

CARLOS FIERRO-ROJAS
ARTURO GUERRERO-SOTO
(COORDINADORES)

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

DIVERSAS MIRADAS 1

COMEXEF

COMEXEF EDITORIAL

WWW.COMEXEF.ORG

Investigación en Educación Física.

Diversas Miradas 1



Esta obra se edita bajo una [Licencia Creative Commons](#)

Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional.

[Investigación en Educación Física. Diversas Miradas 1.](#) © 2024 por Carlos Fierro-Rojas, Arturo Guerrero-Soto, Georgina Carrillo-Ocegueda, Juan Diego Domínguez Soriano, Oswaldo Ceballos Gurrola, María Cristina Enríquez Reyna, María Laura Peña-Medina, María Elena Chávez Valenzuela, Carlos Ernesto Ogarrio Perkins, Eva Cecilia Chávez Hernández, Ernesto Ceballos Gurrola, Eva María Martínez Hernández, Itzel Carolina Barrios Ramos, Aída Fernández-Ojeda y Matías Ortega Riquelme tiene licencia [CC BY- NC-SA 4.0](#)

Investigación en Educación Física.

Diversas Miradas 1

Coordinadores

Carlos Fierro-Rojas

Arturo Guerrero-Soto

Autores

Georgina Carrillo-Ocegeda

Juan Diego Domínguez Soriano

Oswaldo Ceballos Gurrola

María Cristina Enríquez Reyna

María Laura Peña-Medina

Carlos Fierro-Rojas

Ernesto Ceballos Gurrola

Eva María Martínez Hernández

Itzel Carolina Barrios Ramos

Aída Fernández-Ojeda

Matías Ortega Riquelme

María Elena Chávez Valenzuela

Carlos Ernesto Ogarrio Perkins

Eva Cecilia Chávez Hernández

Arturo Guerrero-Soto

Comité Científico

Blanca Olivia Zepeda Herrera

César Simoni Rosas

Daniel Ramírez Hernández

Eduardo Gómez Gómez

Edwin Albarrán Jardón

Fernando Aguilar Mancilla

Graciela Hoyos Ruiz

Guadalupe del Rosario Martínez Aguilera

Héctor Jesús Pérez Hernández

Iván de Jesús Toledo Domínguez

Iván Rentería

Jesús Enrique Mungarro Matus

Jorge Garduño Durán

Jorge Ricardo Saraví

José Rubén Alvarado Gracia

Juan Manuel Rivera Sosa

Luis Roberto Monreal Ortiz

Lupe Aguilar Cortes

Ramiro Hermilo Flores Valencia

Sergio Sanelli

Ulises Pérez Jarquín

Esta obra ha sido revisada mediante un proceso de evaluación por pares con el método de doble ciego. Este tipo de revisión garantiza la imparcialidad y la objetividad, ya que tanto los autores como los revisores permanecen anónimos durante la evaluación. La aceptación de la obra se basa en un riguroso cumplimiento de los criterios de evaluación establecidos. Además, asegura la calidad científica del trabajo presentado. Por lo tanto, el dictamen de aceptación refleja los estándares académicos exigidos.

1a. Edición, diciembre 2024.

ISBN. 978-607-69683-1-4

D.R. ©MMXXIV COMEXEF Editorial.

Tultepec, México.

www.comexef.org

Investigación en Educación Física. Diversas Miradas 1

2024, COMEXEF Editorial.

Hecho en México

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

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	I
--------------------------	----------

INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

CAPÍTULO 1

Percepción del escolar de secundaria sobre la Educación Física y su relación con otras asignaturas del currículo	1
<i>Secondary School Students Perception of Physical Education and Its Relationship with Other Curriculum Subjects</i>	<i>1</i>
Georgina Carrillo-Ocegueda.....	1

CAPÍTULO 2

Propósitos y contenidos de Educación Física de Nivel Bachillerato en México y Países de Latinoamérica	23
<i>Objectives and Contents of Physical Education at the High School Level in Mexico and Latin American Countries</i>	<i>23</i>
Juan Diego Domínguez Soriano.....	23
Oswaldo Ceballos Gurrola.....	23
María Cristina Enríquez Reyna	23

