

# SABERES DISCIPLINARES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA: ESTUDIO DE SU PRÁCTICA DOCENTE

## DISCIPLINARY KNOWLEDGE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: A STUDY OF THEIR TEACHING PRACTICE

Fecha de recepción: 30 de abril 2025

Fecha de aceptación: 30 de diciembre 2025

D1: 04 mayo 2025

D2: 10 mayo 2025

Ma. del Carmen Villanueva Reyes<sup>1</sup>

Alexis González Pérez<sup>2</sup>



Intervenciones educativas

### RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo identificar los tipos de saberes que se expresan en la práctica docente de educadores físicos a partir de la observación de sesiones, la cual permitió reconocer las construcciones y las miradas sobre lo que se enseña y aprende en educación física. Con una metodología cualitativa y a través de una codificación y categorización inductiva, se analizaron registros de sesión de seis educadores egresados de una escuela normal del estado de Guanajuato, con apoyo en el software Atlas.ti versión 9. Los resultados muestran un saber interpretado durante la formación y, sobre todo, de la narrativa cotidiana en la relación con otros profesores de educación básica, un saber centrado en las habilidades motrices básicas diversificando la acción motriz, pero con poco trabajo de consciencia corporal.

**Palabras clave:** docente, educación física, práctica, saber.

### ABSTRACT

This research aimed to identify the types of knowledge expressed in the teaching practices of physical education teachers, as observed in sessions that allow for recognizing the constructions and views on what is taught and learned in physical education. Using a qualitative methodology and employing inductive coding and categorization, the session records of 6 educators who graduated from a Normal School in Guanajuato, Mexico, were analyzed with the support of Atlas.ti version 9 software. The results indicate that the knowledge gained during the training, particularly in the daily narratives exchanged with fellow basic education teachers, primarily centers on fundamental motor skills. However, it is noteworthy that limited attention is given to developing body awareness.

**Keywords:** teacher, physical education, practice, knowledge.



<sup>1</sup> Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada. Correo electrónico: [carmenvillanuevareyes@cesee.edu.mx](mailto:carmenvillanuevareyes@cesee.edu.mx)

<sup>2</sup> Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada. Correo electrónico: [alexisgonzalezperez@cesee.edu.mx](mailto:alexisgonzalezperez@cesee.edu.mx)

## INTRODUCCIÓN

La formación inicial de profesores de educación física (EF), como construcción cultural, obedece a racionalidades, en este caso nacionales, sobre la concepción de educar (Belloti, 2023). Se pretende que los futuros profesores de educación física se apropien de saberes hegemónicos que darán vida al profesional de EF en las escuelas, configurando una propuesta de ser y hacer frente a niños, niñas y adolescentes (NNA), de quienes, a su vez, se espera que logren aprendizajes “importantes” para la vida. Sin embargo, la práctica docente, en general, no suele resultar como se preveía, sino que se observa una variedad de reconstrucciones del saber disciplinar que podrían comprometer su sentido para la vida del estudiante (Gamboa *et al.*, 2022; Dávila, 2023).

El saber de la educación física y el sentido de esta en la vida de NNA ha sido uno de los retos importantes en el sistema educativo mexicano. Para afrontarlo, se hicieron diversas reformas al currículum de la Licenciatura en Educación Física; cada una de estas propuso ciertos contenidos y objetivos orientados a influir en las prácticas que los egresados de esta área llevan a cabo en escuelas de educación básica (SEP, 2022, 2018, 2024; Dávila, 2023).

El saber desarrollado en la formación inicial es transformado en el ejercicio de la profesión; esto es, no existe de forma independiente a los profesores, es construido por ellos, desde sus particulares creencias, a partir de los propios paradigmas en EF y las particularidades de los estudiantes y su entorno. Al respecto, Gómez (2015) menciona:

[...] implica un saber de sí y del mundo acompañado de representaciones sobre las que no siempre el sujeto es demandado a reflexionar y explicitar [...] tienen una apariencia de naturalidad que proviene de la falta de registro consciente (incluido el propio profesor) [...] suele estar en la base de las valoraciones que la comunidad realiza sobre la disciplina. (2015, p. 104)

A partir de este planteamiento, se inició una etapa de indagación en torno al saber disciplinar docente como uno de los elementos determinantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que, de acuerdo con Amade-Escot (2009, cit. en Gómez *et al.* 2015), el sistema educativo se fundamenta en una relación inseparable entre tres componentes: un contenido del saber, el profesorado y los estudiantes. De aquí la necesidad e importancia de investigar en EF desde las prácticas (García, 2016); porque puede aclarar el proceso de

cuáles saberes se enseñan y qué aprenden los educandos, además de aportar información valiosa sobre cómo construir alternativas pertinentes para la enseñanza por parte de los profesores.

De esta forma, la investigación se interesó en los saberes que sobre la EF emergen en la práctica de docentes noveles, las construcciones propias que, desde esta práctica disciplinar, se enseñan y aprenden en las sesiones de EF. Diversos autores coinciden en esta necesidad de investigar problemas que giran en torno a la relación formación inicial-prácticas educativas (Watts et al., 2022; Gamboa *et al.*, 2022; Villaverde-Caramés *et al.*, 2021, entre otros). En este orden de ideas, Rozengardt (2019) señala que la formación de educadores físicos no debe centrarse únicamente en los procesos desarrollados, en este caso, en la escuela normal, sino también considerar la realidad profesional, el ámbito laboral y las prácticas que dan forma a su trabajo en los distintos espacios donde ejercen.

Sin embargo, al revisar las publicaciones de acceso libre en una búsqueda sistemática que comprendió los cinco años más recientes, son pocos los trabajos que se publicaron al respecto o se realizaron en otro sentido o contexto. Por ejemplo, uno de los principales es el de Cabrera *et al.* (2024) que aborda los saberes de educadores físicos de Chile. Estos autores sintetizan sus hallazgos en:

[...] saber asociado a la cultura general, el saber neurobiológico y el biofisiológico; el saber hacer asociado al entrenamiento y tecnificación deportiva, el emprendimiento, la prescripción de actividad física y salud, el liderazgo docente y la educación en contextos rurales y el saber asociado a la autonomía y el ecologismo. (2024, p. 1469)

Un ejemplo más es el artículo de Ayala y Orozco (2024) en el que evidencian un enfoque técnico en los saberes experienciales que aplican los estudiantes de EF de Colombia, Brasil, Argentina y Chile. Reportan una intencionalidad marcada por el propósito de conservar el control del comportamiento de los estudiantes, cumplir con los lineamientos institucionales y, en el aspecto motor, ejercer control corporal “mediante gestos metafóricos y deícticos aplicando roles específicos” (2024, p. 277).

## MARCO CONCEPTUAL

En este trabajo se presupone que lo que se enseña no es el mismo conocimiento que se produce en las comunidades académicas o científicas, sino que pasa por un sistema de reelaboración, representación o creación por parte del profesor o las instituciones educativas que lo promueven (Chevallard, 1991, cit. en Pachón y Perafán, 2013). Son saberes que se adaptan para poder ser enseñados; incluso pueden resultar prácticas sustentadas en el sistema de creencias de los educadores o enseñanzas más bien copiadas que transpuestas de prácticas sociales de referencia (Mailhos y Peralta, 2024).

