principalmente la falta de una evaluación

rigurosa y sistemática dificulta la toma de decisiones pedagógicas informadas, que ayuden a los educadores físicos a redireccionar sus labores para favorecer el óptimo desarrollo de los estudiantes. Además, el perpetuar este tipo de prácticas también refuerza la percepción de la EF como una asignatura complementaria y de bajo impacto en contextos escolares y sociales. No obstante, una posible explicación para esta aparente falta de rigurosidad puede relacionarse con la convivencia de múltiples enfoques de la EF en un mismo PEF. En este contexto, una evaluación centrada en la medición de parámetros centrados en mejora en el estado biológico del individuo, su rendimiento físico-deportivo o la valoración de componentes conductuales, responden respectivamente a enfoques higiénicos, deportivos o militares de esta disciplina. Esta realidad, y en congruencia a lo expuesto en el último apartado, puede deberse al estilo personal que cada PEF imbuye en su labor educativa.

De manera opuesta a estas visiones, otra parte de los informantes opta por considerar elementos que no representan un aprendizaje motriz intrínseco, sino que valoran aspectos como la conducta, la actitud del estudiante, su grado de participación o disfrute en las sesiones; elementos congruentes con enfoques orientados a favorecer las conductas motrices de los estudiantes.

> *No podemos darle un valor al movimiento, a la forma de, por ejemplo, si un niño es más rápido que otro, no podemos tener parámetros como en las otras asignaturas de grupo (…) Hay que leer la corporeidad del niño, a través de, de cómo se para, a través de la expresión que tiene, a través de lo que él proyecte al hablar, de los movimientos que él realice (IM2MB).*

Asimismo, consideran aspectos muy complejos de cuantificar de maneras convencionales, por ejemplo, estar atento a diferentes aspectos de los niños, sus posturas, movimientos, cómo se comunican tanto de manera kinestésica como verbal y la generación de ambientes alegres para los infantes.

> *En las clases de educación física hay que observar cómo camina un niño, cómo se desenvuelve, cómo se porta, cómo acepta las clases de educación física; entonces yo me voy dando cuenta, solamente mirando las características del niño. (IH4MA).*

Aunque a primera vista lo anterior podría parecer sencillo, al considerar la dinámica natural de una sesión de EF, cada uno de estos elementos incrementa su valor significativo y, sobre todo, la demanda de atención del docente, pues en un grupo numeroso, en la mayoría de los casos dispersos en un ambiente que no es limitado por cuatro paredes como las aulas, donde cada estudiante se mueve y participa de acuerdo a una serie de características físicas, sociales y cognitivas diferentes, evaluarlos de una manera estandarizada se convierte en una tarea no

solo incongruente, sino sesgada, que favorecerá a los ya favorecidos y dejará en segundo plano a aquellos menos hábiles en cuanto a su motricidad.

Aun cuando la evaluación es una tarea muy relevante en diferentes campos, en la EF parece no figurar como un trabajo sustancial. Los informantes expresan que a pesar de emplear al mismo tiempo elementos objetivos y subjetivos, también exponen una notoria carencia de herramientas especializadas para realizarla. Además subrayan una falta de dominio de distintas estrategias, o bien, poco interés para emplear diferentes instrumentos y medios de evaluación. Para los PEF, la evaluación es descrita como una actividad engorrosa, que se basa principalmente en la observación y recae, casi exclusivamente, bajo el criterio único del propio docente para emitir una calificación.

> *Por medio de la observación, por medio de eso es lo que más nos basamos nosotros, porque te voy a ser sincero, lo perfecto sería que agarramos una hoja de cotejo, un instrumento de evaluación, pero eso nos quita mucho tiempo (IH4MA).*
>
> *[La evaluación discrecional] debe cambiar, debe haber más el registro, (…) debe haber un mecanismo para plasmar las evaluaciones, porque los evalúas y los observas y al ratito ya se te olvidó (IH2DA).*

Desde la voz de los informantes, la evaluación en la EF se encuentra en una encrucijada metodológica, debatiéndose entre lo subjetivo y lo objetivo, lo formal y lo práctico, y entre lo ideal y lo posible. En síntesis, la evaluación es vivida como una zona gris, donde predomina la experiencia y la intuición sobre la técnica y la planeación. Aun cuando esta situación remarca una falta de consenso sobre los criterios y técnicas de evaluación, los testimonios también revelan una preocupación latente por convertir esta tarea en un proceso con más sentido y rigor, buscando una utilidad real para los PEF. A pesar de que la observación es presentada como la estrategia predilecta para efectuar la evaluación de sus estudiantes, los docentes aclaran que carece de una sistematización, de algún respaldo y/o registro que la respalde.

4.2 Cuerpo y movimiento como ejes centrales de la educación física

Este apartado se centra en profundizar particularmente en dos aspectos fundamentales para la EF, según varios autores (Manzano, 2006; Pérez y Sánchez, 2001), se puede considerar al cuerpo y movimiento como sus ejes centrales y los principales medios de acción. Estos elementos configuran un campo extenso y multifacético para la EF, ya que ambos se nutren de diferentes posturas epistemológicas. Por su parte, el cuerpo ha sido objeto de estudio de distintas ciencias, tanto sociales, naturales y de la salud, como la filosofía y la sociología (Ochoa y Aranda, 2019). De manera similar, el movimiento es analizado desde ciencias como la física, la biomecánica, la kinesiología, entre otras.

Aunque cada una de estas perspectivas detallan un sentido y propósito para el cuerpo y el movimiento, algunas incluso opuestos entre sí, resulta interesante analizar cómo la EF se nutre de aportes de cada una de estas, y dependiendo de cuál se considere, su realidad será distinta y tendrá determinados objetivos y medios para concretarlos.

Respecto al cuerpo, Rojas y Reyes (2023) estudian diferentes concepciones de este en torno al campo de la educación y las agrupan en dos tipos. Las primeras o tradicionalistas, que también son congruentes con visiones objetivas o dualistas definidas por Gallo (2009) exponen al cuerpo como un elemento inferior y ajeno al pensamiento, carente de sentido o significado, limitado únicamente a sus funciones biológicas y mecánicas. En un segundo grupo o de concepciones emergentes, el cuerpo es analizado desde ópticas integrales, subjetivas u holísticas; es decir, lo consideran como una unidad indisoluble que engloba aspectos cognitivos, socioafectivos, psicológicos, motrices, expresivos, entre otros, donde cada uno afecta a los demás (González y González, 2010).

Abonando a lo anterior, Vázquez (2001) relaciona diferentes nociones sobre el cuerpo, así como concepciones sobre el movimiento, con diferentes vertientes de la EF, y presenta tres principales paradigmas. El primero o biomotriz, alineado con concepciones dualistas u objetivas del cuerpo; en consecuencia, el movimiento posee finalidades únicamente mecánicas, careciendo de sentido, significado o simbolismo. El segundo o psicomotriz concibe al cuerpo desde ópticas holísticas o subjetivas; por lo tanto, el movimiento posee distintas connotaciones, tales como intenciones, significados y emociones. Por último, describe un paradigma expresivomotriz; en este, el cuerpo es percibido no solo como la unión de cuerpo y mente, sino como un medio de expresión e interacción con otros. En virtud de esta noción, el movimiento se presenta como un medio de comunicación que extrapola sentimientos y sensaciones que experimenta el individuo.

4.2.1 El fortalecimiento e instrucción del cuerpo de los niños

Los entrevistados declaran una serie de objetivos relacionados con el fortalecimiento, el dominio, la mejora de su estado, el disciplinamiento, entre otros aspectos del cuerpo del estudiantado. Aunque algunas de estas finalidades están claramente enmarcadas en imágenes dualistas o mecánicas, existen otras, más congruentes con las visiones propuestas por la NEM, orientadas hacia el trabajo de la corporeidad del estudiantado. Ante esta diversidad de propósitos, resulta particularmente interesante detallar cómo estas visiones, algunas incluso opuestas entre sí, coexisten y se superponen. No obstante, esa mezcla de objetivos sugiere una realidad polivalente para la EF, la cual se nutre de modelos tradicionalistas y emergentes.

Una de las percepciones recurrentes entre los entrevistados sitúa a la EF como un medio fundamental para la promoción de la salud en los individuos. Explican que esta disciplina incide en la activación global y sincronizada de todos los aparatos y sistemas del cuerpo humano. Además de esta activación sistémica, los docentes puntualizan que la EF fomenta el mantenimiento del estado de salud mediante la actividad física, reduciendo así los efectos perjudiciales de un estilo de vida sedentario.

> *¿En qué nos va a beneficiar [la EF]? Principalmente en nuestro estado de salud, en nuestro equilibrio, nuestra propiocepción, que nuestro sistema nervioso trabaje bien, nuestros sistemas cardiorrespiratorios, pulmonares, digestivos, articulares (IH6MZ).*

Otra imagen congruente con la prevención del deterioro del estado de salud de los individuos es la corrección de torpezas motrices en los patrones básicos de movimiento. Subrayan que este propósito demanda especial atención durante edades tempranas para asegurar la construcción de un bagaje motriz sólido y adecuado. Sin embargo, esta corrección va más allá de una preocupación por el desarrollo motriz; exclaman que de persistir algún tipo de deficiencia motora, tiene un impacto emocional negativo en los estudiantes, que se manifiesta con la falta de participación y el rechazo por las clases de EF. No obstante, este enfoque añade una nueva responsabilidad y cualidad fundamental al perfil del educador físico, pues no solo se preocupa por un desarrollo motor óptimo, sino también por uno socioemocional.

> *El beneficio que podemos ver a través de asignaturas que tengan que ver con la motricidad es la corrección de torpezas motrices (…) si el alumno no corre bien o camina bien también tiene un impacto emocional, y lo vemos cuando el alumno no quiere participar en la clase de educación física (IH5MM).*

Aunque estas perspectivas exponen una noción objetiva del cuerpo y, en armonía con esta visión, la EF se convierte en una herramienta o medio para mejorar el estado anatómico-fisiológico del individuo, resulta intrigante cómo los informantes relacionan esta noción, si bien de manera secundaria, con una incidencia en los estados de ánimo de sus estudiantes. Esta característica se asemeja a lo planteado por perspectivas integradoras del cuerpo, donde tanto la parte tangible como la intangible influyen bidireccionalmente entre sí.

Continuando con la visión del desarrollo físico y corrección motriz de los estudiantes, los entrevistados prestan especial interés al trabajo de capacidades condicionales (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad) y coordinativas (ritmo, equilibrio, orientación, entre otras), como una tarea principal del educador físico.

> *Realmente, lo que debe atender la educación física es el desarrollo de capacidades físico-motrices, capacidades condicionales, capacidades coordinativas (IH3DM).*

La marcada priorización del desarrollo de capacidades físicas específicas puede generar varias repercusiones para la EF. A pesar de que este enfoque puede asegurar que NNA construyan una base motriz robusta, particularmente útil para su desempeño deportivo, mantener un énfasis casi exclusivo en estas capacidades puede encasillar a esta disciplina en un paradigma biomotriz (Vázquez, 2001) el cual limita su visión integral ya que se enfoca en promover el rendimiento físico cuantificable, restándole valor a otras dimensiones igualmente cruciales para un desarrollo holístico del individuo, como el área socioemocional y la expresión corporal.

No obstante, los encuestados también revelan concepciones orientadas al paradigma psicomotriz y expresivo-motriz (Vázquez, 2001). Bajo estos enfoques, el cuerpo trasciende la visión de ser una mera herramienta mecánica y motora; por el contrario, adquiere nuevas posibilidades y significados, tales como fungir como un medio de comunicación. En estos contextos, cuerpo y mente constituyen una realidad indisoluble que se moviliza en conjunto a través de la motricidad del individuo.

> *Trabajamos distintas esferas a través de la motricidad: la cognitiva, la motriz, la social, la afectivo-social. Básicamente, ese es el trabajo de la educación física: cómo desde lo motriz se trabaja el pensamiento, el conocimiento del cuerpo, el conocimiento de las habilidades y cómo te relacionas con las demás personas para poder comunicar lo que quieres expresar (IH1MS).*

Por último, los testimonios detallan una responsabilidad adicional para la EF congruente con el disciplinamiento del cuerpo. Estas cuestiones figuran transversalmente en esta disciplina y recuerdan a sus añejas vertientes militares, donde los ejercicios analíticos de orden y control eran actividades predilectas.

> *Inculcarle al niño el respeto, que aprendan a respetar turnos, que aprendan a respetar las características de su compañero, qué tanto es lo que puede hacer su compañero y qué tanto y qué tanto no (IM2MB).*

En conjunto, las nociones sobre el cuerpo explicadas por los informantes configuran distintas vertientes de la EF, las cuales son congruentes con los variados propósitos y actividades que se plantean para esta disciplina, tanto en la literatura especializada como por los propios entrevistados. Esta situación, además de exponer un pensamiento ecléctico, sugiere que la EF tiene la posibilidad de adaptarse, modificando sus características y finalidades dependiendo de la cualidad o capacidad que el PEF busque desarrollar en sus estudiantes. Es precisamente esta característica la que permite la coexistencia de múltiples vertientes de la EF en un mismo docente, privilegiando unas u otras en función del objetivo que se pretende alcanzar.