CAPÍTULO 3

Identidad institucional en profesionales de Educación Física en México.....	43
<i>Institutional Identity in Physical Education Professionals in Mexico</i>	<i>43</i>
Carlos Fierro-Rojas	43

CAPÍTULO 4

Sujeto planetario: la responsabilidad en la formación de hábitos alimenticios para la sustentabilidad a través de la Educación Física	57
<i>Planetary human: Responsibility in the Formation of nutrition Habits for Sustainability through Physical Education</i>	<i>57</i>
Aída Fernández-Ojeda.....	57
Matías Ortega Riquelme	57

CAPÍTULO 5

Experiencias y desafíos de la enseñanza de la Educación Física en tiempos de pandemia en México	69
<i>Experiences and challenges of teaching physical education in pandemic period in México</i>	<i>69</i>
Arturo Guerrero-Soto	69

INTERVENCIONES EDUCATIVAS

CAPÍTULO 6

Mindfulness para el desarrollo de la conciencia corporal y la autocompasión	89
<i>Mindfulness for the Development of Body Awareness and Self-Compassion</i>	<i>89</i>
María Laura Peña-Medina	89

CAPÍTULO 7

Estilos de vida de universitarios y función del docente de Educación Física: estudio piloto post-pandemia	119
<i>Lifestyle of University Students and the Role of the Physical Education Teacher: Postpandemic Pilot Study</i>	<i>119</i>
María Elena Chávez Valenzuela	119
Carlos Ernesto Ogarrío Perkins	119
Eva Cecilia Chávez Hernández.....	119

CAPÍTULO 8

Pausas activas para favorecer aprendizajes en alumnos de primaria	135
<i>Active Breaks to Promote Learning in Primary School Students.....</i>	<i>135</i>
Ernesto Ceballos Gurrola	135
Eva María Martínez Hernández.....	135
Itzel Carolina Barrios Ramos.....	135

Investigación en Educación Física.

Diversas Miradas 1

INTRODUCCIÓN

En la búsqueda de oportunidades para fomentar la investigación educativa, el Consejo Mexicano de Educación Física (COMEXEF) y la Red Internacional de Investigación Educativa en Educación Física (RIIEEF), lanzaron una convocatoria abierta para publicar artículos científicos con el firme propósito de apoyar y visibilizar el talento investigativo en el ámbito de la Educación Física; a partir de la respuesta obtenida, nace este libro, donde se integran los artículos dictaminados favorablemente por el honorable comité científico.

El libro *Diversas Miradas 1*, se estructura en ocho capítulos que presentan investigaciones e intervenciones educativas innovadoras y diversas. Cada capítulo aborda distintos aspectos y desafíos de la educación física desde una perspectiva contemporánea y crítica, ofreciendo una rica gama de análisis y propuestas.

En el Capítulo 1, Carrillo-Ocegueda explora la percepción que tienen los estudiantes de secundaria sobre la Educación Física y su relación con otras asignaturas del currículo escolar. El estudio compara a estudiantes de Jalisco, México, y de Extremadura, España, revelando semejanzas y diferencias significativas en sus pensamientos y actitudes hacia la Educación Física; en el texto, comenta que la preferencia por las diversas asignaturas depende de una combinación de intereses personales, habilidades percibidas, relevancia de la materia y de la calidad de la enseñanza, considerando que es esencial que las estrategias educativas se enfoquen en hacer la asignatura de Educación Física más relevante y accesible para fomentar un aprendizaje efectivo, eficiente y disfrutable, donde se alineen con las aspiraciones y valores personales del alumnado.