Las prácticas sociales de la EF en México tienen un marco de referencia que guían los saberes disciplinarios que se pondrán a disposición de NNA que estudian en las escuelas de educación básica. Respecto a los educadores noveles participantes en la investigación, es importante mencionar que fueron formados con el enfoque del Plan de Estudios 2002, bajo una mirada del saber disciplinar centrado en la corporeidad como base de la educación física y la edificación de la competencia motriz (SEP, 2002).

La corporeidad implica que el niño o adolescente cuando se mueve, lo hace como una totalidad, integrando a su ser corporal sus saberes, emociones, motivaciones, intenciones, actitudes y valores que manifiestan la influencia de su contexto social, familiar y cultural (SEP, 2002). La integración de la corporeidad persigue el conocimiento del propio cuerpo dentro del proceso evolutivo individual: la representación que la persona hace de él, su cuidado, aprecio y manejo y el uso de todas sus facultades. Por ello, habrá que generar en la práctica acciones en las que se favorezca el esquema, la imagen y el idioma corporal (cuerpo percibido, interpretado y expresado, respectivamente), el tiempo personal (cuerpo vivido), así como el espacio singular y social (cuerpo prolongado); es decir, todos los aspectos de su personalidad (Grasso, 2024; SEP, 2002).

La competencia motriz conlleva que el niño o adolescente sea capaz de otorgar significado a sus actos motrices, dirigirlos y regularlos, comprender los aspectos perceptivos y cognitivos que involucran en su ejecución y control, así como el vínculo con las emociones que los acompañan (SEP, 2002). Ello implica el desarrollo de una conciencia corporal por la que se den cuenta de lo que son capaces de hacer y cómo pueden lograrlo. Comporta también una capacidad autovalorativa y de reconocimiento de su propio movimiento. Esto invita a que el profesor considere la infinita posibilidad de movimientos intencionados, creativos y racionales que caracterizan al ser humano atendiendo los procesos cognitivos, afectivos y axiológicos de los estudiantes, y no limitarse únicamente a los motores (Dávila, 2023; Ayala y Orozco, 2024, entre muchos otros).

Aun cuando la integración de la corporeidad y el desarrollo de la competencia motriz son los dos pilares del ser y quehacer del educador físico de acuerdo con el programa 2002 (SEP, 2002), se incluyen otros saberes importantes a

desarrollar en las sesiones con niños y adolescentes; estos son: impulsar el deporte educativo que facilite el sentido de cooperación; un enfoque dinámico de la iniciación deportiva, en el cual interesa el desarrollo de las “habilidades motrices de tipo abierto o básicas para resolver múltiples situaciones de motricidad” (SEP, 2002, p. 42). Para ello, el profesor debe aplicar diversos “principios pedagógicos que favorezcan la adquisición de capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes” (SEP, 2002, p. 42). Asimismo, la promoción y cuidado de la salud es un saber que se espera en las prácticas educativas de los educadores físicos, en la idea de que la práctica regular de la educación física propicia un desarrollo sano y seguro.

Por otro lado, desde el Plan de Estudios 2017 de educación básica se indica que la EF se aborda desde una orientación sistémica e integral de la motricidad. En el planteamiento curricular, la EF se concibe como una estrategia pedagógica que favorece la formación integral de NNA mediante el desarrollo de la motricidad y la integración de la corporeidad (SEP, 2017). Los saberes a adquirir desde esta área incluyen experiencias orientadas a conocer, aceptar, cuidar y desarrollar el cuerpo, es decir, experimentar y poner a prueba capacidades, habilidades y destrezas en la solución de retos motrices, fomentar el juego limpio generando entornos de convivencia saludables y de paz al asumir valores y actitudes positivas, así como al adoptar estilos de vida sanos y activos (SEP, 2017).

Los saberes se organizan en tres componentes pedagógico-didácticos: desarrollo de la motricidad, integración de la corporeidad y creatividad en la acción motriz. El desarrollo de la motricidad tiene que ver con la integración de acciones reflexionadas que edifican la actuación inteligente, y se manifiesta cuando los alumnos exploran y ponen a prueba sus posibilidades motrices en la sesión.

Por su parte, la integración de la corporeidad supone la potenciación de la capacidad de cada persona para darle sentido y significado a los movimientos a partir de sus intereses, expectativas, necesidades y motivaciones corporales, no de rendimiento o de eficiencia, sino que consideran el cuerpo de una manera integral: “Procure la integración de la corporeidad en niños, niñas y adolescentes al reconocer sus gustos, y las motivaciones, aficiones, necesidades, actitudes y valores que establecen con sus compañeros” (SEP, 2017, p. 167).

Finalmente, para la creatividad en la acción motriz se busca que los alumnos hagan distintas propuestas, seleccionen las más apropiadas de acuerdo con cada problema o situación, las apliquen, “las organicen y, en todo caso, las reestructuren otorgándoles un toque personal, auténtico y creativo a su desempeño, lo cual implica procesos de decisión, intención y anticipación” (SEP, 2017, p. 598).

Se plantea que los educadores físicos consideren las características y condiciones individuales de cada NNA para impulsar su motricidad. En particular, deben favorecer el progreso sistemático de habilidades y capacidades motrices, mejorar su condición física y su expresión corporal y, a la par, sus saberes, hábitos y actitudes orientados al cuidado de sí. Además, se busca estimular a los estudiantes en los ámbitos afectivo y social, con el propósito de lograr una formación holística que repercuta en su calidad de vida (SEP, 2002).

Tanto el plan de estudios de educación básica de 2017 como el actual plantean una EF fundamentada en el modelo de explicación de las manifestaciones motrices denominado enfoque dinámico e integrado de la motricidad (EDIM), propuesto por Castañer y Camerino (2013) (SEP, 2017; SEP, 2022). En este se incluyen “cuatro dimensiones: perceptiva, energética, comunicativa y re-creativa que se generan a partir de cuatro esferas que representan los cuatro elementos constitutivos de la motricidad o capacidades motrices: perceptivo-motrices, físico-motrices, socio-motrices y recreativo-motrices” (Castañer y Camerino, 2013, p. 7).

Las primeras tienen que ver con la corporalidad, esto es, con la noción del propio cuerpo y la percepción del espacio y tiempo, equilibrio y coordinación (Castañer y Camerino, 2022, cit. en Ruiz, 2024). La segunda incluye las capacidades físico-motrices de resistencia, velocidad, flexibilidad y fuerza, además de la potencia, la resistencia muscular, la agilidad, el *stretching* muscular (Castañer y Camerino, 2022, cit. en Ruiz, 2024). La tercera abarca la comunicación, la interacción y la introyección (proyectarse y crear, imaginación, expresión y juego colectivo). Por último, se encuentran las habilidades fundamentales y las habilidades específicas (Castañer y Camerino, 2013; Castañer y Camerino, 2022, cit. en Ruiz, 2024).

Estos son los saberes cuyas narrativas y prácticas atraviesan el entorno de la formación inicial y, después, el del campo donde labora el educador físico. Son saberes que se espera se vean implicados en su práctica educativa y en los aprendizajes de sus estudiantes (SEP, 2018). Refiriéndose precisamente a este punto, en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física se plantea que el futuro profesional de EF experimente aprendizajes basados en este nuevo enfoque, con el propósito de diseñar acciones pedagógicas pertinentes y sustentadas en criterios que fortalezcan tres ejes fundamentales, a saber, la corporeidad, la motricidad y la praxis pedagógica, los cuales orientan el desarrollo orgánico biológico, motriz, psicológico, axiológico y socioemocional de sus estudiantes.