4.2.2 El movimiento como necesidad natural de los niños y la instrucción escolar

Esta visión ecléctica de la EF sobre el cuerpo configura múltiples sentidos y significados para el movimiento. De acuerdo a los testimonios recopilados, los informantes exponen una comprensión profunda sobre el movimiento, describiéndolo no solo como un eje fundamental de la EF, sino también del desarrollo humano; de tal forma que valoran el movimiento humano no solo como una actividad física o mecánica, sino como una manifestación global del individuo, cargado de significados, emociones, aprendizajes y *energía*, describiendo así, una relación estrecha con la *vitalidad* del ser.

Uno de los sentidos más recurrentes es la relación del movimiento como un sinónimo o manifestación de salud y bienestar físico, favoreciendo el fortalecimiento del sistema músculo esquelético, el desarrollo de capacidades físicas y coordinativas, así como incidir globalmente en todos los aparatos y sistemas que componen al ser humano. En conjunto estas visiones reflejan una realidad donde el cuerpo no solo está diseñado para moverse, sino que necesita de este para mantenerse y promover su estado, por el contrario, el sedentarismo se relaciona con su deterioro y enfermedad.

> *Lo más evidente es el desarrollo músculo esquelético, el desarrollo de la coordinación, del ritmo, del equilibrio, todas las capacidades perceptibles, intelectuales, motrices y la creatividad (IH3DM).*
>
> *Somos seres en movimiento, si no nos movemos podemos desarrollar enfermedades o patologías (…) El movimiento corporal es indispensable para nuestro estado de salud (IH6MZ).*

A partir de los testimonios, el movimiento también adquiere un valor emocional y motivacional profundo, donde además de ser descrito como una necesidad imprescindible para el cuerpo humano, puntualizan que en la población infantil adquiere nuevos matices que superan la noción de necesidad y lo orientan a una característica *natural* de los infantes, relacionada con su *vitalidad* o motivación para la vida, así como una muestra de alegría, entusiasmo y creatividad; esto es expuesto mediante la motricidad, posturas, gestos y maneras de interactuar con los demás en diferentes situaciones motrices.

> *Un niño enfermo en la clase de EF ¿Cómo está? Cabizbajo, decaído, no trae ganas de moverse; por el contrario, un niño sano, anda corriendo, se cae y llora, se vuelve a levantar, sigue jugando y riendo. Entonces muchas veces los papás tenemos un error que el niño seriecito, que debe estar seriecito, que no se mueve, pues un niño por naturaleza es inquieto (IH4MA).*

Desde el punto de vista educativo el movimiento presenta distintas características. Los informantes describen al movimiento como un medio esencial de aprendizaje, especialmente para los niños y la EF, destacando una conexión entre el desarrollo cognitivo y la actividad física. Esta percepción expone que el aprendizaje no es solo un proceso mental, por el contrario, se enriquece de las percepciones, capacidades, habilidades y sentidos del cuerpo; en este sentido, el juego, la actividad física y el movimiento se convierten en herramientas pedagógicas poderosas para el desarrollo integral de los infantes, mismas que están a servicio de los PEF.

> *Nosotros [los PEF] a través de la educación física y a través del juego podemos enseñar muchas cosas que tengan que ver pues con esa parte, cómo nosotros podemos enseñar a socializar al niño, cómo podemos nosotros enseñarles un proceso matemático al niño en la parte ya no de la esfera de lo académico y también pues en la parte de lo afectivo* (IH5MM).

El movimiento también es visto como un proceso progresivo que es estimulado desde edades tempranas, donde la EF busca guiar este desarrollo, adaptándose a las capacidades y características de sus estudiantes; complejizándose conforme estos maduran tanto en aspectos biológicos como sociales, emocionales y creativos. En conjunto, los informantes describen al movimiento desde múltiples ópticas, otorgándole un valor existencial, que refleja no solo una funcionalidad mecánica, sino un derecho, una necesidad y una expresión *natural* del ser humano; cuya ausencia representa además de un perjuicio para la salud y bienestar físico del individuo, un atentado para la misma *vitalidad*, alegría y motivación en la vida, exponiendo así una forma de manifestar la humanidad plena.

4.3 Los dilemas del profesor de educación física

El estudio del cuerpo ha sido un campo sumamente fértil, constituyéndose en objeto de interés de diferentes ciencias. No obstante, y enfocándose en los PEF, estos experimentan una serie de dilemas relacionados con su propio cuerpo que atraviesan longitudinalmente su práctica cotidiana. Muchos de estos dilemas están ligados a factores como su formación inicial, la práctica y su instrucción deportiva, así como a características personales como el sexo, capacidades físicas, personalidad, apariencia y el deterioro causado por la edad.

El PEF es un actor principal en las sesiones de EF, ya que es el responsable de organizar e instrumentar este tipo de enseñanza, no obstante, se conoce poco sobre este actor. Como señalan Pich et al. (2024) los PEF enfrentan diferentes tradiciones académicas, sin embargo, una de las más significativas se enfoca en la importancia del saber y dominio de diferentes técnicas corporales a ser enseñadas. Esto implica que durante su práctica pedagógica, el

educador físico requiere poner en juego su propio cuerpo al emplearlo como un modelo y estrategia didáctica.

Considerando las nociones de Pich et al. (2024) y la propia voz y experiencias de los informantes, surgen diferentes áreas de interés en torno al cuerpo de los educadores físicos. Estas áreas entretejen una serie de dilemas, colocando a los profesores entre lo teórico y lo práctico, la recreación y lo competitivo, la juventud y la vejez, la rudeza y la gentileza, entre otras cuestiones.

4.3.1 La formación inicial de educadores físicos

Expertos en la FID de PEF (Jaime y Evaldo, 2018; Poblete et al., 2023) describen que este proceso está influenciado por claras tendencias biológicas y deportivas, en consecuencia, una gran parte de la formación que reciben los educadores físicos se centra en la repetición y dominio de técnicas, tanto deportivas como de acondicionamiento físico, lo cual ha obstaculizado la innovación en dicho proceso. Estas circunstancias también son expresadas en la narrativa de los informantes, quienes valoran una instrucción basada en la práctica y la repetición, además de valorar al deporte como un pilar central en su desarrollo profesional.

Las modificaciones en la FID de PEF responden principalmente a los cambios de enfoques que ha presentado la EF en los planes de estudio para la educación básica en México. Por esta razón, para comprender estas modificaciones, es necesario primero mirar hacia la situación actual que experimenta la EF. Aunque los informantes reconocen que la EF ha evolucionado, puntualizan que estos cambios han sido una respuesta a nuevos planteamientos gubernamentales, sin embargo, no han impactado significativamente en la práctica de los educadores físicos. Detallan que estos cambios son modificaciones en títulos y términos, pues el contenido sigue siendo el mismo. Incluso detallan que su práctica no se ciñe a un solo enfoque, sino que pueden utilizar varios al mismo tiempo o inclinarse a emplear anteriores; esto último, dependiendo de su afinidad personal por dicho enfoque y del propio criterio del PEF.

> *Yo creo que sí ha habido cambios. Yo considero que estos cambios han respondido a planteamientos gubernamentales; dependiendo de la intención de cada gobierno, ha sido el énfasis que se le ha dado (…) Conocemos todos los enfoques de la educación física, pero también creo que, en la práctica, en la labor del docente, no hay tantos cambios significativos (IH3DM).*
>
> *Yo creo que el enfoque tal y cual te lo da un programa es bueno, pero si yo hago uso de otros enfoques para realmente conseguir lo que quiero, eso es bueno también (…) Yo te puedo entregar una planeación con el enfoque de ahora de la Nueva Escuela Mexicana,*

sin embargo, yo puedo seguir trabajando con lo que tradicionalmente yo siento que fue muy bueno para mí (IH5MM).

Desde la voz de los docentes, los cambios curriculares en la EF son evidentes a un nivel normativo y responden principalmente a modificaciones por directrices políticas basadas en diferentes ideologías. Sin embargo, estos cambios no reflejan una transformación profunda en la práctica profesional, pues los PEF operan basados en sus afinidades o experiencias previas satisfactorias; situación que también está presente en su FID.

A pesar de las tensiones mencionadas, los entrevistados destacan una idea muy valorada en los nuevos programas de estudio: la autonomía profesional. Esta les permite incorporar distintas estrategias y metodologías que han sido efectivas en experiencias previas. Sin embargo, es importante señalar que esta postura no supone una resistencia al cambio; por el contrario, revela que los PEF no se limitan únicamente a reproducir lo que dicta un plan de estudios, sino que filtran, adaptan y crean nuevas herramientas basados en su criterio y experiencia profesional.

Estas situaciones también son congruentes con las dinámicas descritas sobre la FID de PEF, particularmente en lo relativo a los cambios en la formación, los cuales han sido producto de reformas educativas. Respecto a la práctica de los docentes formadores, esta también es influenciada y mediada por sus experiencias previas y criterio profesional. Profundizando en este primer punto, los informantes explican que, si bien la formación inicial ha experimentado distintas transformaciones, estas han sido de manera superficial y poco significativas. Detallan que estas modificaciones curriculares solo han impactado en cuestiones relacionadas con formatos de planeación y distinta documentación, pues no ha habido una reestructuración profunda de las estrategias didácticas empleadas o en la orientación pedagógica sobre la EF.

¿Aquí en la Normal? No, nada más cambiamos el formato; [en la práctica] es lo mismo (IM1MS).

Si bien la FID de PEF no ha experimentado cambios significativos, los informantes explican que sí ha habido modificaciones. Principalmente exaltan de manera positiva la incorporación de diferentes tipos de prácticas en entornos y contextos educativos diversos. Los docentes subrayan que aunque en anteriores planes de estudio ya existía este tipo de actividades, eran menos reflexivas; en contraste, en la actualidad figuran como una dinámica central en el proceso de formación de educadores físicos, donde los estudiantes pueden experimentar su rol como docente en contextos reales, trascendiendo la mera observación.

Cuando yo estaba estudiando en aquel momento [1996-2000], en esa generación, no había tantas prácticas; teníamos prácticas, sí, pero no eran tan significativas como ahora (IH4MA).

Continuando con la valoración de la práctica, los entrevistados explican que los aprendizajes se consolidan mediante la acción, lo que implica que la teoría, si bien es necesaria, queda subordinada a la experiencia directa. Esta situación coloca a los PEF en una tensión entre lo teórico y lo práctico. Los testimonios sugieren que se valora más lo que se puede hacer, en cuanto a cuestiones de dominio corporal y de técnicas, que el conocimiento o sustento teórico que las respalda.

Mis clases tienen un componente teórico, en la mayoría de ellas, pero para que queden bien anclados los temas, lo llevamos a la práctica y con la práctica creo que se afianza todo, todo lo que ellos han revisado (IH3DM).

Para mí, lo más importante para los estudiantes es lo práctico, que en sí nada más enseñarles lo teórico (IH6MZ).

Otro de los dilemas que se circunscribe a la FID de PEF, es la formación en diferentes deportes. De acuerdo con los informantes, dicha formación presenta perspectivas contradictorias puesto que de un lado, existen docentes que exponen que los PEF no se centran en la enseñanza deportiva, pues premian una formación en didáctica y pedagógica aplicada a la EF; por otro, declaran que consideran muy importante la reincorporación de una formación deportiva, así como de asignaturas relacionadas con este campo, como la terapia física y organización de eventos deportivos.

Nosotros [los docentes formadores] vimos la gran necesidad de poner ciertas materias que le hacían falta al estudiante; se incorporó la didáctica de todos los deportes, del béisbol, voleibol, basquetbol, atletismo, la natación. Incorporamos también la terapia física, la organización de campamentos y eventos deportivos, aparte de asignaturas relacionadas con la investigación (IH1MS).

Estas circunstancias revelan una tensión fundamental en la formación inicial de educadores físicos, la búsqueda de un equilibrio entre una formación orientada a la pedagogía del movimiento y una especializada en competencias técnicas y de instrucción deportiva. Aunque la especialización técnica en diferentes disciplinas deportivas sigue siendo valorada entre los entrevistados, también declaran que es necesario transicional hacia modelos formativos que presenten una visión más extensa e integral de la EF.

En el plan 2018, si bien ya se trabajaban algunos deportes en talleres (…), ahora en el plan 2022, ya tienen una asignatura de atletismo, de voleibol, de los deportes básicos.

Donde ellos aprenden a cómo llevarlo a las escuelas y cómo enseñárselo a los niños (…) no es necesario que sean buenos deportistas, sin embargo, tienen que aprender qué actividades, qué movimientos, qué es lo que tienen que hacer para que los niños aprendan algún deporte (IM2MB).

La revalorización de la didáctica del deporte es expuesta como un punto fundamental en la formación de PEF; no obstante, aclaran que no es lo mismo practicar deporte que saber enseñarlo, denotando que no es necesario ser un atleta para convertirse o desempeñarse como un educador físico. Este nuevo enfoque ubica a la didáctica y pedagogía como sus ejes centrales; han fortalecido el carácter educativo de esta disciplina y ha permitido que futuros docentes con diversas habilidades y capacidades puedan proyectarse como profesionales competentes en la EF.

Los informantes declaran que estos cambios fueron posibles gracias a la libertad y autonomía curricular que permite el plan de estudios LEF 2022 (SEP y DGESUM, 2022). Sin embargo, esta libertad también revela una tensión entre la visión del PEF como un educador y como un entrenador, puesto que existe una fuerte inclinación hacia una formación centrada en aspectos biológicos y deportivos.