En el capítulo 2, Domínguez, Ceballos y Enríquez, profundizan en los propósitos y contenidos de la Educación Física en el nivel de bachillerato en México y algunos países latinoamericanos, con el objetivo de proporcionar un análisis de las prácticas educativas de este nivel en relación con la materia de educación física. En el estudio comparan como cada país emplea contenidos y propósitos específicos en sus programas de Educación Física, buscando desarrollar aprendizajes pertinentes para una enseñanza de calidad. Encontraron que algunos países integran componentes académicos en Educación Física (educación para la salud, nutrición y anatomía) para mejorar la comprensión de los estudiantes sobre la relación entre la actividad física y la salud en general. Esta diversidad en los enfoques refleja la importancia de adaptar la educación física a las necesidades y contextos locales, asegurando que los estudiantes reciban una formación integral que promueva su bienestar físico y mental.

En el capítulo 3, Fierro-Rojas, profundiza en la identidad institucional de los profesionales de Educación Física en México; considera que la cultura organizacional se puede entender como el conjunto de factores (valores, creencias, suposiciones y normas) que dan identidad y unidad a una organización. Presenta un estudio cuantitativo transversal al encuestar a docentes y directivos de Educación Física que laboran en Educación Básica en el sistema educativo, considerando que la cultura organizacional que prevalece en los docentes de Educación Física ayuda a redefinir la comprensión de lo que se debe entender como una realidad de la organización, y cómo los integrantes construyen significados, creencias o tradiciones a través de emblemas, relatos o narraciones compartidas que tienen un impacto favorable en las propias conductas de los colaboradores. Comenta que la creación de una cultura organizacional es uno de los mayores desafíos que enfrenta toda organización, para fortalecer la identidad y convivencia de los integrantes en el logro de la misión, visión y propósitos del sistema educativo.

En el capítulo 4, Fernández-Ojeda y Ortega, proponen el concepto del sujeto planetario desde un abordaje metodológico cualitativo, utilizando como matriz epistémica la complejidad en el tejido de eventos, acciones, interacciones, determinaciones y azares, que constituyen la existencia del ser en el mundo; un tema innovador que resalta cómo la crisis ambiental afecta la calidad de vida. Buscan aproximarse a la noción de la contribución de la Educación Física a la sustentabilidad como una dimensión crucial en la construcción del sujeto planetario. Su estudio se basa en la valoración y responsabilidad asumida por los profesores de esta disciplina, en la relación del propio individuo con el planeta, considerando que estas interacciones son determinantes para la formación de hábitos alimenticios hacia la sustentabilidad, donde existe una gran responsabilidad de la Educación Física. Para la consolidación de una educación ambiental y la formación del sujeto planetario se requiere la capacidad de reconocer la interconexión y la interdependencia global, considerando a la Educación Física sistémicamente con la sustentabilidad, y reforzando la idea de que somos seres sociales cuyas acciones construyen nuevas formas de ciudadanía para una mejor sociedad.

En el capítulo 5, Guerrero-Soto, aborda las experiencias y desafíos de la enseñanza de la educación física en tiempos de pandemia. Describe los problemas que enfrentaron los docentes en la implementación del programa de Educación Física a distancia durante la pandemia, busca comprender los sucesos y el significado de las acciones en relación con las propias realidades del docente, así como la percepción de su estado de salud física y socioemocional. Presenta una investigación cualitativa que utilizó la técnica de discusión en grupos y un cuestionario aplicado a docentes de Educación Física del municipio de Ensenada. En el estudio expresa las dificultades y

retos que enfrentaron los docentes al impartir clases de Educación Física, la falta de recursos tecnológicos, digitales, pedagógicos y didácticos, la desorientación sobre las acciones educativas, la falta de involucramiento de los padres, la carencia de autonomía, la poca participación y evidencias del alumnado. Considera que la pandemia revolucionó las ideas pedagógicas sobre la enseñanza de la educación física, proponiendo un cambio urgente en la forma de enseñar. Las metodologías activas deberán ser el eje didáctico central de la enseñanza, fortaleciendo y potenciando el aprendizaje, y promoviendo el uso continuo de aplicaciones y plataformas digitales.

Los trabajos de investigación que conllevan una **intervención educativa** resaltan la labor del investigador como de los investigados; existen diversos proyectos que demuestran los beneficios saludables del desempeño del alumnado en su vida cotidiana, escolar, académica, y en la convivencia social.