Por un lado, tenemos esta propuesta curricular para la formación de educadores físicos en EF y, por el otro, las exigencias de la educación básica. Es decir, se trata de una reflexión que abre la posibilidad de analizar las brechas entre lo que se plantea en la formación inicial y lo que realmente se implementa en las prácticas educativas cotidianas.

## METODOLOGÍA

La investigación tuvo como objetivo identificar los tipos de saberes expresados en la práctica educativa de educadores físicos noveles a partir de la observación y el registro de sesiones de EF a fin de reconocer qué se enseña y aprende en EF, es decir, los saberes sobre la disciplina que manifiestan los egresados de la Licenciatura en Educación Física en su intervención docente. Se realizó desde el paradigma cualitativo, mediante la observación del mundo social, lo que ocurre en él. Se trata de “comprender y desarrollar conceptos partiendo de las pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas” (Quecedo y Castaño, 2002, p. 7).

El diseño, denominado “emergente”, corresponde a la teoría fundamentada (Hernández et al., 2014), en el que las categorías no son predeterminadas, sino que surgen de los datos y de una codificación abierta. Asimismo, la teoría generada emerge de los propios datos (Hernández et al., 2014).

Una forma de acceder a los escenarios reales de la práctica es mediante instrumentos como el registro de observación, ya que permite “identificar, saber y conocer su mundo, su vida natural o social” (Campos y Lule, 2012, p. 48). El proceso comprende las siguientes etapas: registro o recogida de datos (en este caso, en formato de videograbación), transcripción de la información, análisis de la información, categorización y, finalmente, interpretación de los datos.

Para ello, se realizaron registros de observación de las sesiones de EF de una muestra clasificada como “casos tipo” (Hernández et al., 2014), correspondiente a seis egresados del Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada (CESEE), todos formados en el plan de la Licenciatura en Educación Física (LEF) 2002; tenían entre dos y siete años de experiencia laboral en el campo. Se utilizó el formato de registro propuesto por Bazdresch (2017), que consiste en la videograbación con consentimiento informado de sesiones, para después hacer una transcripción. El registro en formato de video es apreciado para investigar porque “permite visionar e indagar información, así como construir y reconstruir realidades, no sólo desde quien investiga, sino también desde las personas o comunidades que narran su situación a través de las imágenes en movimiento” (De la Fuente, 2020, p. 110). Otros autores consideran valioso este formato de registro en investigaciones porque posibilita “capturar momentos precisos para ser analizados posteriormente las veces necesarias [...] destacar condiciones relevantes que pueden pasar desapercibidas cuando se usa otro tipo de instrumentos” (Pérez-Morales *et al.*, 2025, p. 113).

El análisis se apoyó en el software Atlas.ti versión 9.0, que permitió mayor transparencia, sistematicidad y rigurosidad. Las unidades de análisis consistieron en acciones y expresiones de los educadores en su intervención. Así se procedió

a codificar la información; los códigos asignados se jerarquizaron y se identificó la manera en que se relacionan entre ellos. Enseguida se establecieron familias de códigos, se elaboraron notas, memos y redes. Con las redes se identificaron nodos y, de estos, se comenzaron a integrar las categorías, para después perfeccionarlas y presentarlas (véanse las redes en el anexo).

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Después de realizar el análisis de los registros, de hacer una triangulación y alcanzar la máxima y mínima variación, emergieron cinco saberes centrales mostrados por los profesores de EF en la práctica: habilidades básicas, contenidos de la EF, aprendizaje motor, condición del estudiante en la sesión y estrategias pedagógicas.

### *Habilidades básicas*

Para los niveles educativos de preescolar y primaria, el fin de la EF tiene que ver, en el caso del primero, con la identificación de sus cualidades físicas y las de los otros, además de la percepción de que la actividad física es buena para la salud; en el segundo caso, con el reconocimiento de su cuerpo, la resolución de retos motores de forma creativa, la toma de decisiones sobre su salud como la higiene, alimentación y actividad física (SEP, 2017). Sin embargo, el principal saber que emerge de la práctica es la intención de todos los docentes de estimular las habilidades básicas durante una parte considerable de la sesión, tanto en grupos del nivel preescolar como de primaria (ningún docente laboraba en el nivel secundaria). De esta manera, centran su atención en que niñas, niños y preadolescentes confirmen, consoliden o mejoren el desempeño en saltar, correr, reptar, gatear, esquivar y lanzar: “rodando, estación 2 [...] La segunda, correr ¿Cuál es la tercera? [...] Caminar” (E3HB6), “nos vamos a desplazar. ¿Cómo le podemos hacer? [...]. Corriendo, saltando, pero lo vamos a hacer caminando” (E2HB2). Esto se realiza a través de actividades y materiales diversos que impliquen ir avanzando en mayor dificultad. Estos saberes suponen mayormente uno de los componentes pedagógicos de los tres impulsados por el Programa de Estudios para la Educación Básica (SEP, 2017).

La totalidad de las actividades propuestas por el profesor implica la ejecución de una o varias habilidades básicas durante la sesión, o una combinación de ellas. Las habilidades que obtuvieron mayor frecuencia son saltar y correr; de igual manera, esta es la combinación más frecuente, como lo confirman las siguientes menciones de los profesores: “Llega el viento y las pone a... a correr. En el otoño las hojitas de los árboles se caen. Llega el viento y las pone a... ¡a saltar!” (E4HB3), “para que no se hunda, van a tener que correr, de la portería, ida y vuelta, hasta la portería contraria. ¡Córranle!” (E3HB10). Durante las actividades, en ocasiones, los estudiantes proponen nuevos movimientos, con lo que diversifican la habilidad básica; de esta manera, entonces, hacen saltos con dos pies, con uno, hacia la derecha hacia la izquierda, girando, acciones que implican direccionalidad

(ubicación espacial) y coordinación. En este marco, se determinó que una parte importante es el componente denominado “desarrollo de la motricidad”, sobre todo lo que tiene que ver con la combinación de habilidades para diversificar patrones básicos y otorgar intención a los movimientos.

También se registró el componente “creatividad en la acción motriz” respecto a la propuesta de distintas respuestas motrices y expresivas ante un mismo problema. Pero, el actuar estratégicamente valorando resultados y mejorar su desempeño de forma consciente, que es la intención curricular al terminar la primaria (SEP, 2017), no se muestra como finalidad en las prácticas analizadas.

La idea de diversificación de movimientos, sobre todo los relacionados con las habilidades motrices básicas, es un elemento común entre los profesores. En este sentido, correr, saltar, reptar de diversas maneras y con distintos grados de dificultad parecieran condiciones que facilitan el aprendizaje motriz según los testimonios de los profesores: “Las brincamos y corremos en zigzag, saltamos banca” (E3HB5), “¡a saltar! con dos pies juntos [...] con un pie adelante (arriba) [...] cambio de pie” (E4HB7).

En este mismo orden de ideas, el hecho de que el estudiante proponga movimientos alternativos de acuerdo con la habilidad motriz básica a desarrollar es un saber en acción de cuatro educadores físicos, que se concreta en la pregunta ¿de qué otra manera se puede realizar? Es un cuestionamiento que, con diferentes matices, se repite durante las sesiones para sacar del estudiante una nueva acción motriz. Se trata de un conocimiento construido a partir de la experiencia, que se traduce en una rutina y que funciona como un esquema que permite anticipar lo que ocurrirá de inmediato y la forma habitual de afrontarlo, en este caso, en la cancha (Pachón y Perafán, 2013).