Este plan 2022 dio la libertad de que cada escuela, desde su trinchera, armara la currícula o el plan de estudio, lo que se denominó autonomía curricular (…) Este plan está suave, porque va esa línea deportiva y aparte va todo lo que viene siendo por el área médica, el área de fisioterapia, rehabilitación, la prevención de lesiones (IH6MZ).

La autonomía curricular es una posibilidad que los entrevistados valoran especialmente; argumentan que, en anteriores planes de estudio, se limitaba significativamente el campo laboral de los futuros PEF. Especifican que su formación se circunscribía a prepararlos únicamente para trabajar en escuelas de educación básica, situación que preservaba una visión reduccionista del campo laboral del educador físico. Sin embargo, actualmente los informantes expresan que prefieren impartir una instrucción que busque la diversificación de habilidades y que amplíe el abanico de opciones laborales para los educadores físicos.

Estábamos formando a los estudiantes con esa visión equivocada de pensar que solamente iban a poder trabajar en la educación básica. Entonces, lo que se hizo fue crear otros cursos que los habilitarán para poder desempeñarse en otros campos (IH3DM).

Si bien este ejercicio de autonomía fue muy significativo para los entrevistados, también reconocen que esta apertura no siempre se traduce en una innovación en el aula. Comentan que persisten prácticas tradicionales centradas en una formación repetitiva, el uso de estrategias estandarizadas y material didáctico.

Nos quedamos muchas veces en lo tradicional, en las clases prácticas, el uso de material didáctico clásico de la educación física, como el cono, el balón, la cuerda. Entonces sí depende mucho de que el maestro quiera abarcar un poquito más esas áreas (IH5MM).

No se ven nuevas implementaciones, que digas tú algo así diferente, no; normalmente todo es lo mismo, los mismos juegos, las mismas actividades (IH6MZ).

El tradicionalismo en la FID pone de manifiesto varias posibles repercusiones para los futuros educadores físicos. Una de ellas revela una brecha entre lo que dicta el currículum y la práctica de los formadores de PEF; esta situación disocia lo que dictan las nuevas reformas y, en última instancia, limita las posibles habilidades prácticas a desarrollar por los estudiantes. Por otro lado, sugiere que, si los formadores mantienen metodologías tradicionalistas, estarán transmitiendo implícitamente que la innovación es opcional o innecesaria, y en consecuencia, promoviendo el mantenimiento de metodologías tradicionales en los futuros educadores físicos.

Para los informantes, la FID de PEF es un campo en tensión entre la tradición y los esfuerzos por innovar, donde se valora el saber práctico por encima del saber teórico. Sin embargo, también vislumbra aperturas significativas para el cambio y una formación más completa, como la resignificación del deporte y la incorporación de nuevas asignaturas.

Aunque estos cambios han abierto la posibilidad de desarrollar nuevas capacidades y habilidades para los futuros PEF, no obstante, y a pesar de estos cambios, aún se mantiene una proclividad hacia modelos de formación tradicionales. Esta realidad preserva una visión reduccionista de la EF al centrarse casi exclusivamente en un paradigma biomotriz; además, dificulta los procesos de innovación en la práctica y genera una desconexión con las necesidades del contexto actual y la práctica de los futuros educadores físicos.

4.3.2 El cuerpo del docente de educación física

Llegado este punto, resulta evidente que el PEF es un tipo muy particular de docente, cuya autoridad no reside primordialmente en la cantidad de conocimientos o su acervo intelectual. Por el contrario, su legitimidad yace en su capacidad de materializar y/o modelar físicamente sus conocimientos, particularidad que, en virtud de los testimonios, es altamente valorada y, sobre todo, expuesta como un aspecto central en la FID de PEF.

No obstante, esta particularidad intrínseca añade una nueva capa de complejidad para los PEF y pone en relieve varios dilemas cruciales para comprender a este tipo de docentes. Dichos dilemas se relacionan con la apariencia y capacidades físicas del educador físico, el uso de su cuerpo como una herramienta de trabajo, así como distintos estereotipos de género que se vivencian en este campo.

Desde la narrativa de los docentes, el cuerpo del PEF enfrenta múltiples tensiones, una de ellas se centra en ideales corporales en contra de sus realidades. Los informantes enfatizan que si bien es ideal que los educadores físicos posean un cuerpo atlético, con una adecuada disponibilidad física y energética, que les permita educar a través y mediante el cuerpo en movimiento, no son condiciones fundamentales para definir un buen PEF. Detallan que poseerlas es bien visto para la sociedad, pero no debe ser apreciado como un requisito para la competencia docente.

> *Antes, a un maestro de educación física se le veía esbelto, atlético, o sea, muy activo, y ahora no precisamente tiene que ser un deportista sobresaliente, que tenga un físico de gimnasio. Muchas veces nos han dado las sorpresas los alumnos, que no traen, hablando en el aspecto físico, que muchas veces es lo que se fija la gente, la sociedad, un maestro de educación física, mira: "Está gordito" o "Está flaquito", o mira cómo se viste o esto y lo otro (IH4MA).*

Estas características exponen distintos estereotipos sobre los educadores físicos, y revelan que aún persiste la creencia popular de que un PEF con un físico desarrollado o atlético posee intrínsecamente mejores cualidades como docente que uno que no lo tenga. No obstante, y como fue expuesto anteriormente, existen opiniones divididas al respecto. Pese a esta controversia, los informantes detallan un punto en común: valoran ampliamente la necesidad de mantener un estado físico óptimo y saludable, que les permita modelar los movimientos que pretenden transmitir a sus estudiantes.

Los docentes puntualizan que si uno de los propósitos de la EF es que los niños aprendan y desarrollen hábitos de vida saludable, resulta incongruente que el propio PEF no los posea. Esta exigencia de coherencia también aplica en su FID, pues en este proceso se requiere que los futuros educadores físicos demuestren un dominio corporal pleno. Sin embargo, resultaría contradictorio si este dominio, esencial para su formación, no se mantuviera de la misma manera en su práctica profesional posterior.

> *El perfil de egreso de los estudiantes que formamos está orientado al cuidado del cuerpo, entonces es importante que nosotros seamos promotores del ejercicio, del cuidado del cuerpo. (…) Entonces sí es importante que cuidemos nuestro cuerpo, porque el niño nos ve y, pues, ellos quieren ser como el maestro de educación física, fuerte, que corre fuerte, que salta (…) entonces somos un modelo a seguir de los niños (IH1MS).*

A partir de sus experiencias, los docentes describen al cuerpo como un capital profesional, donde no es solo una herramienta de trabajo, sino un símbolo de autoridad y ejemplo para sus estudiantes y la sociedad. No obstante, esta visión se relaciona íntimamente con la

identidad profesional del educador físico, la cual está ligada a su aspecto físico, y perpetúa el estereotipo del PEF como un referente atlético, del potencial motriz humano y de la salud en las escuelas y para los niños. Condensando estos aspectos, los PEF cargan con una serie de expectativas y responsabilidades que no se limitan únicamente a su labor docente. Estas exigencias trascienden el ámbito escolar y buscan permear hacia los hábitos que desarrollan en su vida cotidiana, particularmente aquellos relacionados con el cuidado de su cuerpo.

Si bien el aspecto físico del cuerpo es reconocido y valorado por los informantes, también describen y priorizan otros elementos, aunque subjetivos, que consideran igual de cruciales para una buena docencia en este campo. Estas cualidades se circunscriben a la *vitalidad,* la energía y el carisma del educador físico, atributos que en conjunto son más estimados que poseer una disposición corporal plena.

> *[El PEF] Tiene que ser empático, tiene que ser extrovertido, divertido, tiene que tener muchas cualidades, o sea, a lo mejor tú eres por acá muy serio, pero hay que ser como los payasos; pues un payaso entra al circo y hace reír a todo el mundo; entonces nosotros entramos a la cancha y tenemos que transformarnos (IH4MA).*
>
> *[Lo más importante] es el carisma del educador físico, esa chispa, esa energía, el juego, el baile, o sea, no es una persona seria, no es una persona apática, no es una persona cohibida; normalmente, el maestro de educación física es una persona que anda siempre activo, chispa, alegre, juguetón, o sea, esa característica es lo que admiro yo del maestro de educación física (IH6MZ).*

Estas nociones describen una identidad particular de los PEF, en donde su carisma juega un papel central. Los testimonios resaltan el uso de esta cualidad como una herramienta que mejora la conexión pedagógica con sus estudiantes y propicia la generación de ambientes de aprendizaje favorables. Con base en estas imágenes, el cuerpo de los PEF no se centra solo en su dimensión física, sino que sus aspectos expresivos y emotivos surgen como características imprescindibles para ejercer su labor.

Sin embargo, y dado el valor que los informantes otorgan al cuerpo y a sus capacidades para la docencia de la EF, surge un cuestionamiento ineludible: ¿cómo impacta el envejecimiento en los PEF?, pregunta que cobra especial relevancia al considerar la naturaleza eminentemente práctica de esta disciplina. Al respecto, los docentes mencionan que, a medida que envejecen, si bien experimentan un deterioro físico, particularmente en sus capacidades y apariencia, también ganan experiencia y desarrollan nuevas estrategias y comportamientos para mitigar estos efectos.

De acuerdo a los testimonios, es posible agrupar los cambios provocados por el paso de los años en tres grandes etapas dentro de la carrera profesional del educador físico. En una etapa inicial, los PEF presentan una disposición corporal plena, caracterizada por su participación directa en las actividades que prescriben a sus estudiantes; por lo tanto, corren, saltan y juegan con los niños. En la etapa intermedia, los educadores físicos adquieren la suficiente experiencia para gestionar mejor sus clases, logrando eficientar sus movimientos y esfuerzo físico. Por último, en la etapa final o prejubilatoria, se manifiesta un agotamiento físico y mental que *apaga la chispa* característica del PEF, evidenciando una falta de ánimo, energía y resignación frente al deterioro físico.

> *Maestros jóvenes, se ve que brincan, corren, hasta juegan con los niños en los campos; maestros ya con más tiempo de antigüedad, pues ya no realizan eso, ya prefieren estar quietos, calmados (IH1MS).*
>
> *Me tocó conocer maestros que se jubilan ya de sus escuelas, entonces sí es muy diferente su forma de ser, su chispa, su energía muy apagada, ya sin ánimos, o sea, como que ella ya pensaba más en, ya me voy a descansar. Entonces, si se ven, se ve mucho el cambio o ese agotamiento personal, un cansancio físico, mental; ya no se ven esas ganas de cancha (IH6MZ).*

Por último, otro de los dilemas que atañe al cuerpo de los PEF es la influencia del género en su práctica profesional. La memoria colectiva de los informantes identifica a la EF como un campo que, históricamente, ha sido dominado por los hombres. Esta situación ha generado y reforzado diferentes ideologías de género; una de ellas consiste en el estereotipo de la figura del PEF como un varón fuerte, atlético, activo e incluso autoritario. Estas perspectivas no son neutrales; por el contrario, favorecen la preservación de resistencias simbólicas que han obstaculizado la incursión y legitimación de las mujeres como profesionales competentes en este campo.

> *[El campo de la EF] Fue durante mucho tiempo una profesión no feminizada, sino masculina; podríamos llamarle así. Las mujeres no tenían tantas oportunidades como las tienen, creo que ahorita (IH3DM).*

La importancia del género se extiende notablemente a las trayectorias profesionales de los PEF. Aunque actualmente el campo de la EF ha experimentado una mayor apertura, las trayectorias laborales femeninas siguen siendo vulnerables. Expresan que las docentes enfrentan más obstáculos para insertarse y mantenerse en el mundo laboral del educador físico. Estos desafíos se vinculan directamente con factores de índole personal y social tales como el matrimonio, el embarazo, el cuidado de sus hijos y la discriminación.

Cuando recién ingresé (como PEF) y empecé a parir a mis hijos, los directores hacían comentarios como: ¡ay!, es que es maestra de educación física, yo pedí un maestro [hombre], porque la maestra de educación física, si enferman sus hijos, no viene a trabajar (…) entonces yo creo que eso se me quedó como ¿por qué no valoras mi trabajo como mujer? (IM2MB).

A pesar de que la situación descrita es desalentadora para las maestras, los informantes mencionan con especial contundencia la existencia de procesos de cambio y apertura que propician la incursión de más mujeres al campo profesional. Detallan que, si bien esta transformación es complicada y lenta, las nuevas generaciones demuestran una mayor sensibilidad hacia la equidad y buscan activamente romper con los estereotipos de género circunscritos a la figura varonil del PEF. El compromiso emergente es claro: reivindicar la figura de las mujeres como agentes profesionales en la EF.

Esa evolución me ha tocado vivirla. Tengo 16 años [como docente formador de PEF] y en mi primer año de clases tenía 30 alumnos; dos eran mujeres y ahorita está 50/50 (…) Considero que una mujer o un hombre pueden ser excelentes maestros de educación física (IH2DA).

Aun cuando la idea de que tanto mujeres como hombres pueden desarrollarse como excelentes PEF es ampliamente respaldada por los informantes, los testimonios describen ciertas diferencias o tendencias en la práctica profesional de cada género. Algunas narrativas señalan que las mujeres son más comprometidas, detallistas, organizadas y empáticas en su práctica; además, se perciben como más sensibles con las necesidades y aspectos socioemocionales de sus estudiantes. Asimismo, se menciona que las maestras demuestran mayor disposición para incluir en sus sesiones cantos, bailes y rondas, lo cual denota un especial interés por enriquecer los componentes emotivo, expresivo y social de sus clases.