En el capítulo 6, Peña-Medina, presenta un tema innovador en su investigación, un estudio mixto sobre el mindfulness como herramienta para el desarrollo de la conciencia corporal y la autocompasión; tiene el objetivo de incidir desde la Educación Física en la integridad educativa de los estudiantes. Describe como el acelerado ritmo de la sociedad actual presenta grandes dificultades para la autorregulación de la atención, las emociones, las relaciones interpersonales y el estrés, emergiendo así un nuevo paradigma de Atención Plena (Mindfulness). Aplica un programa de intervención educativa basado en el Mindfulness, considerando que la búsqueda educativa de niños y adolescentes se debe orientar hacia una nueva visión de la práctica docente y una vida compasiva, enfocándose en la quietud, la paz interior, la atención y el cuidado corporal, todo ello con ética y sabiduría, dentro del marco de la integridad educativa.

En el capítulo 7, Chávez, Ogarrío y Chávez, presentan un estudio piloto post pandemia COVID-19, sobre los estilos de vida de universitarios y el papel relevante que juega el docente de educación física. Expresa que la vida cotidiana de todos los seres humanos en el planeta cambió de manera repentina; adaptarse a una nueva normalidad ha causado cambios radicales, afectando los estilos de vida según la realidad de cada individuo. Tiene como objetivo impactar positivamente en la actividad física del estudiantado, a través de estrategias didácticas específicas que se implementaron por personal docente de Educación Física. La investigación identifica que la mitad de los participantes demuestran estilos de vida saludables, y la otra mitad se encuentran entre uno y varios estilos de vida que pueden tener riesgos de enfermedad. Se demuestra la eficacia de las

estrategias didácticas utilizadas por los docentes, para involucrar al estudiantado en su propia formación y socialización de acciones que conllevan a una mejor calidad de vida.

En el capítulo 8, Ceballos, Martínez y Barrios, presentan una intervención educativa a través de las pausas activas para favorecer aprendizajes en alumnos de primaria, muestran cómo las pausas activas desde la Educación Física favorecen aprendizajes y la atención en el aula. Utilizan la investigación acción, para resaltar la función del docente como agente investigador, y explican las relaciones que se establecen en el trabajo de pausas activas, a través del diario de campo, lista de cotejo y rúbrica. Aplican un programa de pausas activas y evalúan el movimiento, cognición, concentración, relajación, motivación y creatividad en un grupo; en el otro grupo, evalúan participación, motivación, reacción, concentración y comprensión. Muestran como el alumnado de ambos grupos mejoran en todas las categorías de análisis conforme se avanza en la intervención, siendo las actividades de mayor intensidad las que más favorecen aprendizajes en el aula.

En resumen, este libro compila diversas investigaciones e intervenciones educativas en el campo de la Educación Física, abordando temas cruciales como la percepción de los estudiantes, la cultura organizacional de los docentes, y la responsabilidad en la formación del sujeto planetario y los hábitos alimenticios para la sustentabilidad. También se exploran las experiencias y desafíos de la enseñanza de la educación física durante la pandemia, así como el impacto del mindfulness en el desarrollo de la conciencia corporal y la autocompasión. Además, se presenta un análisis postpandemia de los estilos de vida de los universitarios y la implementación de pausas activas para mejorar el aprendizaje en alumnos de primaria.

Las investigaciones destacan la necesidad de adaptar las estrategias educativas para hacer la asignatura de Educación Física más relevante y accesible, fomentando así un aprendizaje efectivo y disfrutable. Se subraya la importancia de la educación física no solo en el desarrollo físico, sino también en la formación integral de los estudiantes, promoviendo estilos de vida saludables y sostenibles. Este conjunto de trabajos refleja la capacidad de la educación física para influir positivamente en la sociedad, promoviendo el bienestar físico y mental, y contribuyendo a la formación de ciudadanos globales conscientes y responsables.