Los docentes no hacen uso de preguntas que sistematicen los factores básicos del movimiento humano (cuerpo, espacio, tiempo, relaciones y calidad del movimiento) como base para la diversificación creativa (Lora, 2011), preguntas como ¿con qué otra parte del cuerpo...?, ¿en qué otro lugar...?, ¿cuán rápido o lento...?, ¿cuán fuerte o suave...?, ¿con quiénes o cuántos...?, entre muchas otras posibles. Cuando las acciones motoras son o toman forma o estructura de juego, los docentes podrían agregar preguntas respecto al móvil, entendido en dos sentidos: como la meta y como los objetos que se manipulan en el juego. Asimismo, es posible agregar preguntas que conduzcan a la modificación de las reglas, complementar con otras o acordar nuevas.

Por otra parte, el proceso creativo podría llevarse más allá de la mera acción motora al plantear otro tipo de preguntas como, por ejemplo, las calificadas por la SEP (2017) como “detonadoras” para el componente “creatividad en la acción motriz”: “¿Qué hacer para resolver esta situación? ¿Qué han aprendido? ¿Qué falta por mejorar? ¿Cómo formular una estrategia efectiva de juego? ¿Qué funciones asumir en esta actividad? ¿Qué resultados pueden obtener?, etcétera”

(SEP, 2017, p. 177). Este otro tipo de preguntas, ausentes en la praxis de los docentes participantes, no reducen la diversificación al aspecto puramente motor y tienden a generar un proceso metacognitivo.

Llama la atención que la integración de la corporeidad sea uno de los aspectos menos abordados. Poco se favorece la capacidad para que los estudiantes se conozcan (imagen y esquema corporal) y se diferencien de los demás, que conduzca a la aceptación de sí, lo que dificulta la apreciación de respuestas en este sentido por parte de los educandos durante la sesión de educación física.

Esta clase de prácticas que obedecen casi de forma exclusiva a un criterio motor restringen el desarrollo de aspectos cognitivos, actitudinales (Betancur-Agudelo *et al.*, 2018) y, agregaríamos, relacionales. Si bien es fundamental el saber disciplinar para propiciar el desarrollo de una motricidad suficiente que garantice la disponibilidad corporal porque reduce el riesgo de no poder superar barreras para la movilidad a sus estudiantes, la intervención en EF podría tener todavía mayores alcances. En las prácticas analizadas, las habilidades o los patrones básicos y complejos se revelan como el fin; mientras, si los educadores concretaran otros saberes, estas habilidades se conformarían como la base y el medio (no como el fin) para educar (desarrollo equilibrado y que el estudiante le encuentre sentido y aplicación para su vida) (Touriñán, 2018).

Ese saber que propicia experiencias que detonan la práctica y el perfeccionamiento motor indica la construcción de una racionalidad técnica, puesto que se centra en el aspecto físico y descuida el educativo (Beltrán *et al.*, 2020). Cabe diferenciarla de la racionalidad técnico-instrumental que documentan Beltrán *et al.* (2020) porque las experiencias no tienen una finalidad de aplicación en la práctica deportiva. Por otro lado, al no ejercer de forma punitiva ni violentar física o verbalmente a los estudiantes, se puede decir que la intervención se acerca a ser educativa en este aspecto porque cumple con un criterio ético de forma (Touriñán, 2018) y representa un avance con respecto de aquellas prácticas que utilizaban el ejercicio y la actividad física como castigo (Dávila, 2023).

En la Escuela Normal se hace patente la necesidad de reflexionar, entre muchas otras cuestiones, sobre por qué la transformación ha sido incompleta. La actividad lúdica observada en la práctica de los docentes participantes, de acuerdo con la idea de Pérez y Simoni (2019), no ha “evolucionado” hasta la fase que denominan ludomotricidad (juego motor-juego motriz-ludomotricidad) por carecer de un aprendizaje consciente por parte de sus estudiantes. Además de esta reflexión, es necesario propiciar experiencias en el mismo sentido, es decir, que vayan más allá de la aplicación de juegos dotándoles de una orientación pedagógica y explicitaciones constantes sobre cómo se propicia el aprendizaje consciente (Pérez y Simoni, 2019).

En cuanto a las dimensiones propuestas desde el EDIM, la dimensión perceptiva es la de mayor presencia en las prácticas de EF de los docentes, en la que se integra espacialidad, temporalidad, coordinación, lateralidad y ritmo. A mayor distancia o con poca presencia está la energética, comunicativa y creativa, descuidando la estimulación de las cuatro funciones motrices fundamentales de ejercitación, cognición, emoción y significación que requiere toda manifestación de la motricidad (Castañer y Camerino, 2013).

### ***Recursos para el aprendizaje motor***

De acuerdo con los registros de sesión, el profesor pretende lograr una acción motriz cuyas características son de antemano esperables; se trata de un movimiento “correcto”. Para ello, recurre a la repetición –una y otra vez–, a la demostración de ejemplos de cómo hacerlo, a la modelación de movimientos y a la corrección de los estudiantes o al señalamiento de “errores”. Por otro lado, promueve la imitación e igualación de movimientos entre los estudiantes, que faciliten, todo ello, repetirlos, corregirlos, modelarlos, ejemplificarlos o diversificarlos.

En este sentido, según Betancourt-Agudelo et al. (2018), la formación se concibe desde una perspectiva tradicional basada en procesos instructivos, en la que los estudiantes se limitan a reproducir los movimientos sin generar una reflexión significativa sobre estos. De esta manera, se alimenta una participación que poco recurre a procesos dialógicos que impliquen mayormente al estudiante y el conocimiento que se pretende agenciar.

Dos de los profesores se apoyan en el uso del pizarrón; uno para diagramar la secuencia de acciones motrices, una forma de “memorizar” lo que van a hacer y cómo hacerlo, pues va acompañado del cuestionamiento que permita recordarlo. El otro lo utiliza para registrar el propósito de la sesión, a partir de una de las preguntas que anota en su cuaderno de la clase y que será respondida durante la sesión; sin embargo, no se observó realimentación al respecto. Su intención implicaba una manera de asimilar e introyectar y significar el movimiento.

El uso de estos materiales y recursos es persuadido por el mismo profesor, de tal manera que las actividades que propone terminan siendo predecibles y, en la mayoría de las ocasiones, no se convierten en retos reales, como lo dejan ver los siguientes discursos:

[el profesor toma unas llantas] Vamos a hacer una fila de aquel lado [pasa las llantas a los alumnos].

[interviene alumno] ¡Profel, ¿las vamos a ir rodando?

[el profesor responde] Rodando, estación 2. (E3HB1)

[...] al momento que yo diga esas palabras, todos se van a ir moviendo a donde yo diga. Voy a dar un silbatazo y les digo a dónde vayan. (E6HB3)

La acción motriz del estudiante está prevista por el profesor, y es reforzada o premiada, generalmente de manera social, lo que favorece su repetición que, de acuerdo con Garduño *et al.* (2020), está más relacionada con un estilo del profesor más bien “directivo”, pues:

Es quien toma el mayor número de decisiones en la clase (inicio, duración, número de realizaciones, finalización de la actividad), e incide en el aprendizaje, pues determina las respuestas motrices a realizar en todo momento, exigiendo respuestas estandarizadas donde el centro de atención es el producto resultante y no el proceso de aprendizaje. (2020, p. 8)

Por otro lado, solo uno de los profesores implementa espacios de aprendizaje en los que se promueven la experimentación, la reflexión y el razonamiento. Él realiza preguntas acerca de lo que los estudiantes pueden mejorar, la significación del movimiento, y cómo llevarlos a movimientos creativos y auténticos, lo cual facilita que el estudiante participe de modo activo en el desarrollo de la habilidad, lo que le representa un mayor esfuerzo cognitivo para generar respuestas a las nuevas situaciones motrices (Aisenstein, 2000, cit. en Garduño *et al.*, 2020). En esta praxis, el estudiante es quien experimenta para la búsqueda de soluciones a los planteamientos realizados por el profesor.