En contraste, la práctica de los educadores físicos hombres suele centrarse en visiones más tradicionales. Estas tendencias incluyen la priorización de la enseñanza de deportes, el uso predominante del ejercicio físico, mayor rudeza en el sentido de desarrollo de actividades que demanden una demostración de fuerza. Adicionalmente, los informantes mencionan que los docentes varones tienden a no considerar con la misma profundidad que su contraparte femenina los aspectos socioemocionales y expresivos de sus estudiantes durante las sesiones de EF que imparten.

Las mujeres utilizan más actividades como cantos, rondas, bailes, y los hombres no; ellos son un poco más rudos, [prefieren] hacer el ejercicio, hacer la actividad sin mucho

calentamiento, tradicional, y las mujeres le meten musiquita, le meten un canto, entonces los hombres son un poco más cerrados en ese aspecto (IH1MS).

A partir del análisis de los testimonios, el cuerpo del PEF, emerge como un componente central de su identidad profesional, el cual es atravesado por múltiples dilemas que complejizan su papel como educadores. No obstante, el cuerpo es descrito más allá de su corporalidad (materialidad física) y se exaltan sus cualidades expresivas, emocionales y sociales como elementos indispensables para el éxito de su práctica docente. Así, los PEF no solo educan a través de su cuerpo y el movimiento, sino también mediante su *vitalidad* y capacidad para conectar emocionalmente con sus estudiantes, propiciando así, la generación de entornos positivos que incentiven la participación de sus estudiantes.

Capítulo 5: Conclusión y discusión

Este capítulo condensa los hallazgos más relevantes del presente estudio. Para facilitar su exposición, se divide en las siguientes partes: la primera presenta las conclusiones derivadas de la interpretación y explicación de los hallazgos obtenidos y su comparación con otros estudios; la segunda, presenta las posibles implicaciones de estos resultados en distintos campos; finalmente, la tercera parte expone las limitaciones del estudio, detalla diversas sugerencias para futuras líneas de investigación, recomendaciones para la práctica, así como una propuesta de innovación.

De acuerdo con los hallazgos obtenidos a partir del análisis de los testimonios, fue posible identificar la convivencia de múltiples teorías implícitas, las cuales no son plenamente congruentes. Valiéndose de los marcos conceptuales de Araya (2006), Delgado y Zurita (2002, 2003), Pozo et al. (2006) y el de Vázquez (2001), los informantes describen al campo de la EF principalmente desde enfoques higienistas y deportivos. En relación con la noción de cuerpo, este es apreciado principalmente por sus características mecánicas y en menor medida por sus capacidades expresivas. Por último las TI de la enseñanza y el aprendizaje, tanto la enseñanza como la formación de inicial de PEF, expone orientaciones tecnocráticas, basadas en la repetición e imitación de lo modelado por el docente, en consecuencia, bajo esta óptica se valora el saber hacer y el ser capaz por sobre un aprendizaje reflexivo y crítico.

Al considerar la naturaleza compleja de las TI y la multiplicidad de orientaciones manifestadas por los entrevistados, con el propósito de una exposición más detallada y siguiendo el orden de los objetivos de la presente investigación: se inicia con las conclusiones sobre las TI de la EF, posteriormente se detallan aquellas inherentes al cuerpo y finalmente, las TI de la enseñanza y el aprendizaje.

5.1.1 TI sobre la educación física

Al explorar las TI presentes en docentes formadores sobre la EF, los testimonios sugieren una falta de consenso sobre su conceptualización, contenidos y propósitos de esta disciplina. Esta ambigüedad coincide con lo expuesto por Moreno (2019) quien subraya que es complicado definir a la EF de una sola manera. En sintonía con dicho autor, los informantes definen a este campo como una asignatura, una disciplina, rama de la pedagogía, una ciencia o un espacio dentro del currículo, que desarrolla actividades tanto recreativas, deportivas, educativas, expresivas, lúdicas entre otras, cuya orientación parece depender de aspectos tanto institucionales como relacionados al propio PEF, en específico con sus capacidades físicas y creativas, sus experiencias previas y afinidades personales.

Esta multiplicidad de visiones no solo expone una diversidad de ideas, sino que retrata a la EF como un campo que se enriquece de diferentes posturas epistemológicas y metodológicas. Al analizar esta realidad desde las TI, mediante las propuestas de Araya (2006) y Delgado y Zurita (2002, 2003). Los hallazgos obtenidos exhiben de manera similar a los resultados encontrados por Rivera et al. (2021) y Urra et al. (2019) acerca de la coexistencia de teorías implícitas: higienistas, deportivas, recreativas y educativas, las cuales configuran propósitos, estrategias de enseñanza y criterios de evaluación heterogéneos.

Entre las TI con mayor respaldo en los testimonios, particularmente respecto a sus finalidades y actividades, destacan la higienista y la deportiva. Bajo la TI higienista, la EF se concibe como un espacio orientado a recuperar, mantener y promover el estado fisiológico y funcional del cuerpo de los individuos. En cambio, en la TI deportiva, se enfoca en el incremento de las capacidades físicas condicionales y coordinativas para optimizar el rendimiento deportivo de la persona. En ambos casos, estas metas se concretan a través de la práctica sistemática de ejercicio físico. Un resultado notable es el contraste respecto a la evaluación, mientras que Araya (2006) y Delgado y Zurita (2002, 2003) sostienen que bajo estas perspectivas se evalúan parámetros fisiológicos o fundamentos técnicos deportivos; los informantes manifiestan emplear criterios más cercanos a las TI recreativa, expresiva o educativa.

Otra de las TI sobre la EF que emerge con reiteración, es la educativa o centrada en conductas motrices. En esta TI la EF se define como una asignatura cuyo propósito se centra en el desarrollo de aprendizajes procedimentales, actitudinales y conceptuales (Araya, 2006; Delgado y Zurita 2002, 2003). En concordancia, los informantes mencionan que la EF tiene la facultad de desarrollar integralmente a los individuos, para ello, emplean actividades recreativas, expresivas, predeportivas y deportivas; con la intención de desarrollar distintos aprendizajes en entornos lúdicos, donde los individuos puedan practicar e incrementar sus capacidades físicas, cognitivas, sociales, afectivas y volitivas, en ambientes que incentiven la exploración y experimentación de nuevas experiencias motrices.

Aunque la TI educativa es fuertemente respaldada por los informantes, también expone una serie de puntos que no son considerados por los entrevistados, específicamente el trabajo de aspectos conceptuales y el desarrollo de una evaluación sistemática; ambas tareas figuran como secundarias y usualmente no son consideradas en la práctica del educador físico.

Prestando atención en cómo se concibe la evaluación, Araya (2006) y Delgado y Zurita (2002, 2003) explican que, en este tipo de TI, son objetivas y consideran elementos procedimentales como la ejecución distintos patrones de movimiento, fundamentos deportivos o la progresión en desarrollo de capacidades motrices; actitudinales, como participación y

disciplina; y conceptuales, como la identificación de distintas capacidades físicas, los cambios e impactos que se suscitan por la práctica aguda y crónica de ejercicio físico entre otros conceptos. Sin embargo, los informantes detallan que en la práctica esto no sucede así y, al igual que en el caso de las TI higiénica y deportiva, se basa en componentes actitudinales, y en el disfrute-aceptación de las actividades por parte de los estudiantes.

Continuando con el análisis de las TI sobre la EF, los entrevistados describen este campo desde enfoques expresivos y recreativos. En el primer caso, la EF se propone expandir las capacidades expresivas, tanto verbales como no verbales, mediante actividades ludomotrices como cantos, bailes, rondas, cuento motor, juegos cooperativos, juegos de expresión o imitación. En el segundo, esta disciplina figura como un periodo recreativo dentro de las jornadas escolares, cuya intención es generar ambientes recreativos, que permitan al estudiante relajarse y desahogar la tensión acumulada en diferentes actividades académicas del aula. Para ello, los PEF ejecutan actividades motrices que prioricen la diversión y recreación, como juegos predeportivos y modificados, actividades de integración y cooperación entre otras.

Aunque estas TI no son tan reiteradas como la higienista o la deportiva, estas presentan una notable coherencia interna entre sus propósitos, actividades y formas de evaluar. Particularmente en este último punto, los informantes admiten que la observación es su principal medio de evaluación y utilizan como criterios las posturas de los estudiantes, el grado de disfrute y aceptación de las dinámicas y la interacción entre cada participante, sin embargo, estos parámetros no reflejan o valoran objetivamente un desarrollo o aprendizaje concreto. Además, al prescindir de rúbricas con indicadores explícitos, la evaluación se torna subjetiva y discrecional.

Por último, una de las TI de la EF que si bien no es mencionada explícitamente por los entrevistados, subyace de manera secundaria: la perspectiva militar. Esta se manifiesta en testimonios que aluden a la repetición de ejercicios modelados por el docente, la búsqueda de estandarización en los patrones de movimiento, la importancia del seguimiento de reglas como el respeto de turnos, esto supone el uso de formaciones para organizar a los estudiantes y un rol importante al trabajo de ejercicios orden y control. No obstante, estas dinámicas no aparecen dentro de las actividades, finalidades y formas de evaluar de manera constante, sino ligeras menciones de un remanente histórico.

Condensando los puntos mencionados, y en sintonía con lo expuesto por Vargas y Acuña (2020) el pensamiento de los docentes analizado exhibe un eclecticismo donde convergen teorías implícitas higiénicas, deportivas, educativas, recreativas y expresivas. Si bien esta diversidad de vertientes posibilita el logro de múltiples objetivos mediante un amplio catálogo de actividades, también redimensiona la responsabilidad del PEF, ya que su tarea no se limita a un

solo propósito o un periodo de tiempo particular, por el contrario, se orienta hacia un desarrollo holístico del individuo, generando aprendizajes y conductas que permeen en su vida cotidiana y a lo largo de esta; es decir, que tiene como meta una formación para la vida.

5.1.2 Percepciones sobre el cuerpo

Como segundo objetivo y que resulta útil para comprender la naturaleza de la EF (Manzano, 2006; Pérez y Sánchez, 2001) se ubica en torno a la percepción del cuerpo. A partir de los testimonios, los resultados obtenidos son similares a los hallados por Marín y Muñoz (2023), Sánchez y Florez (2018) y por Pérez et al. (2025), al evidenciar una convivencia de visiones dualistas (K*örper)* e integrales *(Leib)* del cuerpo dentro de la EF. Asimismo se identifican ideas relacionadas con concepciones del cuerpo acrobático, atlético y expresivo (Vázquez, 2001). Esta diversidad de perspectivas sobre el cuerpo presenta varias características. Una de ellas es su relación con distintos paradigmas de la EF (Vázquez, 2001) y con diferentes TI sobre la EF (Araya, 2006; Delgado y Zurita, 2002, 2003). Y otra, sugiere que estas visiones cambian y se adaptan dependiendo del nivel educativo que se considere.

Al considerar estas características, se observa que en niveles iniciales de la educación los entrevistados conciben al cuerpo desde perspectivas expresivas o integrales, al igual que las TI recreativas y expresivas, enmarcándose así en un paradigma expresivomotriz de la EF. No obstante, a finales de la educación primaria y durante la educación secundaria ocurre un desplazamiento y predominio del paradigma biomotriz y de las TI higienistas y deportivas. En consecuencia, el cuerpo pasa a orientaciones atléticas y acrobáticas.

A pesar de que los informantes presentan una tendencia a enfoques dualistas o mecanicistas con ópticas acrobáticas o atléticas del cuerpo (Vázquez, 2001). Los testimonios describen también percepciones que trascienden este dualismo, reconociendo al cuerpo y el movimiento como un medio de aprendizaje y una muestra de alegría, entusiasmo, euforia y *vitalidad*, además de fungir como un medio de comunicación de sentimientos y sensaciones. Esta pluralidad de opiniones refuerza la coexistencia de enfoques, paradigmas y TI implícitas, no necesariamente congruentes en su totalidad dentro de los entrevistados.

Estos debates sobre el cuerpo también se extienden a la figura del propio PEF, ya que su cuerpo no es solo una herramienta de trabajo, sino también un símbolo de su identidad profesional (Pich et al., 2024). Al respecto, los participantes detallan una serie de estereotipos relacionados tanto con su apariencia, capacidades y género, los cuales perpetúan una visión idealizada del docente. Estos estereotipos también implican la imposición de demandas específicas, como el cuidado de su apariencia física y la realización de ejercicio físico para

mantener una disponibilidad física y energética que les permita modelar las acciones motrices a realizar por sus alumnos.

En concordancia con Pich et al. (2024) los entrevistados explican que los educadores físicos son un tipo particular de docentes, pues además de ser imprescindible que posean un manejo de un conjunto de saberes teóricos, expresan que el saber hacer es incluso más importante, particularmente la capacidad física para modelar los aprendizajes a desarrollar por sus estudiantes. Esta demanda, además de consolidar la importancia del cuidado físico del cuerpo por su función como herramienta de trabajo, también favorece la instauración del estereotipo del PEF atlético, extrovertido y enérgico, con total disposición a ser el centro de atención, pues si se considera la naturaleza de las sesiones de EF específicamente su desarrollo en explanadas o canchas, estos profesionales están en constante exposición a otros docentes y personas aledañas al plantel, por lo tanto, estas cualidades son consideradas como idóneas por los informantes.