Investigaciones Educativas

CAPÍTULO 1

Percepción del escolar de secundaria sobre la Educación Física y su relación con otras asignaturas del currículo

Secondary School Students Perception of Physical Education and Its Relationship with Other Curriculum Subjects

Georgina Carrillo-Ocegueda
Secretaría Educación Jalisco
norma.carilloo@jaliscoedu.mx

RESUMEN

El desarrollo del pensamiento en alumnos de secundaria está influenciado por avances cognitivos, factores sociales y culturales. Esta investigación busca conocer la percepción de alumnos de secundaria sobre la clase de educación física (EF) en comparación con otras asignaturas. Se realizó un estudio descriptivo, no experimental y transversal, con una muestra de 600 estudiantes del Estado de Jalisco. Se utilizó el cuestionario CPAEF y se compararon los resultados con una población española de Badajoz, Extremadura. Los resultados muestran que el mayor porcentaje de los escolares consideran la EF como cualquier otra asignatura. Los estudiantes de Jalisco no confunden EF con deporte, mencionaron que se enseñan habilidades físicas y no sólo se enseñan deportes. En comparación, los extremeños muestran mayor satisfacción en EF que los jaliscienses. Las preferencias por las asignaturas dependen de intereses personales, habilidades percibidas, relevancia de la materia y calidad de la enseñanza. Es crucial hacer las asignaturas más relevantes y accesibles para fomentar un aprendizaje efectivo. La investigación también revela que los escolares extremeños perciben mayor importancia de la lengua española sobre la EF, mientras que los mexicanos valoran más las ciencias. La percepción sobre la ética, el arte y la música varía significativamente entre ambas poblaciones. La percepción del alumno sobre EF puede orientar estrategias para mejorar la enseñanza y aprendizaje. La formación integral de los estudiantes requiere identificar nexos curriculares y motivar a los alumnos a través de una enseñanza reflexiva y actualizada. Se concluye que los escolares jaliscienses tienen una percepción distinta de la EF en comparación con los extremeños, y es esencial que los educadores adapten sus métodos para mejorar la percepción y el interés en la EF.

PALABRAS CLAVE: Percepción escolar, Educación física, Asignaturas del currículo.

ABSTRACT

The development of thinking in secondary school students is influenced by cognitive advances, social factors, and cultural elements. This research aims to understand secondary students' perceptions of physical education (PE) classes compared to other subjects. A descriptive, non-experimental, cross-sectional study was conducted with a sample of 600 students from the State of Jalisco. The CPAEF questionnaire was used, and results were compared with a population from Badajoz, Extremadura, Spain. The results show that most students consider PE to be like any other subject. Students from Jalisco do not confuse PE with sports, stating that physical skills are taught rather than just sports. In comparison, students from Extremadura show greater satisfaction with PE than those from Jalisco. Preferences for subjects depend on personal interests, perceived abilities, subject relevance, and teaching quality. It is crucial to make subjects more relevant and accessible to promote effective learning. The research also reveals that students from Extremadura perceive greater importance of the Spanish language over PE, while Mexican students value sciences more. Perceptions of ethics, art, and music vary significantly between the two populations. Students' perceptions of PE can guide strategies to improve teaching and learning. Comprehensive student development requires identifying curricular connections and motivating students through reflective and updated teaching. It is concluded that students from Jalisco have a different perception of PE compared to those from Extremadura, and educators need to adapt their methods to improve perception and interest in PE.

KEYWORDS: Student perception, Physical education, Curriculum subjects.

INTRODUCCIÓN

En México hubo una propuesta curricular (SEP, 2006) diseñada para que el alumnado adquiriera y desarrollara conocimientos, habilidades, valores y competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Así como, enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio, al desempeñarse de manera activa y responsable como miembro de su comunidad, ciudadano de México y del mundo.

Su eje fue la articulación pedagógica y organizativa de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). El trabajo colaborativo era fundamental, la diversidad de pensamiento debía fortalecer un cambio educativo para revolucionar el aprendizaje en la educación. Definiendo el aprendizaje (Cizek, 1997) como el resultado de las experiencias individuales en la construcción activa del conocimiento, procesamiento de la información y participación social. Una tendencia a formas de organización y gestión que fortaleciera a la escuela como el centro de las decisiones y acciones del sistema educativo.