Una reflexión derivada de esta situación gira en torno a la persistencia de estilos de intervención directivos, no solo en una escuela normal formadora de educadores físicos, sino en todas las escuelas normales de México, pues este hallazgo coincide con el expuesto por Garduño *et al.* (2020) en un estudio acerca del estilo de enseñanza en un concurso nacional de la sesión de EF efectuado en 2017. Los participantes fueron formados en distintas escuelas normales distribuidas en todo el territorio mexicano y muestran este tipo de estilo directivo. En adición, en cuanto a la evaluación, en la que se encontró una tendencia a evaluar como se fue evaluado en la formación docente (Molina y López-Pastor, 2019), habría que preguntarse si se enfatiza el protagonismo del docente al planificar, proponer y organizar las actividades de aprendizaje y la evaluación sin la participación sustancial del estudiante normalista.

### ***Condición esperada del estudiante durante la sesión***

En general, los docentes esperan que sus estudiantes manifiesten ciertas condiciones que faciliten su aprendizaje durante la sesión, que fluya de forma más ligera o que logre el éxito deseado. Los educadores físicos no están excluidos de esta generalidad; su práctica, actividades y actitudes dan muestra de ello. Por una parte, se observó que la mayoría de los profesores realiza durante toda la sesión acciones para lograr centrar la atención de los estudiantes: “A ver. ¡Alto! [...] Manos arri..., en la cabe... [...]. Alto, como estatuas, nadie nos podemos mover” (E1CA1). Para ello, repiten en varias ocasiones las instrucciones. Se

propone activar motrizmente a los estudiantes a través de una canción que los lleve a centrarse en el toque de alguna parte del cuerpo. Este saber tácito busca aumentar las probabilidades de que la sesión transcurra conforme a lo que el profesor considera esencial que los estudiantes lleven a cabo.

Asimismo, cuatro de los profesores participantes procuran fomentar la interacción entre compañeros en cada sesión, pues consideran fundamental que el estudiante muestre disposición para colaborar con otros, así lo revelan menciones como: “me pongo de pie, me pongo frente a mi compañero, le doy un agradecimiento por el masaje que me dio” (E1CA2), “mira ese equipo de aquel lado, ya lo está logrando también, y aquí ya lo están logrando solos” (E2CA1). De ahí que el trabajo en parejas o la formación de equipos sean una constante. La interacción en la acción motriz se presenta como una manera de crear un movimiento en equipo, copiar los movimientos del otro, observarlo para hacer uno distinto o lograr una meta grupal, aunque no se logre del todo en algunas ocasiones, pues finaliza en un conjunto de individualidades, más que verdaderamente en un trabajo cooperativo.

Más allá de valerse de diferentes formas de organización para abordar el aprendizaje, estas develan una intencionalidad de control y guarda del orden, el respeto a los límites del espacio y la realización de las formaciones señaladas en el tiempo y el espacio, definidos como condiciones que los docentes esperan de sus estudiantes. Al respecto, durante la sesión se emiten varios mensajes verbales que incitan a cuidar el comportamiento grupal e individual, como: “Pero ¿ya estabas ahí? Hay que formarnos de nuevo. Acuérdense que no nos podemos meter si otros llegaron primero” (E1CA3), “Fíjense, les dije ir y regresar con la llanta. Los de atrás nunca llegaron allá [...] Deja de estarla molestando, Axel [...]” (E3CA1).

Finalmente, mostrar una disposición inicial, un interés durante la sesión y la satisfacción de la clase configuran también un requisito importante en sus estudiantes. Para ello, el profesor realiza acciones de motivación inicial como un saludo, al que contestarán en grupo, o una pregunta sobre su estado de ánimo. Además, se formulan cuestionamientos al final de la sesión relacionados con el agrado –o desagrado– de la clase, la parte que más les interesó y gustó.

Todas estas condiciones parecen tener la intención de que la sesión “fluya” de forma exitosa, relacionada con la facilitación del trabajo del profesor o la garantía de que el estudiante cuente con entorno que le facilite la realización del movimiento de manera adecuada. Así, se concuerda con Moreno *et al.* (2007) en que la preocupación por las conductas de disciplina e indisciplina es válida por el posible impacto de estas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el tiempo de aprendizaje, en el cuestionamiento a la intervención pedagógica, así como en la generación de distracción y estrés en el docente (Moreno *et al.*, 2007).

En la formación inicial habría que buscar que los futuros docentes sean capaces de comprender que las conductas inapropiadas son resultado y reflejo de múltiples factores y causas (Moreno *et al.*, 2007), y afrontarlas requiere más que la toma de medidas paliativas. Moreno *et al.* (2007) retoman de diversos autores algunos ejemplos de estrategias propuestas para mejorar el comportamiento de los estudiantes desde otras posturas no tan superficiales: los métodos positivos, el modelo participativo de la comunidad escolar (incluye a padres de familia y autoridades escolares), el desarrollo de habilidades de los estudiantes, la anticipación, un programa de asertividad, entre otros.

### **Contenidos y propósitos de la EF**

A lo largo de la sesión, el docente refleja en cada actividad propuesta y en las interacciones con los estudiantes una clara intención formativa, que pone de manifiesto su visión acerca de los contenidos y finalidades de la EF, esto es, deja ver la construcción subjetiva del sentido de esta disciplina. La más importante, como ya se había mencionado, es la confirmación de las habilidades motrices básicas en la mayor parte de la sesión, durante parte importante del periodo escolar. Reptar, correr, caminar, esquivar, saltar, lanzar y atrapar de forma particular o combinada se solicitan repetidamente durante la clase, hasta más o menos dominar la habilidad pensada por el profesor, que puede ser desde la mera acción de saltar con los pies juntos de un lado a otro hasta saltar de manera coordinada con un grupo de compañeros hacia adelante, atrás, a un lado u otro. Todo ello, para crear, diversificar o recrear diferentes movimientos. En este punto, hay dos profesores que, solicitando un patrón motriz del estudiante o el impulso del cambio o la recreación del inicialmente propuesto, utilizan preguntas que los hacen reflexionar; por ejemplo, ¿cómo se puede realizar para llegar a una meta? o ¿cómo se puede hacer de otra forma?

Otros contenidos detectados en la sesión es el conocimiento de las diferentes partes del cuerpo (sobre todo en el nivel preescolar), la ubicación espacial, la hidratación y respiración, el cuidado de la seguridad personal a lo largo de la sesión, y, en menos casos de docentes, el autocuidado personal, como intención clara durante la sesión, evidenciado en expresiones como “Miren, el día de hoy hay que tener mucho cuidado, porque mira, no todos traemos tenis” (E1CP2), “¿Conocen los colores? A ver, ¿de qué color es el sol?” (E2CP3), “Ahorita vamos a descansar y tomar agua” (E4CP3).