Otro de los debates gira en torno al impacto de la edad y el envejecimiento biológico. Los participantes describen diferentes corporalidades con base en los años de experiencia docente. Cuando son noveles y la juventud está en su auge, los educadores físicos participan activamente en sus clases y no se preocupan por el desgaste físico y energético que esto implica. Con el pasar de los años, este dinamismo se reduce y comienzan a gestionar su agotamiento, además de desarrollar y aplicar estrategias para mitigar los efectos del deterioro natural del cuerpo y mantener el dinamismo de sus clases. Finalmente, en el periodo prejubilatorio mencionan que aunque es complicada su incorporación física en las actividades es más importante mantener y generar ambientes que incentiven la participación, para ello el carisma y la *chispa* del PEF que la participación física.

Otra característica ineludible para comprender las TI relacionadas con el cuerpo es el género de los PEF. Los informantes manifiestan que si bien la EF ha sido históricamente concebida como un área o profesión de hombres, detallan que actualmente existe una gran incursión de mujeres en este campo. Sin embargo, los testimonios revelan diferencias en la práctica de docentes hombres y mujeres, precisan que los varones tienden a desarrollar actividades más exigentes en cuanto a sus capacidades físicas y competitivas, mientras que las mujeres tienen mayor disponibilidad y afinidad por actividades expresivas, el trabajo de esferas socioafectivas, el uso de música, cantos y bailes. Asimismo, subrayan carreras profesionales desiguales, donde las mujeres son más vulnerables debido a ideologías centradas en la gestación y cuidado de hijos. A pesar de estos estereotipos, los entrevistados coinciden en que

la excelencia docente no está determinada por el género o apariencia y capacidad física, sino por la competencia pedagógica.

En síntesis, estos estereotipos en torno al cuerpo del PEF resaltan una tensión entre los ideales corporales impuestos por la sociedad y otros docentes, y las corporalidades diversas de los educadores físicos, las cuales no necesariamente corresponden a estos ideales. Aunque los informantes declaran que estos aspectos son apropiados, mencionan que el carisma y la capacidad de motivar a sus estudiantes son características que se valoran por encima de estas.

5.1.3 Teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje

El último subapartado se adentra en las TI sobre la enseñanza y el aprendizaje presentes tanto en la práctica de los PEF como en su formación inicial. A partir de la propuesta de Araya (2006) y la de Vázquez (2001) es posible identificar diferentes contradicciones sobre los roles del PEF, así como en sus estrategias de enseñanza y evaluación implementadas.

Ante la prevalencia de TI higiénicas y deportivas de la EF, Araya (2006) explica que bajo estas ópticas, los PEF adquieren, respectivamente, el rol de promotor de la salud o de entrenador, y sus discentes son concebidos, en el primer caso, como pacientes que necesitan mejorar su salud, y en el segundo, como futuros deportistas. No obstante, en ambos casos se desvirtúa la relación docentes-estudiante. De acuerdo con Vázquez (2001) estas perspectivas privilegian estilos de enseñanza directivos, por lo tanto, el aprendizaje se reduce a la repetición e imitación fiel de las actividades modeladas por el docente. Estas visiones, roles y práctica del educador físico, son congruentes con TI directivas (Pozo et al., 2006) en la cual los estudiantes adquieren un papel pasivo y secundario, limitándose a reproducir lo indicado por sus docentes.

Sin embargo, estas visiones también presentan incongruencias. Aunque los estilos de enseñanza detectados son predominantemente directivos, los alumnos no son percibidos como pacientes o deportistas, por el contrario, y de manera similar a una visión congruente con el paradigma de conductas motrices, son vistos como niños, adolescentes o jóvenes que están en un proceso formativo constante (Araya, 2006), perspectiva congruente con TI constructivistas. No obstante, surge otra contradicción al analizar la evaluación, los participantes refieren valorar la participación, las interacciones entre los estudiantes y los procesos de construcción de competencias motrices, sin embargo, explican que lo hacen de manera subjetiva y discrecional, careciendo de la objetividad necesaria para validar dicho proceso constructivo.

Al enfocarse en la formación inicial de educadores físicos, se observa que su instrucción responde principalmente a la repetición de conductas o estrategias. Esta característica es congruente con una TI directiva y responde a la idea de que es conocimiento verdadero e inmodificable, donde los docentes tiene un rol protagónico y los estudiantes se centran en replicar

lo enseñado. Respecto a la evaluación, esta valora en qué medida los alumnos logran imitar sus acciones modeladas.

Al profundizar en el análisis de la FID de PEF, se hace evidente una tensión entre los procesos de innovación educativa y el mantenimiento de distintos tradicionalismos, pues a pesar de que los docentes formadores son conscientes de los cambios en los planes y programas de estudio, explican que esos cambios no han sido adoptados, interiorizados ni modelados en su práctica. Es coincidente con lo concluido por Garduño (2023) respecto a la simulación en el uso de nuevos enfoques pedagógicos vigentes en planes de estudio actuales en la FID de PEF en escuelas normales.

Estos resultados son congruentes con los expuestos por Alves y Pozo (2020), Rodríguez (2022), Santander et al. (2022) y por Vargas y Acuña (2020), quienes coinciden en describir al pensamiento docente como ecléctico, mezclando diferentes TI dependiendo de qué elemento de la enseñanza se esté considerando, en este caso, difieren si se trata del rol del docente, la percepción del alumno, la noción de aprendizaje o la evaluación de estos.

5.2 Implicaciones en otros campos

A manera de síntesis, los resultados exponen a la EF como un campo sumamente complejo, caracterizado por presentar múltiples tensiones y contradicciones epistemológicas y metodológicas, que difuminan sus medios, contenidos y propósitos desarrollados por esta disciplina. Por otra parte, existe una serie de asuntos pendientes por atender, algunos relacionados con la práctica profesional de los educadores físicos y otros con su FID.

A pesar de que los participantes retratan a la EF desde diversas orientaciones (higiénicas, deportivas, educativas, expresivas y recreativas) las cuales lo hacen un espacio educativo privilegiado para favorecer el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes, también experimenta múltiples tensiones y contradicciones. Una de ellas es su práctica reduccionista y sesgada. En el primer caso, al enfocarse en el trabajo de aspectos procedimentales o físicomotrices, dejando de lado los conceptuales y actitudinales, además del uso reiterado de estrategias didácticas tradicionales (González et al., 2023), situaciones que premian el elitismo motriz y mantienen visiones fragmentadas del cuerpo (Vázquez, 2001).

En esta misma línea, emergen tensiones sobre las corporalidades tanto del propio PEF como de sus estudiantes, sin embargo, la prevalencia de visiones atléticas y el elitismo motriz obstaculizan la participación de aquellos alumnos menos favorecidos motrizmente, dificultando la aceptación de distintas corporalidades en las sesiones de EF y la generación de ambientes de confianza (Devís et al., 2024). Además, estas percepciones evidencian una discordancia con los fundamentos humanistas e integrales vigentes en los enfoques pedagógicos vigentes de la EF

en México (SEP, 2019, 2023). Además, sugieren la desatención de aspectos como motivaciones, gustos, inseguridades, pensamientos, sentimientos de los estudiantes que, de acuerdo a Devís et al. (2024) son igual de importantes que la misma actividad motriz para los procesos de enseñanza-aprendizaje en EF.

En el segundo caso resulta en una práctica sesgada pues esta se basa preponderantemente en los criterios, experiencias previas, estilos personales, afinidades, capacidades y aptitudes, tanto físicas como creativas particulares de cada PEF. Esta realidad que pone de relieve una tensión entre las nuevas reformas a los planes de estudio y la realidad práctica de la EF.

Otro desafío y similar a lo expuesto por González et al. (2023) radica en la evaluación, especialmente en la brecha existente entre su ideal. Es decir, una evaluación objetiva, que emplee distintos instrumentos que valoren el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas tanto físico-motrices, como socio-motrices y perceptivo-motrices, respetando así a la actual propuesta planteada por la NEM (SEP, 2022), y su realidad, que revela una evaluación discrecional, basada en la observación como principal herramienta pero sin una guía puntual sobre qué criterios considerar, y en muchos casos, valorando elementos externos al aprendizaje (asistencia, el uniforme, diversión y disciplina entre otros).

Aunado a estos desafíos, existe una visión instrumentalizada de la EF, bajo la cual esta disciplina se transforma en un espacio a servicio de otros agentes, que busca atender o reforzar las áreas de oportunidad de otras asignaturas, además de la atribución de responsabilidades ajenas al trabajo del educador físico, como el desarrollo de valores, el entretenimiento de los estudiantes y acrecentar el compañerismo entre los grupos. Esta instrumentalización desdibuja la identidad profesional del educador físico y diluye el objeto de estudio propio de la asignatura, priorizando la utilidad social y recreativa sobre el desarrollo sistemático de la competencia motriz (SEP, 2023).

Ante esta realidad, los informantes expresan que el campo de la EF atraviesa una lucha constante por su autonomía disciplinar para poder atender los objetivos que le competen en el limitado tiempo que dispone dentro del currículum. Esta situación impulsa una demanda de reivindicación tanto en el contexto social como en las escuelas. En conjunto, esta serie de tensiones y contradicciones analizadas, obstaculizan la toma de decisiones pedagógicas informadas y refuerzan la noción de la EF como una asignatura de bajo impacto, con poca importancia y escasa rigurosidad. Adicionalmente, subrayan una tensión latente entre las reformas educativas, los procesos de innovación y la realidad práctica de esta asignatura.

Al centrar la atención a la FID, autores como Jaime y Evaldo (2018), Pérez et al. (2025) y Poblete et al. (2023), subrayan que este proceso enfrenta grandes barreras que obstaculizan los procesos de innovación en la práctica, tanto de los docentes formadores como de futuros educadores físicos, ocasionadas principalmente por el fuerte legado biomédico de la EF, así como el mantenimiento de tradicionalismos formativos centrados en enfoques biológicos y deportivos. Estas problemáticas son latentes en la población estudiada, ya que los informantes describen propósitos, contenidos, nociones y significados congruentes con estos paradigmas, particularmente al premiar una formación basada en la repetición, el dominio de técnicas y valorar el saber hacer por sobre un saber pedagógico crítico y reflexivo.

A manera de cierre, y ante estas realidades, Devís et al. (2024) explican que esta disciplina se encamina hacia múltiples futuros posibles, sin embargo, la dirección de este cambio dependerá, en gran medida, de los propios educadores físicos. El desatender estas realidades supone varias implicaciones. En el ámbito de la enseñanza de la EF, la prevalencia de enfoques higiénicos y deportivos, sumada al uso de estrategias didácticas poco llamativas y repetitivas, obstaculizan la consecución de la totalidad de los propósitos que se pueden concretar a través esta disciplina, tales como aquellos descritos por Castañer y Camerino (2022) o por la SEP (2023). Estas omisiones no solo limitan los aprendizajes a desarrollar por los alumnos, sino también, restringen la participación y erosionan el gusto por la actividad física de aquellos motrizmente menos favorecidos, aspectos que pueden favorecer paradójicamente estilos de vida sedentarios dentro de dicha población.

Respecto a los futuros educadores físicos, y en consonancia con los resultados obtenidos, así como lo mencionado por Pozo et al. (2006) y Vaillant y Marcelo (2015), al igual que Jaime y Evaldo (2018) y por Poblete et al. (2023), su formación inicial está teñida de fuertes tendencias técnicas, esto puede acarrear distintas problemáticas que funcionen como barreras que limiten los procesos de mejora y formación continua, así como su inserción en un mundo laboral complejo para el cual no necesariamente fue preparado, tales como el poco dominio teórico, la mejora de procesos de autorregulación del aprendizaje, la gestión de cargas académicas y una carencia de habilidades para la investigación entre otros.

5.3 Limitaciones y recomendaciones

Antes de comenzar con las recomendaciones, es imperativo reconocer las limitaciones del presente estudio, para así identificar áreas que futuras investigaciones puedan profundizar. En primer lugar, por la falta de tiempo no fue posible entrevistar a estudiantes y docentes noveles egresados de la institución en cuestión; incorporar sus perspectivas hubiera permitido obtener una visión más global y contrastada de las TI vigentes en la cultura institucional. Asimismo, dado

que, en el Estado de Sonora, México, solo existe una escuela normal formadora de educadores físicos, sería interesante replicar este estudio en otras instituciones de otros Estados para detectar posibles coincidencias y divergencias dentro de la FID de PEF.

Otra limitación, en este caso metodológica, fue no haber utilizado otras técnicas de recopilación de información, particularmente la observación, esta pudiera haber proporcionado información valiosa para triangular los testimonios, específicamente en cuestiones relacionadas con el género. No obstante, y al igual que la anterior limitante, este abordaje requiere la consideración de los estudiantes, directivos y demás personal de la institución, para obtener una visión global de las prácticas que desarrollan y corroborar la presencia de sesgos de género.

Como nuevas líneas de investigación y considerando posibles semejanzas entre los campos de la EF y la artística, en cuanto a su formación inicial, su estado y percepción tanto centros escolares como en la sociedad; el estudio de las TI sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como aquellas relacionadas con el cuerpo, pudiera proporcionar información que permitan comprender cómo son formados y cuáles son las implicaciones de la educación artística para favorecer un desarrollo integral de estudiantes.