Esta propuesta consideró a la educación física como una asignatura integrada al plan de estudios, ante tal acontecimiento, fue importante clarificar cuál era el pensamiento y percepción del alumno; si le significaba algo positivo para su vida, qué sentido le daba, qué valor tenía la educación física en relación con otras asignaturas. Se analizó los planteamientos, trayectoria, y problemas de aplicación en el contexto de la enseñanza del nivel de secundaria.

Dos puntos centrales distinguieron el enfoque: la orientación pedagógica de la educación física colocando al centro la acción motriz; y el enlace de la motricidad con los procesos de pensamiento. El desarrollo de competencias implicó, impulsar tanto la adquisición de conocimientos, procedimientos, habilidades, valores, y actitudes sustentadas en la práctica, como la comprensión de los principios básicos de la acción motriz: saber hacer, saber actuar, y saber desempeñarse, para lograr la constante renovación, el conocimiento y el control de los distintos patrones de movimiento. Se propusieron tres ejes curriculares (El significado del cuerpo; el desempeño y la motricidad inteligente; la acción motriz con creatividad).

El desarrollo cognitivo en los adolescentes de secundaria se caracteriza por una serie de cambios significativos que afectan su pensamiento y aprendizaje. Según Piaget (1972), durante esta etapa, los adolescentes alcanzan el estadio de operaciones formales, lo que les permite desarrollar habilidades de pensamiento abstracto, razonamiento lógico y planificación a largo plazo. Este avance cognitivo facilita una comprensión más profunda de conceptos complejos y la capacidad de manejar múltiples variables en la resolución de problemas.

Por otro lado, Vygotsky (1978) enfatiza la importancia del contexto social y cultural en el desarrollo cognitivo. En la secundaria, los estudiantes están expuestos a una variedad de influencias sociales, incluyendo maestros, compañeros y medios de comunicación, que juegan un papel crucial en la construcción de su conocimiento. Además, Erikson (1968) señala que la adolescencia es una etapa clave para la formación de la identidad. Los adolescentes en secundaria exploran diversas ideologías y roles, lo que puede influir en su motivación y enfoque hacia el aprendizaje. La búsqueda de identidad también puede impactar su interés y dedicación hacia determinadas asignaturas, dependiendo de cómo estas se alineen con sus aspiraciones y valores personales.

La preferencia por ciertas asignaturas en la secundaria está influenciada por diversos factores, incluyendo intereses personales, habilidades percibidas, influencias sociales y la calidad de la enseñanza. Según Eccles y Wigfield (2002), la teoría de las expectativas y valores, sugiere que los estudiantes se sienten más motivados y disfrutan más de las asignaturas que consideran relevantes para sus metas futuras y en las que creen que pueden tener éxito.

Un estudio realizado por Singh, Granville y Dika (2002) encontró que los estudiantes muestran una mayor preferencia por las asignaturas en las que perciben un alto nivel de competencia y que encuentran personalmente interesantes. Las asignaturas como educación física, artes y ciencias suelen ser preferidas debido a su naturaleza práctica. En contraste, asignaturas que son percibidas como abstractas o descontextualizadas, como matemáticas y ciencias sociales, a menudo enfrentan menos preferencia, especialmente si los estudiantes no ven una conexión clara con su vida cotidiana o futura.

La calidad de la enseñanza también es un factor crucial. Los profesores que emplean métodos de enseñanza interactivos y relevantes, y que muestran entusiasmo por la materia, tienden a aumentar el interés y la preferencia de los estudiantes por esas asignaturas (Patrick, Hisley & Kempler, 2000). La retroalimentación positiva y el apoyo emocional del profesor también pueden mejorar la actitud de los estudiantes hacia las materias que inicialmente podrían encontrar desafiantes o aburridas.