Otro de los profesores integra el contenido de expresión de emociones durante la sesión, lo que se hace patente en enunciados como: “En el otoño las hojitas de los árboles se caen. Llega el viento y las pone a... reír [el profesor imita carcajadas] [...] A llorar [el maestro imita el llanto] [...] A gritar” (E4CP1). En particular, dos profesores del nivel preescolar integran contenidos multidisciplinares en las sesiones, incluyen en sus actividades motrices el pensamiento matemático,

la noción de número y la diferenciación de colores. La inclusión de estos contenidos y propósitos en la práctica pedagógica es un elemento central en el proceso de configuración del currículo (Vinicios y Tadeus, 2018, p. 470).

A diferencia de estos últimos, en la visita para hacer el registro, uno de los profesores del nivel primaria expresó no tener problemas con sus compañeros (docentes de aula), y la razón a la que lo atribuye es que “cada quien se dedica a lo suyo” (E6). Algunos docentes han construido un sentido de su función y finalidad (el cuerpo), “aparte” de las de los docentes de aula (la mente), lo cual constata la persistencia en estos de una concepción dualista que separa la educación física de los demás campos formativos.

Estos hallazgos indican una construcción en “obra negra” en referencia a los contenidos y propósitos de la EF en México fijados en el modelo vigente cuando se realizó esta investigación. Sí se propicia la exploración de la motricidad, pero no se insta a su aplicación y vinculación con la vida cotidiana; se busca que los estudiantes den algunas respuestas creativas, pero no para dar solución estratégica a situaciones de convivencia con los demás; apenas se percibe la mención de algunos aspectos de la adopción de estilos de vida saludable, y no se aprecia un trabajo sistematizado que conduzca a la valoración de la diversidad, el respeto a la multiculturalidad e interculturalidad (SEP, 2017). Estas situaciones invitan a repensar la formación inicial orientándola hacia el desarrollo de una sensibilidad vinculada a las situaciones sociales, la comprensión de la relevancia de su función y la consolidación de una conciencia crítica que favorezca la asunción de su responsabilidad, para que los futuros docentes desarrollen una sensibilidad mucho más conectada a la sociedad; la comprensión de la importancia de su función, y una conciencia como agente corresponsable en los procesos de transformación social.

### ***Estrategias pedagógicas***

Por último, en la sesión surge el conocimiento pedagógico sobre la diversidad de estrategias y principios pedagógicos utilizados y aplicados por el profesor de EF para propiciar el logro de aprendizajes durante la misma sesión. Podríamos diferenciar momentos en la sesión: inicial, central y final. Al inicio, la mayoría de los profesores centran la atención mediante alguna actividad e indican las acciones a realizar.

Uno de los profesores utiliza un cuaderno para anotar para cada día los aprendizajes esperados y las preguntas que permitan acceder a ellos desde la experiencia durante la sesión. El profesor entra al salón de clases y anota en el pizarrón: “Aprendizaje esperado: mi lateralidad con desplazamientos” Y refiere “¿Cuáles lateralidades aprendí? ¿Qué habilidades básicas usaste

para desplazarte? Esta sesión solamente van a ser dos preguntas” (E6EP1). El cuaderno se convierte en una herramienta para identificar los aprendizajes y los logros, que son permanentemente validados por el profesor, pues al menos los estudiantes tienen que mostrárselos.

Otro profesor también usa el pizarrón, pero para anotar las diversas etapas de un rally, de tal forma que estas se impriman en la mente del estudiante, pues, además, va confirmando cómo se desarrollará cada etapa con preguntas como “¿entonces qué vamos a hacer?”, “¿y después qué vamos a hacer?”. Durante la explicación, los estudiantes van expresando sus dudas sobre la actividad.

En la parte central de la sesión, la mayoría de los profesores utiliza distintas estrategias para enfocar la atención en la actividad. Una de ellas es completar una frase poniendo las manos en alguna parte de su cuerpo. Otros reconocen a los estudiantes que no están atentos y les señalan un cambio de comportamiento. Otros más utilizan el silbato y emiten la instrucción dos o más veces, lo que se puede ejemplificar con frases como: “¿Ya estás con tu pareja? ¿Están viendo? [...] ¿Sí estás viendo, Tiago? Arriba, Tiago” (E1EP3). “A ver, espérenme, guarden silencio, va a hablar su compañera” (E3EP3).

Para esta parte de la sesión, prevalecen algunas formas de juego y los circuitos de acción motriz en las propuestas de intervención de los docentes de EF participantes. Asimismo, se observó un rally y cantos y rondas en preescolar. Todas las actividades (juegos, circuitos, cantos, rally, etcétera) son seleccionadas, organizadas y aplicadas por los docentes. El uso de materiales no es novedoso y está inducido por el maestro. Las actividades son muy predecibles y no representan retos reales.

Por otra parte, la participación de los estudiantes es frecuente, pero limitada a la ejecución de las acciones motoras y a propuestas de otras formas de llevar adelante las actividades planteadas por los docentes. Las respuestas que se esperan son convergentes y son premiadas de alguna forma. No se distingue, por la falta de sistematización y la cantidad de sesiones observadas, si los docentes preguntan por otras formas, debido a una intención formativa o a cuestiones administrativas de tiempo (hay que abarcar todo el tiempo restante de la sesión con los juegos y actividades planeadas).

Es de reconocer que las estrategias empleadas en la praxis estudiada son valiosas para el desarrollo de los estudiantes y que, en comparación con la práctica tradicional de corte deportivo, podrían representar un avance. Existe una gran cantidad de estas estrategias –más de 90 según Dávila (2024)– que no son fácilmente observables en la práctica cotidiana de EF y que diversifican el cómo del proceso educativo, tanto en la motricidad como en la corporeidad y la creatividad.

Dávila (2024) asegura que la estrategia “juego de reglas”, en el que se gana y se pierde, es la más “socorrida” por los docentes de EF. Esta afirmación coincide con los resultados de este trabajo. Si bien se observaron algunas actividades que implican cooperación, estas pierden posibilidades educativas al comportar la victoria y la derrota.

Por otra parte, de acuerdo con Dávila (2024), la tarea de las y los docentes no es “poner juegos” o “ponerlos a jugar” (a los estudiantes), sino diseñar estrategias en las que los estudiantes puedan enseñarse a jugar, “a pensar, a tomar decisiones, a desarrollar algo que todos hemos oído y que sirve mucho en la vida cotidiana y que es el pensamiento estratégico” (2024, 13:20). En la misma línea, señala que no es la finalidad hacerlo perfecto, como buscan, en numerosas situaciones, los docentes observados, sino equivocarse y aprender de los errores, de los que, en la mayoría de las ocasiones, se aprende más que de los aciertos (Dávila, 2024). Sí se detecta un avance, pero aún no se ha alcanzado un proceso de formación crítica (Betancur-Agudelo *et al.*, 2018).

Tanto el modelo vigente al momento de recuperar las prácticas analizadas en este artículo como el actual modelo de la NEM sugieren la puesta en marcha de métodos activos que decantan en el diseño de estrategias en las que los estudiantes no solo proponen otras formas, sino que toman un rol protagonista caracterizado por una participación sustancial y que plantea un mayor apego a su realidad cotidiana (SEP, 2017, 2024). Retomar cada una de las estrategias requiere de un profesional reflexivo que las replantee, en aras de conseguir el papel protagónico de los estudiantes, ajustándose a los principios de las metodologías activas. Para esta categoría habría que reflexionar, entre muchas otras cuestiones, sobre qué se está haciendo o dejando de hacer en la escuela normal en estudio para que la mayoría de las y los docentes, una vez que se hayan insertado en el servicio, muestren un nivel técnico o, en palabras de Tobón *et al.* (2012), un nivel resolutivo.