Continuando con las recomendaciones, y en virtud de lo descrito por Devís et al. (2024), la FID supone un punto estratégico que puede impulsar transformaciones sustantivas, ya que es la encargada de cimentar las bases teóricas y prácticas del futuro personal docente. En este sentido, durante este trayecto es factible propiciar y edificar cambios sólidos en la práctica de la EF, para ello, el papel de los docentes formadores figura como un eje central para el desarrollo de estos cambios. Por tal motivo, se les recomienda a las instituciones formadoras de docentes, a definir un perfil profesional para la contratación de sus docentes, así como establecer un concurso para ocupar dichos puestos. Estas medidas asegurarían una base explícita de competencias pedagógicas y disciplinares sobre las cuales desarrollar los contenidos plasmados en los planes y programas de estudio.

Por su parte, a los docentes formadores de PEF, se les recomienda emprender procesos de reflexión sobre su práctica, analizando específicamente cómo sus acciones impactan en la formación de futuros docentes y, por extensión, al campo disciplinar de la EF. También se les alienta a identificar tendencias en su práctica o racionalidades que actúen como barreras y eclipsen la implementación de nuevas estrategias, pues de existir alguna, se corre el riesgo de limitar el potencial de sus estudiantes al reducir la diversidad de experiencias. Por otro lado, se les exhorta a acrecentar el pensamiento crítico de sus estudiantes y su autorreflexión, para que los cambios producidos durante este periodo o aquellas áreas que no fueron consolidadas,

tengan posibilidad de perdurar o materializarse en el ejercicio profesional, velando así por una mejora continua y una transformación de la EF.

Por último, y englobando tanto a los docentes formadores, las instituciones formadoras, los futuros PEF y aquellos que ya estén en servicio, se les invita a articular esfuerzos para atender tres tareas principales. La primera, reivindicar la EF dentro de los planes y programas de estudio, así como dentro y fuera de los planteles escolares, para que adquiera relevancia dentro del currículo escolar y en imaginario social y una carga horaria adecuada para consolidar los objetivos que esta disciplina se plantea; esta labor requiere un frente unísono y comprometido con su identidad profesional. Como segunda tarea, se insta a que analicen de manera autocrítica si su práctica está atendiendo realmente todos los propósitos que declaran o si, por el contrario, y como explica Crum (2012), se incurre en un idealismo pedagógico donde se dice que se logra mucho, pero en realidad al no evaluarse y trabajarse de manera objetiva no existe certeza de ello.

Como tercera tarea, y eje conector de las dos anteriores, se propone definir un objetivo común y estructurado para la EF, con una metodología clara y rigurosa que refleje una seriedad congruente con sus propósitos, que trascienda del movimiento mecánico y la activación de todos los aparatos y sistemas del cuerpo, para centrarse en la movilización, manifestación y desarrollo holístico de los individuos, convirtiéndose en una disciplina que incida explícitamente en elementos cognitivos, motrices, socioafectivos y volitivos.

Considerando estas recomendaciones anteriores, se plantea como propuesta de innovación la construcción y puesta en práctica de seminarios multigrado de reflexión pedagógica. En estos espacios, los estudiantes tendrán la oportunidad de consolidar aprendizajes entre pares mediante un diálogo horizontal, aunque guiado por los docentes para incentivar el intercambio de perspectivas y cuestionamientos, que sean los mismos estudiantes quienes reflexionen y evalúen su práctica y la de sus compañeros e identifiquen áreas de oportunidad para la mejora. Esta estrategia es útil, pues de acuerdo con lo planteado por Pozo et al. (2006) para fomentar el cambio representacional de las TI es necesario la constante reflexión y análisis de la práctica, de tal manera que sus TI emerjan y se hagan explícitas para posibilitar su modificación; solo al ser consciente de lo implícito es posible iniciar un proceso de reestructuración de sus creencias, lo que deriva en una transformación duradera de la práctica docente.

Sin embargo, la implementación aislada de esta estrategia resulta insuficiente, pues es necesario desarrollar capacidades y cualidades críticas en los futuros docentes. Retomando la propuesta de Pozo et al. (2006) para el cambio representacional, los autores proponen que es

necesario atender el desarrollo de capacidades como la autoevaluación y autorregulación del aprendizaje, para ello, los docentes formadores tienen una tarea primordial.

En virtud de lo anterior, se propone el uso de estrategias que otorguen un rol protagónico al estudiante en su proceso de aprendizaje, como la co-creación de criterios de evaluación y la evaluación entre pares, como estrategia para que los futuros docentes identifiquen errores, aclarando que estos no son percibidos como fallos, sino como la oportunidad de exponer en plenaria diferentes estrategias que pudieran resolver esas problemáticas, analizando qué ajustes se requiere realizar en su práctica para evitar su recurrencia, valorando así los procesos de autorreflexión y de cambio.

Por otro lado, se exhorta a los formadores que hagan explícitos los objetivos de la materia que esté a su cargo y que esclarezcan cómo esos contenidos abonan al desarrollo profesional de los futuros docentes. En esta misma línea, resulta vital brindar a los estudiantes la oportunidad de que expliquen cuáles contenidos perciben como útiles, si hay algunos que ya estén integrando en su práctica y en cuáles requieren profundizar.

Finalmente, y con el objetivo de mitigar la fragmentación del conocimiento y favorecer una conexión entre las distintas asignaturas que componen a cada semestre de la licenciatura, así como entre los alumnos y docentes, se propone la construcción de un proyecto integrador. Esta propuesta retoma la lógica de los ejes articuladores y el aprendizaje por proyectos de la NEM, esto permite la convergencia de saberes de distintas asignaturas en torno a un problema u objetivo común. Para su ejecución resulta imprescindible la participación colegiada de todos los docentes formadores quienes en conjunto con sus estudiantes, diseñarán su proyecto para su exposición como cierre de semestre. Al igual que la propuesta de los seminarios multigrado de reflexión pedagógica, este proyecto sería presentado y analizado en plenaria para su reflexión colectiva, donde se analice la integración de los aprendizajes, áreas de oportunidad y el impacto de la interdisciplinariedad en la práctica profesional del educador físico.

Referencias

Acuña, F., Núñez, J., & Maldonado, C. (2023). La formación inicial docente como cultura: exploración y constitución de un campo de estudio desde la literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*, *28*(96), 223-249. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000100223&lng=es&tlng=es.

Aguayo-Rousell, H. (2020). Personal formador de docentes. Representaciones sociales de su profesión. *Revista Electrónica Educare, 24*(1), 348-369. https://doi.org/10.15359/ree.24-1.18

Águila, C., & López, J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física (Body, corporeity and education: a reflexive view from Physical Education). *Retos*, *35*, 413-421. https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.62035

Álvarez, R. (2020). *Análisis de las teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje en el pensamiento de docentes de Lengua y Literatura y su relación con cinco modelos pedagógicos.* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. http://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/13478

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología.* (1ra ed.). México. Paidós Educador.

Alves I., & Pozo, I. (2020). Las teorías implícitas de profesores universitarios brasileños acerca de la motivación de sus alumnos para aprender. *Calidad en la educación* (53), 252-283. https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.871

Angulo, M. & Quiñonez, E. (2020). Influencia de las percepciones, estereotipos y perjuicios en la práctica docente. *Polo del Conocimiento*, *5*(7), 97-114. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1497

Arancibia, María L., Cabero, Julio, & Marín, Verónica. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación universitaria*, *13*(3), 89-100. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089

Araya, E. (2006). ¿Que educación física para la escuela hoy?. *Pensamiento educativo: revista de investigación educacional latinoamericana*, *38*(1), 172-185. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8430883

Arenas, D., Vidal, J., & Muntaner, A. (2022). Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicas y chicas en la asignatura de educación física: una revisión narrativa. *Retos:*

Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, *43,* 342-351. https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88685

Balderas, I. (2013). Investigación cualitativa. Características y recursos. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, *8*, 1-12. https://www.eumed.net/rev/caribe/2013/08/investigacion-cualitativa.pdf

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de a investigación educativa.* Tercera edición. La muralla, S.A.

Blasco, T., & Otero, L. (2008). Técnicas cualitativas para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (II). *Nure Investigación*. https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/379/370

Bohórquez, L. (2014, 12-14, de noviembre). *Las creencias vs. las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios*. [Conferencia]. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, Argentina. https://www.researchgate.net/profile/Luis-Bohorquez-Arenas/publication/281117742_Las_creencias_vs_las_concepciones_de_los_profesores_de_matematicas_y_sus_cambios/links/55d7282808aec156b9a9fe15/Las-creencias-vs-las-concepciones-de-los-profesores-de-matematicas-y-sus-cambios.pdf

Bonilla, M, & López, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305-315. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006

Carreiro da Costa, F. (2018). La situación paradójica por la que pasa la educación física en el contexto internacional. Análisis de la actualidad y perspectivas futuras. *Expomotricidad*. https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/download/336130/20791669/

Carreiro da Costa, F., González Valeiro, M. A., & González Villalobos, M. F. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física. RETOS. *Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (29)*, 251-257. https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.43564

Carreño, J., Díaz, A., Lopéz, S., & Martín, J. (2019). ¿Qué se investiga en formación docente en educación física y en recreación? *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (*36*), 3-8. https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.51456

Carvajal, V., & Ruiz, S. (2016). Escuela Normal de Costa Rica: Historia y legado. *Revista Electrónica Educare, 20(1), 1-18.* https://doi.org/10.15359/ree.20-1.21

Castañeda, L, & Perafán, G. (2015). El conocimiento profesional del profesor: tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. (Pensamiento), (Palabra) y Obra, (14), 8-21. https://doi.org/10.17227/201

Castañer, M. & Camerino, O. (2022). Enfoque dinámico e integrado de la motricidad (edim). *Acción Motriz, 11*(1), 5–12. https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/61

Castillo, E., & Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica, 34(3),* 164-167. https://doi.org/10.25100/cm.v34i.3

Castillo, F., Matus, C., & Cornejo, M. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la Educación Física. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, *40,* 326-335. http://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83082

Castorina, J., Barreiro, A. & Gracia, A. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educacao e realidade, 30*(01), 201-222. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432005000100012&lng=pt&tlng=

Castro-Durán, L., Fonseca-Grandón, G., Herrera-Gacitúa, Ó., Cid-Anguita, J., & Aillon-Neumann, M. (2022). Perfil del formador de formadores: una revisión sistemática de literatura. Educación y Educadores, 25(1), 1-16. https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4

Ceballos, E., Ceballos, O., & Medina, R. (2020). Formación del profesorado de Educación Física en México. *Revista Italiana di Pedagogia dello Sport 1*(18-27). https://doi.org/10.5281/zenodo.4366378

Centro Regional de Formación Profesional Docente (s.f.). Licenciatura en Educación Física. http://creson.edu.mx/oferta-educativa/programa/licenciatura-en-educacion-fisica

Chávez, R. (2012). *Historia de la educación física.* Trillas

Congreso Nacional de Investigación en Escuelas Normales [CONISEN], (2022). Memorias del quinto CONISEN 2022 (Monterrey). https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2022_.pdf

Consejo Mexicano de Educación Física [COMEXEF]. (2022). Investigación en educación física: diversas miradas. COMEXEF editorial. https://www.comexef.org/_files/ugd/d9ec00_8fc206a92f274f2aa6a09afd2aaf45d4.pdf

Consejo Mexicano de Investigación Educativa [COMIE], (2013). Procesos de Formación. http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Procesos-de-formaci%C3%B3n-Vol.1.pdf

Contreras, C. (2014). El desarrollo docente del formador de profesores: una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *40*(Especial), 49-69. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200004

Corominas, J. (2016). Breve introducción a la sociología del cuerpo de Anthony Giddens. *Perifèria. Cristianisme, postmodernitat, globalització, 3*(3). https://raco.cat/index.php/PeriferiaCPG/article/view/332464

Cossio, E. & Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, *21*(71), 1135-1164. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000401135&lng=es&tlng=es.

Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Crum, B., (2012). La crisis de identidad de la Educación Física. Diagnóstico y explicación. *Educación Física y Ciencia, 14,* 61-72. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439942656006

Dávalos, M., Vital, A., & Farfán, M. (2018). Creencias, propósitos y acciones sobre la enseñanza en docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). *Psicumex*, *8*(1), 22-39. https://doi.org/10.36793/psicumex.v8i1.268

Del Cid García, C., Estévez Nénninger, E., González Bello, E., & Vera Noriega, J. (2020). Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas Normales de México. *Perfiles Educativos*, *43*(171). https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59671

Delgado Noguera, M. Á., & Zurita Molina, F. (2003). Estudio de las teorías implícitas de la educación física en la formación inicial de los maestros en las diferentes especialidades de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Diferencias en función del género. *Retos: nuevas tend. en Educ. Fís., dep. y recreac*, *5*, 27-38. https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/download/35087/19020/0

Delgado, M., & Zurita, F. (2002). Estudio de las teorías implícitas de la educación física en la formación inicial de los maestros en las diferentes especialidades, ¿Qué opinan los futuros maestros? *Kronos: revista universitaria de la actividad fisica y el deporte, 1*(2), 34-44. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=761413

Devís, J., Molina, P., & Peiró, C. (2024). La Educación Física escolar en la encrucijada: reflexiones para un futuro posible. *Revista Española De Educación Física Y*

Deportes, *438*(3, suplemento), 48–62. https://doi.org/10.55166/reefd.v438i3, suplemento.4458

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (1984). Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984#gsc.tab=0

Díaz, C. & Solar, M. (2020). Las creencias pedagógicas de docentes universitarios de inglés acerca de su rol y el de sus estudiantes en el proceso didáctico. *Paideia Revista De Educación*, (47), 51-76. https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1788

Díaz, C. (2019). Las estrategias para asegurar la calidad de la investigación cualitativa: el caso de los artículos publicados en revistas de educación. *Revista Lusófona de Educação.* https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle44.02

Díaz, L., Izarra, D. & Pabón, N. (2021). Aprendizaje basado en retos de innovación en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora (Colombia) (Challenge-Based Learning as An Innovation in the María Auxiliadora Normal Superior School (Colombia)). *Apuntes Contables*, (28). https://doi.org/10.18601/16577175.n28.09.