Las estrategias didácticas implican niveles de complejidad, autoconciencia y comprensión progresiva sobre lo que se hace (Betancur-Agudelo *et al.*, 2018). Las prácticas analizadas se alejan de la propuesta de Betancourt-Agudelo *et al.* (2018), ya que se observó una escasa vinculación entre las sesiones de EF y los planes de estudio correspondientes. Aunque los modelos pedagógicos se orientan hacia enfoques más humanistas, críticos y participativos, prevalece una enseñanza centrada en la instrucción y el control de las conductas de los estudiantes.

Las metodologías activas y creativas dan mayor importancia al proceso educativo que al producto final. En estas, los estudiantes toman decisiones acerca de aspectos relevantes, con lo que aprenden a ejercer su libertad y responsabilidad; deciden cuándo y cómo realizar las tareas o cómo afrontar los retos motrices. Una característica de estos estilos es la posibilidad de proponer y crear mediante la libre exploración (Lora, 2011); la máxima característica es comprometer cognitivamente a los alumnos (Garduño *et al.*, 2020).

En coincidencia con Betancur-Agudelo *et al.* (2022), las prácticas pedagógicas y de enseñanza analizadas se apartan, en algunos casos, de dichas características y propósitos educativos reduciéndose a actividades de tipo directivo-instruccional, que poco favorecen el desarrollo del pensamiento y la motricidad intencionada de los estudiantes. Esto devela una situación de incongruencia entre el currículo prescrito y lo que sucede en la realidad dentro de “las canchas”, así como la carencia de pensamiento reflexivo, lo que no ayuda a contrarrestar la inercia de la tradición y los efectos de la situación laboral de los docentes. De acuerdo con Murcia *et al.* (2004, cit. en Betancur-Agudelo, 2018), el enfoque metodológico en los procesos educativos debe orientarse por una guía que parta de las capacidades de los actores involucrados de forma dinámica, es decir, que se estructure y reestructure continuamente a partir de la reflexión constante sobre la práctica pedagógica.

## CONCLUSIONES

Respecto al objetivo de la investigación, en las prácticas observadas se logró la detección y la clasificación de cinco saberes centrales. En cuanto a la categoría “habilidades básicas”, en los educadores es evidente un enfoque y mayor dominio del componente programático del “desarrollo de la motricidad” y de la dimensión perceptiva del EDIM. Para la categoría “recursos para aprendizaje motor”, se determinaron las maneras en que los educadores, al tener el control de los materiales, espacios físicos y temporales, contenidos, así como de las actividades y estrategias, construyen estilos más cercanos a los tipos directivo y protagónico, que, al ejercerlos, en la mayoría de los casos, limitan a sus estudiantes a la repetición, memorización y reproducción de las acciones motoras.

En lo tocante a la categoría “condición esperada del estudiante durante la sesión”, los educadores conocen y aplican una serie de medidas técnicas superficiales encaminadas a que los estudiantes pongan atención y muestren conductas para asegurar que la sesión fluya. Para la categoría “contenidos y propósitos de la educación física”, con fundamento en los hallazgos, es posible afirmar que los educadores físicos continúan en un proceso de consolidación profesional, dado que, si bien promueven la exploración de la motricidad, aún no logran articularla con la aplicación de esta en la vida cotidiana, el desarrollo del pensamiento estratégico, la adopción de hábitos saludables y la valoración de la diversidad (como se plantea en el programa).

Por último, en lo relativo a la categoría “estrategias pedagógicas”, los educadores muestran un avance con respecto de las prácticas tradicionales enfocadas en el deporte y que utilizaban el ejercicio como castigo. Estructuran las sesiones de forma aparentemente típica en tres momentos,

pero estos no obedecen a la lógica del entrenamiento deportivo. Por otra parte, continúan asumiendo un papel protagónico que coloca a los estudiantes sin una participación sustancial en la toma de decisiones sobre aspectos relevantes de su proceso formativo.

En general, se puede afirmar que en las prácticas analizadas persisten las habilidades básicas como contenido y finalidad, lo que revela la posibilidad de que el aspecto motor sea el que dota de identidad a los docentes de EF, rasgo que puede perfilarse para profundizar en la investigación. Este saber que excluye la corporeidad indica que el movimiento es solo limitado al desarrollo de un "cuerpo máquina". La mirada holística, que se favorece desde el abordamiento de la corporeidad, no forma parte de los saberes y de la conciencia epistemológica de los educadores, del ser que expresa, piensa, siente, etcétera. Con una excepción, se encontró una secuencia que conduce al eficientismo motor. No está implícita una epistemología como movimiento que construye personas. Asimismo, se constata la ausencia de la parte dialógica y de procesos que generen autogestión y autovaloración, que propicien la conciencia corporal, saber "quién soy", "cómo soy", cuáles capacidades tengo, qué se me facilita.

Todo esto, en un ejercicio autocrítico y reflexivo, hace que cuestionemos, como formadores de formadores, si continuaremos en esta postura vertical de intervención, con pocos espacios para que los futuros educadores construyan, pregunten, problematicen, planeen, etcétera. Se hace patente la necesidad de propiciar, desde la escuela normal, que los estudiantes conecten su profesión o su función con los problemas nacionales y globales, que visualicen su impacto social y en la naturaleza y desarrollen una visión de conexión con los otros, con la tierra, el mundo.

Una de las principales limitaciones de la presente investigación es la cantidad de prácticas observadas. Así, se nos plantea el reto de aumentar la capacidad para recuperar la práctica de los docentes en servicio. Sin embargo, lo expuesto aquí sí alcanza para llamar la atención sobre los aspectos analizados.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ayala, C., y Orozco, C. (2024). Saberes experienciales docentes en el prácticum de Educación Física, Recreación y Deporte. *Retos* (53), 271-279. <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-nacional-autonoma-de-mexico/educacion-y-docencia/saberes-experenciales-en-el-practicum-de-educacion-fisica-2024/127493498>
- Bazdresch, M. (2017). Trayecto formativo [diplomado]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Beltrán, J.; Barros, J., y Carter, B. (2020). Racionalidad técnica-instrumental en educación física. Un estudio cualitativo en contexto chileno. *Revista Espacios*, 41(4), 1-19. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n04/a20v41n04p19.pdf>
- Belloti, S. (2023). Las prácticas pedagógicas en la educación física en el nivel inicial. Entre los saberes, propuestas de enseñanza y organización de la clase. En Memoria Académica. Repositorio Institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.16780/ev.16780.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.16780/ev.16780.pdf)
- Betancur-Agudelo, J.; López-Ávila, C., y Arcilla-Rodríguez, W. (2018). El docente de educación física y sus prácticas pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), 15-32. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.2>
- Botejara, J., y Meringolo, P. (2013). Educación física como campo de saberes: efectos en la conformación curricular de la formación superior. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte* (6), 62-67. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5826429.pdf>
- Cabrera, J. F.; Caniuqueo, A. D.; Ojeda, R. L.; Alamos, P. A.; Cresp, M., y Lagos, P. A. (2024). Competencias relevantes en profesores de educación física en Chile: un análisis más allá de los estándares de la profesión docente. *Retos* (51), 1469-1477. <https://silice.csic.es/publication/abca88d9-2491-4165-bb88-6ee05ec7a870>
- Campos, G., y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmaj*, 7(13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Castañer, M., y Camerino, O. (2013). Enfoque dinámico e integrado de la motricidad (EDIM). *Accionmotriz* (11), 5-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6698346>
- Dávila, M. A. (2023). *¿Cómo entender el enfoque actual de la Educación Física en México?* Secretaría de Educación Pública. [https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/IMG\\_TEX\\_EN\\_CON/XRYxulsx7q-Como%20entender%20el%20enfoque%20actual%20de%20la%20Educacion%20Fisica%20en%20Mexico.pdf](https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/IMG_TEX_EN_CON/XRYxulsx7q-Como%20entender%20el%20enfoque%20actual%20de%20la%20Educacion%20Fisica%20en%20Mexico.pdf)
- De la Fuente, P. (2020). *La reflexión en el prácticum durante el trayecto formativo el estudiante normalista* [Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241]. Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional. <http://riexplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/141717/1/UPN241DDEFUPA2020.pdf>
- El Fortachón de Educación Física. (2024, diciembre 17). Estrategias didácticas de Educación Física en la NEM, en voz del Mtro. Miguel Ángel Dávila Sosa [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=iUlcp1aNXBI>
- Gamboa, R., Jiménez, G., y Fernández, C. (2022). Una educación física “otra” pensada desde las infancias. *Retos* (45), 54-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8285039>
- García, E. (2016). Generar investigación científica desde la observación de la sesión de educación física. *Revista Edu-física.com Ciencias Aplicadas al Deporte*, 8(18), 75-99. <https://revistas.ut.edu.co/index.php/edufisica/article/view/1072/838>

- Garduño, J., Solís, L., y Rivera, H. (2020). Estilos de enseñanza del Concurso Nacional 2017 de la sesión de Educación Física en educación primaria. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores* (edición especial), art. 2. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticaivalores.com/index.php/dilemas/article/view/2223/2276>
- Gómez, R. (2015). Saber disciplinar y saber didáctico en la educación física: entre epimeleia y transmisión en cultura corporal de movimiento. En A. Ferreira (comp.), *Pensando la educación física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo* (pp. 101-122). Miño y Dávila. [https://www.researchgate.net/publication/341298822\\_SABER\\_DICIPLINAR\\_Y\\_SABER\\_DIDACTICO\\_EN\\_EDUCACION\\_FISICA\\_ENTRE\\_EPIMELEIAS\\_Y\\_TRASMISION\\_EN\\_LA\\_CULTURA\\_CORPORAL\\_DE\\_MOVIMIENTO](https://www.researchgate.net/publication/341298822_SABER_DICIPLINAR_Y_SABER_DIDACTICO_EN_EDUCACION_FISICA_ENTRE_EPIMELEIAS_Y_TRASMISION_EN_LA_CULTURA_CORPORAL_DE_MOVIMIENTO)
- Gómez, R., Gronchi, L., y Scarnatto, M. (2015, septiembre 28-octubre 2). *Didáctica de la educación física en contextos de vulnerabilidad: elementos para pensar las relaciones entre transposición y grupalidad* [conferencia presentada]. 11° Congreso Argentino y 6° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, Ensenada, Buenos Aires. [https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/54815/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/54815/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Grasso, A. (2024). Capítulo 2. La nueva corporeidad humana. En J. Garduño, J. Ruiz, A. Grasso y C. Velázquez (eds.), *Motricidad, corporeidad y creatividad motriz en la Educación Física* (pp. 45-64). Qartuppi.
- Hernández, R.; Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw Gill.
- Lora, J. (2011). La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 739-760. <http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/cinde/index.html>
- Mailhos, P., y Peralta, C. (2024). Saberes, experiencias y prácticas corporales culturales: Educación Física y enseñanza. *Journal of Movement and Health*, 21(1), 1-9. [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol21-Issue1\(2024\)art191](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol21-Issue1(2024)art191)
- Molina, M., y López-Pastor, V. M. (2019). ¿Evaluó como me evaluaron en la Facultad? Transferencia de la evaluación formativa y compartida vivida durante la formación inicial del profesorado a la práctica como docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 85-101. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.005>
- Moreno, J.; Cervelló, E., y Martínez, C. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación* (44), 167-190. <https://rieoei.org/RIE/article/view/746/1418>
- Pachón, J., y Perafán, G. (2013). El conocimiento profesional del profesor de Educación Física. *Lúdica-Pedagógica*, 2(18), 123-131. [https://scholar.google.com.mx/r?hl=es&as\\_0%2C5&q=EL+CONOCIMIENTO+PROFESIONAL+DEL+PROFESOR+DE+EDUCACION+FISICA+Y+LA+LUDOMOTRICIDAD+EN+EDUCACION+FISICA&btnG=](https://scholar.google.com.mx/r?hl=es&as_0%2C5&q=EL+CONOCIMIENTO+PROFESIONAL+DEL+PROFESOR+DE+EDUCACION+FISICA+Y+LA+LUDOMOTRICIDAD+EN+EDUCACION+FISICA&btnG=)
- Pérez, H., y Simoni, C. (2019). Transitando del juego motriz a la ludomotricidad en educación física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 10(60), 42-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7063105>
- Pérez-Morales, P.; Zambrano-Vacacela, L., y Ullauri-Ullauri, J. (2025). Capítulo 4. El video como recurso para la reflexión docente en procesos de formación e investigación educativa. En L. D'Aubeterre y L. Ria (coords.), *Videoformación docente: la experiencia internacional del programa Néopass* (pp. 111-130). Editorial UNAE.
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica* (14), 5-40. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>

- Rozengardt, R. (2019). *El profesor de Educación Física, entre la escuela y la formación docente: Un estudio en la Pampa* [Tesis de Doctorado, Universidad de la Plata]. Memoria Académica. Repositorio Institucional FaHCE-UNLP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=jte1841>
- Ruiz, J. (2024). Capítulo 1. Bases de la corporeidad, la motricidad y la creatividad motriz desde la neurociencia. En J. Garduño, J. Ruiz, A. Grasso y C. Velázquez (eds.), *Motricidad, corporeidad y creatividad motriz en la Educación Física* (pp. 11-44). Qartuppi.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2024). *Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2018). *Licenciatura en Educación Física. Plan de Estudios 2018. Programa del curso. Educación física en la educación obligatoria*. Secretaría de Educación Pública. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LEF/OoowMTaWxm-LEF103.pdf>
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Física. Educación Básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Secretaría de Educación Pública. [https://www.ipmp.gob.mx/web/acervo\\_digital/documentos/Libros%20Digitales%20Coleccion%20AC/Educacion-Fisica.pdf](https://www.ipmp.gob.mx/web/acervo_digital/documentos/Libros%20Digitales%20Coleccion%20AC/Educacion-Fisica.pdf)
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2002). *Plan de estudios 2002. Licenciatura en Educación Física*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (s/f). Planes 2018. Licenciatura en Educación Física. <https://cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/126>
- Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.
- Villaverde-Caramés, E.; Fernández-Villarino, M.; Toja-Reboredo, B., y González-Valeiro, M. (2021). Revisión de la literatura sobre las características que definen a un buen docente de Educación Física: consideraciones desde la formación del profesorado. *Retos* (41), 471-479. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.84421>
- Watts, W.; Zwierewicz, M., y Tafur, J. (2022). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes. *Retos* (43), 290-299. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8055261.pdf>

ANEXO  
REDES ATLAS.TI