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, *2*(7), 162-167. https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6

Escolano, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de educación, 269,* 55-76. http://hdl.handle.net/11162/69988

Estévez, E., Valdés, A., Arreola, C., & Zavala, M. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis*, *Revista Internacional de Investigación en Educación, 6* (13), 49-64. https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.CSEA

Estrada, C., Oyarzún, M. & Yzerbyt, V. (2007). Teorías Implícitas y Esencialismo Psicológico: Herramientas Conceptuales Para el Estudio de las Relaciones Entre y Dentro de los Grupos. *Psykhe (Santiago)*, 16(1), 111-121. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000100009

Flores, P., Margarita, C., Gómez, J., Barreto, Y., Valdovinos, O., Vicente, J., & Del Río, J. (2017). Medición del tiempo efectivo de la clase de educación física y su impacto en el gasto calórico en escolares de nivel primaria del municipio de Colima, México. *Sportis*, *3*(1), 34-49. https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.1.1766

Flores, S. & Ortíz, M. (2023). Aprendizaje vicario y tipos de conductas en infantes de Educación Inicial. *Alternidad, 18*(2), 264-272. https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.09

Gajardo-Asbún, K. P., Turra-Díaz, O., & Aravena-Ramirez, L. (2021). Formadores de Profesores Memorables: perspectiva de docentes noveles. *Educação & Realidade, 46(*1), 1-14. https://doi.org/10.1590/2175-6236107693

Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: Perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos, 35*(2), 231–241. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013

García, A. & Ruiz, J. (2004). La educación física en la historia del mundo contemporáneo. *Revista digital efdeportes.com, 15* (148). https://www.efdeportes.com/efd148/la-educacion-fisica-en-la-historia.htm

García, J., & Del Basto, L. (2017). Revisión Internacional e Iberoamericana del Currículum de Educación Física. El Caso de México. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15*(1), 71-85. https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.005

García, M., & Sebastián, C. (2011). Creencias Epistemológicas de Estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Media: ¿Diferencias en la Formación Inicial Docente? *Psykhe (Santiago)*, *20*(1), 29-43. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000100003

Garduño, J. (2023). Realidades en la aplicación de los enfoques del Plan de Estudios 2018 para el logro de las Competencias Profesionales en la formación de licenciados en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (47), 636-647. https://doi.org/10.47197/retos.v47.95291

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa.* Morata.

Gomes, R. (2007). El análisis de datos en la investigación cualitativa. En M. de Souza (ed). *Investigación Social. Teoría, método y creatividad (p. 53-64).* Lugar Editorial.

Gómez, L., Muriel, L., & Londoño, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(02), 118-131. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476661510011

González, C. & González, C. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud, 15* (2), 173-187. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75772010000200012&lng=en&tlng=es.

González, J. (2009). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De*

La Educación, (15). https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10155

González, L. & Sepúlveda, C. (2021). Investigación documental sobre el cuerpo y la corporeidad en la escuela. *Revista Electrónica Educare*, *25*(3), 567-582. https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.31

González, R., Laguna, A., & Nuñez, O. (2023). Factores que influyen en la Educación Física en México (Factors that influence in Physical Education in Mexico). *Retos*, *48*, 349–357. https://doi.org/10.47197/retos.v48.96752

González, R., Madrera, E. & Salguero, A. (2004). Las escuelas gimnásticas y su relación con la actividad física y la educación física actuales. *Revista digital efdeportes.com, 10* (73). https://www.efdeportes.com/efd73/gimn.htm

Guerra, P. & Sebastián, C. (2015). Creencias epistemológicas en profesores que postulan al Programa de Acreditación de Excelencia Pedagógica: Análisis descriptivos y comparativos entre profesores que se desempeñan en los diferentes niveles de enseñanza. *Estudios pedagógicos (Valdivia),* *41*(2), 107-125. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200007

Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, *4* (3), 163-173. https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173

Guzmán-Mora, S. & Ruiz-Cuéllar, G. (2022). Sistema interno de evaluación docente en escuelas normales públicas de México. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, *30*(87), e4007, https://doi.org/10.33064/iycuaa2022874007

Hall, J., & Ochoa, P. (2023). Brecha de género en la participación de tareas motrices de educación física. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, *48*, 298–303. https://doi.org/10.47197/retos.v48.96976

Hernández, M., Libreros, E. & Ocampo, M. (2023). La formación docente desde las expresiones autoetnográficas de los formadores normalistas. *Praxis educativa, 1(*1), 1-16. https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270107

Hoyos, G. (2015). *La formación del profesorado de educación física en México: Necesidad de un cuerpo troncal* (Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. Badajoz), España. https://dehesa.unex.es/handle/10662/3940

Jaime, F., & Evaldo, P. (2018). Deconstrucción, construcción y reconstrucción de la educación física: desafíos para la formación inicial. *Revista de Didácticas Específicas, 1, pp. 184-195. https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/9220*

Jarauta, B., Hervas, G., Calduch, I., & Imbernón, F. (2021). El cambio en la formación de formadores: un reto en la formación inicial del profesorado. En G. Cordero & P. Carnicero (Coords.), *¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto en cuatro países* (pp.27-37). Octaedro. https://www.academia.edu/download/66275896/2021. Jarauta Hervas Calduch Imbernon. Formacion de formadores de formadores. preprint.pdf

Jiménez, A. & Correa, A. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa 20*(2), 252-248. https://revistas.um.es/rie/article/view/99051

Jiménez, A. (2005). Las teorías implícitas del profesorado sobre los distintos ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje: La interacción profesor-alumno en los tres niveles educativos. *Revista Qurriculum,* 211-236. http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/12156

Lache, L., Cedeño, M. & Valderrama, C. (2019). La investigación educativa en contexto en Escuelas Normales Superiores. *Pedagogía y Saberes, (50), 199-210*. https://doi.org/10.17227/pys.num50-7992

Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco, 7*(18), 0. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807

Le Breton, D. (2018). *La sociología del cuerpo.* Siruela.

Ley General de Cultura Física y Deporte [LGCFD]. (2025). *Diario Oficial de la Federación* [DOF]. *Última Reforma* DOF 14-11-2025. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGCFD.pdf

Ley General de Educación [LGD]. (2024). *Diario Oficial de la Federación* [DOF]. *Última Reforma DOF 07-06-2024.* https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Ley General de Servicio Profesional Docente [LGSP]. (2018). *Diario Oficial de la Federación* [DOF]. *Última Reforma DOF 19-01-2018.* https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf

Lincoln, Y. & Guba, E. (1985) Investigación naturalista. SAGE.

Lleixá, T., Soler, S., & Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 2020, num. 37, p. 634-642*. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74253.

López, S., Marín, R. & Rivera, J. (2015). Percepción de la educación física en docentes universitarios. *Educación Física y Ciencia, 17*(1), 1-8. https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv17n01a02

Manzano, J. (2006). Educación física y desarrollo integral. *Isla de Arriarán: revista cultural y científica, (28),* 275-296. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2543127.pdf

Marín, J. & Muñoz, B. (2023). Representaciones sociales sobre cuerpo y sus concepciones en una facultad de educación física, recreación y deporte. *Formación Universitaria, 16*(2), 73-82. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000200073

Martín, E. & Cervi, J. (2006). *Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores.* En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín & M. De la Cruz (Eds). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos (p. 692-719).* Graó.

Medrano, V., Ángeles, E. & Morales, M. (2018). La educación normal en México elementos para su análisis. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México [INEE]. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf

Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales,* (5). https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/download/6851/6062

Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina, 17*(30), 1148-1150. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239035878001

Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción* (J. Cabanes. Trad.), Planeta-Agostini. (Trabajo original publicado en 1945).

Monroy, M. y Díaz, M. (2011). Las teorías y creencias docentes, una alternativa para la evaluación docente, en Rueda, B. y Díaz – Barriga, F., (Coord.). La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional, México: Universidad Nacional Autónoma de México, IISUE, p.136–154. https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-evaluacion-de-la-docencia-en-la-universidad-perspectivas-desde-la-investigacion-y-la-intervencion-profesional.

Montás, M., & Sánchez, M. (2022). Formación inicial docente de educación física: barreras que desafían al profesorado universitario. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (46), 529-537. https://doi.org/10.47197/retos.v46.94601

Moreno, A., Toro, S., & Gómez, F. (2020). Formación inicial de maestros de educación física: conectando un quehacer pedagógico decolonial con la intervención social, política e insurgente del espacio público. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación,* (37), 605-612. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74183

Moreno, I. (2019). Didáctica de la educación física para la educación básica. *Rastros y Rostros del Saber*, *2*(3), 56–65. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9151

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (N. Finetti. Trad.), Huemul. (Trabajo original publicado en 1961).

Mungarro, J. & Tejeida, C. (2025). La corporeidad en la Nueva Escuela Mexicana. Perspectiva docente en las sesiones de Educación Física. En R. Murrieta Ortega, J. Herrera Galicia, & A. L. Gómez Maldonado (Eds.), *Transformación pedagógica en Educación Física: aportes desde la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 307-321). La Biblioteca.

Mungarro, J., Gavotto, O, Maureira, F., Antúnez, F., Gavotto, E., Bustamante, B., Núñez, G., Chávez, E., Hoyos, G., Chávez, M., Romero, I., Valenzuela, V., Sierras, R., Ramírez, L., Bécuar, J., León, M., Salomón, M., Trujillo, G. & Mora, E. (2020.). E*l campo de la educación física y deportes en sonora aportes a la investigación educativa de las escuelas normales.* Ediciones Normalismo Extraordinario. http://cms.creson.edu.mx/uploads/El_Campo_de_la_Educacion_Fisica_y_Deportes_en_Sonora_6b739b80e6.pdf

Nieva, J. & Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y sociedad*, *8*(4), 14-21. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202016000400002&script=sci_arttext

Núñez, A. (2022). Teoría del aprendizaje desde las perspectivas de Albert Bandura y Burrhus Frederic Skinner: vinculación con aprendizaje organizacional de Peter Senge. *UCE Ciencia. Revista de postgrado*, *10*(3). http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/download/295/270

Núñez, D. (2023). Teorías implícitas: su naturaleza contextual y práctica como saber docente profesional. *QURRICULUM - Revista De Teoría, Investigación Y Práctica Educativa*, (32), 213-223. https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.12

Obregón, C., Martínez, C., Cresp, M., Arellano, R., & Vargas, R. (2015). Formación Inicial docente, Teorías y Paradigmas en Educación Física. *Revista Ciencias de la Actividad Física, 16*(2), 37-46. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525652731008

Ochoa, A., & Aranda, C. (2019). Cuerpo y género. Reflexiones críticas. *Revista Científica De Ciencias Sociales y Humanas, 75*(31-43). https://doi.org/10.33324/uv.v1i75.200

Ochoa, J., & Yunkor, Y. (2021). El estudio descriptivo en la investigación científica. *Acta Jurídica Peruana*, *2*(2). http://201.234.119.250/index.php/AJP/article/view/224

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], (2018). Carta Internacional de la Educación física, la actividad física y el deporte. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], (2022b). Transformar la enseñanza desde dentro: tendencias actuales en la situación y el desarrollo del personal docente, Día Mundial de los Docentes 2022. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383002_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], (2022a). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], & North Western Countries Physycal Education Asssociation [NWCPEA]. (2011). Proyecto UNESCO/NWCPEA sobre la situación de la educación física en las escuelas, la elaboración de indicadores de la educación física y la formación de profesores de educación física de calidad, y el modelo de necesidades básicas: informe resumido. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192737_spa.locale=es

Orozco, W. (2023). Estado del arte de la investigación sobre Escuelas Normales Superiores en Colombia 1995-2022. *Revista Guillermo de Ockham, 21(1), 219-249*. https://doi.org/10.21500/22563202.5676

Padilla, K., & Garritz, A. (2014). Creencias epistemológicas de dos profesores-investigadores de la educación superior. *Educación química*, *25*(3), 343-353. https://doi.org/10.1016/S0187-893X(14)70550-6

Paula, Sayonara Cunha de., Neto, Amarílio Ferreira., Sarni, Mariana. y dos Santos, Wagner. (2023). Concepciones formativas en programas de educación física en seis países de América Latina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 23*(1), 1-34. Doi. https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51620

Pavlin, T. (2018). Historical Overview Of Gymnastics And (School) Physical Education In Slovenia. *Science of Gymnastics Journal*, *10*(1), 81-90. https://doi.org/10.52165/sgj.10.1.81-90

Pérez, T., Montoya, N., Cuervo, J. & González, E. (2025). Representaciones sociales sobre el cuerpo en estudiantes de Licenciatura en Educación Física de la Universidad de San Buenaventura de Medellín, Colombia. *Retos, 69,* 602-618. https://doi.org/10.47197/retos.v69.103910

Pérez, V., & Sánchez, R. (2001). Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación física. *Revista digital efdeportes.com., 33,* 1-2. https://www.efdeportes.com/efd33a/cuerpo.htm
Pérez, V., & Sánchez, R. (2001). Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación física. *Revista digital efdeportes.com., 33,* 1-2. https://www.efdeportes.com/efd33a/cuerpo.htm
Pich, S., Mezzaroba, C., Turelli, F. C., Maciel, A. J., Moraes, L. B., & Jacó, P. C. de C. (2024). El cuidado de sí: palabra y cuerpo en la formación de profesora/es de Educación Física. *Educación Física Y Ciencia*, *26*(1), e286. https://doi.org/10.24215/23142561e286

Poblete, F., Illanes, L., Linzmayer, L., Cenzano, L., Flores, C., Garrido, A., Rivas, C., & Hetz, K. (2023). Formación Inicial Docente en Educación Física, paradigmas de la formación desde la percepción del formador de formadores, lineamientos ministeriales y mallas curriculares: estudio de caso. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (49), 552-563. https://doi.org/10.47197/retos.v49.91443

Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* Editorial Graó

Ramos, L. & Casas, L. (2018). Concepciones y creencias de los profesores de Honduras sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las matemáticas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa RELIME, 21*(3), 275-299. https://doi.org/10.12802/relime.18.2132

Reales, M., & Ospína, T. (2022). La experiencia corporal en el aula. Aproximación a una estrategia pedagógica pensada desde y con el cuerpo. *Pensamiento palabra y obra*, (27), 64-83. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-804X2022000100064&lng=en&tlng=es.

Riaño, W., & Naranjo, D. (30 de septiembre al 4 de octubre de 2019). *Enfoques de la educación física en Colombia.* [Memoria académica]. 13 Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de la Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12986/ev.12986.pdf

Rivas, M. (2000). *Innovación educativa, Teoría, procesos y estrategias.* Síntesis.

Rivera, J., Arras, A., Tarango, J., Mendoza, G., & López, S. (2021). Educación física: Referentes y nociones conceptuales del personal docente en Educación Primaria (Physical education: Conceptual guidelines and notions of elementary education teaching

staff). *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, *39*, 298–305. https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.58114

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*, *14*. https://www.academia.edu/download/55045626/fenomenologia.pdf

Rodríguez, J. (2022). *Estilos de pensamiento docente, teorías implícitas y modos de enseñanza en educación primaria de Cuenca-Ecuador* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata). https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/148188

Rodríguez, L. (2020). Las Escuelas Normales creadas para formar maestros/as rurales (Argentina, 1903-1952). Mundo Agrario, 21(47). https://doi.org/10.24215/15155994e143

Rodríguez, L. (2005). *Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques en aprendizaje en futuros profesores* (Tesis doctoral, Universidad de Granada). https://portalcientifico.uned.es/documentos/5eebf23e29995209f42613a3

Rodríguez, N. B., & Bustos, L. (2020). Notas para problematizar la ética de sí en la educación del cuerpo: la clase de Educación Física como territorio de disputas de género. *Revista Educação & Formação*, *5*(2), 3-16. https://doi.org/10.25053/redufor.v5i14mai/ago.2336

Rojas, J. & Reyes, L. (2023). Concepciones del cuerpo en relación con la educación y el aprendizaje. Estado del arte. *Telos, 25*(3), 657-674. https://doi.org/10.36390/telos253.07

Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, *14*(27), 89-112. http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1039

Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de investigaciones Cesmag, 11*(11), 113-118. https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/investigacion%20i/material/37_romero_categorizaci%C3%B3n_inv_cualitativa.pdf

Romero, M. & Aguilar, L. (2017). Los perfiles docentes y la formación de cuerpos académicos de las escuelas normales. http://www.antiguo.conisen.mx/memorias/memorias/4/I017.docx.pdf

Ros, A., & Chisvert, M. (2018). Las investigaciones sobre las teorías implícitas del profesorado de formación profesional en el estado español. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *22*(1), 97-115. https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9920

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16*(1), 104-122. http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html

Sánchez, T. (2017). Las teorías implícitas acerca de la enseñanza y la educación normal. *Kinesis Revista veracruzana de investigación docente*, *2*(2), 9-28. http://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/36

Sánchez, Y. & Florez, A. (2018). La noción de cuerpo desde la clase de educación física. Manifestaciones sociales. The notion of body from the class of physical education. Manifestations social. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería, 6*(1), 2-10. https://doi.org/10.15649/2346030X.472

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.* Madrid: McGrawhill.

Santander, E., Avendaño, M., Parada, S. & Soto de la Cruz, P. (2022). La relación entre las representaciones implícitas acerca del aprendizaje y la práctica pedagógica de formadores de educadoras de párvulo: un estudio de caso en una universidad católica privada en Chile. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, *14*(16), 9–35. https://doi.org/10.34236/rpie.v14i16.316

Schommer, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, *39*(1), 19–29. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_3

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. (Sexta ed). Pearson.

Secretaría de Educación Pública [SEP], & Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESUM], (2022). *Planes de Estudios 2022 Licenciatura en Educación Física.* https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/q41PXFQ7bS-ANEXO_9_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP], & Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros [USICAM]. (2025). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Media Superior. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2026-2027/compilacion/EMS/Marco_EMS.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP], (2005). Programa de Educación Física. https://www.comexef.org/_files/ugd/d9ec00_4e6be2ae03ff453b9c36d3cd81f90fb9.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP], (2006). Educación Física. Programa de Estudio. https://www.comexef.org/_files/ugd/d9ec00_4f069bfd0086405185bec220e9b2a921.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP], (2011). Programas de estudio 2011 guía para el maestro. https://www.comexef.org/_files/ugd/d9ec00_054cb88baa1c48989877ebe11e15fea8.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP], (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. https://www.comexef.org/_files/ugd/d9ec00_63221c3fd1cd433a9f01c36d8798dd05.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP], (2018). Modelo educativo escuelas normales estrategia de fortalecimiento y transformación. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333330/libro_normales.compressed.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP], (2023). Orientaciones para la Octava Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes Anexo Educación Física en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. https://www.comexef.org/_files/ugd/d9ec00_a75c4c2e799c463a87ba3f4481fb6c22.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). La Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones Pedagógicas. Subsecretaría de Educación Superior. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.

Torres, R. (2016). *Teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes del Programa de Maestría en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Un estudio descriptivo comparativo.* [Tesis para optar por el grado de Maestro]. Universidad Autonoma del Estado de Hidalgo. http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/handle/231104/2060/Teorias%20implicitas%20sobre%20la%20ense%C3%B1anza.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Urra, B., Fehrenberg, M., Muñoz, M., Matheu, A., & Reyno, A. (2019). Teorías implícitas y modelos de formación subyacentes a la percepción de rol del profesor de Educación Física. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, *36*, 159–166. https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66532

Vaillant, D. & Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa, 3, 18, 2012, pp. 11-30.* https://doi.org/10.18861/cied.2012.3.18.2703

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19*(4), 55-69. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El. ABC y I) de la formación docente.* Narcea.

Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación, 4*(4), 37-45. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83/146

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Síntesis.

Vargas, K., & Acuña, J. (2020). El constructivismo en las concepciones pedagógicas y epistemológicas de los profesores. (2020). *Revista Innova Educación*, *2*(4), 555-575. https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.004

Vázquez, B. (Coord). (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Síntesis.

Walker, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, *34*(2), 13-33. https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i2.1058

Zabalza, M. A. (2013). Innovación en la enseñanza universitaria. Contextos Educativos. *Revista De Educación, (6),* 113–136. https://doi.org/10.18172/con.531

Anexo 1: Guion de entrevista

Guion de entrevista

Análisis de las teorías implícitas sobre la educación física, el cuerpo y los procesos de enseñanza y aprendizaje en docentes formadores de educadores físicos

Mi nombre es Carlos Bernal, estudiante de la Maestría en Innovación Educativa de la UNIVERSIDAD DE SONORA, actualmente me encuentro realizando mi tesis de maestría titulada: ***Análisis de las teorías implícitas sobre la educación física, el cuerpo y los procesos de enseñanza y aprendizaje en docentes formadores de educadores físicos*** y quiero pedirle su colaboración para el proyecto a través de la realización de una entrevista.

La presente entrevista se divide en tres grandes temas: 1) opiniones respecto la educación física; 2) creencias sobre el movimiento, cuerpo y educación física; por último, 3) creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, y tiene una duración aproximada de 45 minutos.

Si usted lo permite la entrevista será grabada en audio exclusivamente con fines académicos. En este sentido quiero aclarar que sus testimonios no serán conocidos y sus datos personales no revelados. Una vez concluida la investigación compartiré con usted los resultados obtenidos.

.

Fecha de aplicación: _____

Datos Generales:

- Nombre:
- Edad:
- Asignatura que imparte:
- Antigüedad en el puesto:
- Estado civil:
- Licenciatura cursada:
- Posgrado cursado:

Opiniones respecto la educación física

Para iniciar nuestra conversación me gustaría hacerle una serie de preguntas relacionadas con sus opiniones y creencias respecto a la educación física, los contenidos escolares y las actividades que se desarrollan en esta disciplina. La idea de fondo en este apartado es conocer sus opiniones sobre nuestra actividad como profesores de educación física.

- De manera general, me puede describir ¿Cuál es el propósito de la educación física, es decir, para qué sirve o cuál es su objetivo para la educación en México?
    - Desde tu experiencia ¿Cuáles o qué tipo de actividades crees que se desarrollan en las sesiones de educación física?
    - ¿Cuál considera que es el cometido o papel que desempeñan los educadores físicos en sus sesiones? Se limita a llevar una serie de actividades o qué otro tipo de actividades desarrollan
- ¿Qué requiere un estudiante de primaria, secundaria o preparatoria para pasar la educación física? Es decir, ¿Cuáles o qué aspectos utiliza el educador físico para realizar la evaluación de sus estudiantes?
- A lo largo de los años la educación física en México se ha ido transformando; desde su experiencia ¿Cuáles son los cambios que usted ha observado? ¿De qué manera o forma lo ha hecho? ¿Está de acuerdo con ellos?
    - Con base en esos cambios ¿se ha modificado la formación inicial de los educadores físicos? ¿De qué manera lo ha hecho?
- Aquí en la ENEF ¿Qué enfoque u orientación de la educación física se enseña?
    - ¿Crees que este enfoque u orientación de la educación física satisface las necesidades de la sociedad actual? ¿Qué le haría falta? ¿Por qué?

Movimiento, cuerpo y educación física

Para la educación física el cuerpo es central por tales cuestiones, quisiera conocer su opinión acerca de las diferentes formas en que se concibe el cuerpo en el campo de la educación física, para ello se realizarán una serie de preguntas sobre las sus creencias respecto a las finalidades o potencialidades que tiene el movimiento para el cuerpo, aunado a lo anterior también se profundizara en aspectos relacionados con las características físicas, sociales e intelectuales propias de los educadores físicos.

- ¿Qué aspectos del ser humano consideras que se ven mejorados mediante la actividad física (entendida como todo movimiento o actividad que realicen los individuos que aumente su gasto energético) en los individuos?
- Desde la educación física, ¿Consideras que se ven mejorados los mismos aspectos del ser humano?
    - ¿Crees que hay algún aspecto físico, social o mental más importante a trabajar en las sesiones de educación física?
- ¿Qué características o cualidades físicas, sociales, intelectuales se necesitan para ser un educador físico?

    - ¿Existe alguna característica o cualidad que destaques por sobre las otras?
- ¿Cómo cree que el paso de los años impacte o modifique la enseñanza o la práctica de los educadores físicos?
- Desde su experiencia ¿Cree que hay menos mujeres como docentes de educación física? ¿A qué cree que se deba esa diferencia?

Creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje

Como última sección me gustaría indagar sobre sus opiniones respecto a su postura como docente formador de educadores físicos; particularmente sobre sus opiniones respecto a sus estudiantes, su labor como docente y en especial sobre aspectos relacionados con su planeación, dinámica de clase, qué tipo de actividades realiza o solicita realizar sus alumnos, cómo los evalúa entre otras características.

- Me puedes describir como sería una clase cotidiana para ti
    - ¿Qué actividades son las que más te gusta realizar con tus estudiantes? ¿Por qué?
    - ¿Qué es lo que menos le gusta de las actividades que realiza en la ENEF?
    - ¿Qué consideras para planear o elaborar tus planeaciones de clase?
        - Desde tu experiencia como docente en la ENEF ¿Cómo definirías a un estudiante ejemplar, que características o cualidades debe poseer?
- ¿Con base en que aspecto evalúas a tus estudiantes en tu asignatura?
    - ¿Cómo sabes que tus estudiantes están aprendiendo?
- La incorporación de La Nueva Escuela Mexicana impacto de alguna manera la formación inicial de educadores físicos? De qué manera o forma lo hizo