El desarrollo del pensamiento en los alumnos de secundaria está marcado por avances cognitivos significativos y la influencia de factores sociales y culturales. La preferencia por las asignaturas del plan de estudios depende de una combinación de intereses personales, habilidades percibidas, relevancia de la materia para sus metas futuras y la calidad de la enseñanza. Es esencial que las estrategias educativas se enfoquen en hacer las asignaturas más relevantes y accesibles para fomentar un aprendizaje más efectivo y disfrutable.

Esta investigación tiene como objetivo general conocer el pensamiento y percepción del alumno de secundaria sobre la clase de educación física en relación con otras materias del currículo, conocer cómo los estudiantes valoran la actividad física en su vida diaria y el impacto en su bienestar general, con ello se puede identificar posibles prejuicios o estereotipos que los alumnos presentan.

MÉTODO

Se realizó un estudio descriptivo, no experimental, transversal, para conocer la percepción del escolar de secundaria sobre la EF y su relación con otras asignaturas del currículo, el universo de estudio fue la zona 31, sector 5 de educación física del Estado de Jalisco, que comprende los municipios de Tonalá, Tlaquepaque y el Salto. La muestra fue aleatoria estratificada, quedando 600 alumnos del nivel de secundaria, con un nivel de confianza (96%) y un margen de error de (4%). El instrumento que se utilizó fue el cuestionario; sobre el pensamiento de los alumnos ante la educación física, CPAEF (Vizueté, 2009). Posteriormente, se hizo un análisis comparativo con los resultados de la aplicación del mismo cuestionario a una población española de estudiantes de secundaria de la ciudad de Badajoz en Extremadura.

El procedimiento de la investigación inició con la determinación y estratificación de la muestra; se capacitó a los profesores sobre la aplicación del instrumento; posteriormente los profesores la aplicaron a los escolares; se llevó a cabo la recolección de cuestionarios para realizar posteriormente la captura de datos en el programa Excel Microsoft, así mismo, se realizó el procesamiento de datos para dar paso a la elaboración de gráficas, interpretación y discusión de resultados, terminando con las conclusiones.

Lo que se presenta en este artículo, es la primera parte de la investigación, donde solo se interpreta y compara los resultados propios del cuestionario de ambos países, en una segunda parte se presentarán las relaciones estadísticas.

RESULTADOS

Los hallazgos del cuestionario aplicado se describen resaltando lo relevante para esta investigación:

Figura 1.

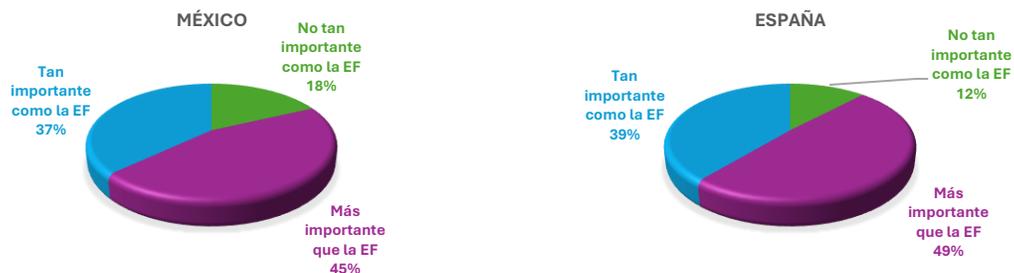
¿Cómo te sientes en la sesión de Educación Física?



En la Figura 1, se muestra como los mexicanos se sienten en la educación física consideran un 29% me encanta 61% me gusta 7% así, así un 2% no me gusta y el 1% la odio. Los extremeños se sienten con la EF 60% me encanta el 30%, me gusta en un 7% así, así el 2% no me gusta y el 1% la odio.

Figura 2.

Percepción del alumno sobre la importancia de las matemáticas con relación a la Educación Física.



En la Figura 2, se muestra como los mexicanos consideran a las matemáticas el 45% más importante que la EF, el 37% tan importante y el 18% no tan importante. Los extremeños la consideran el 49% más importante que la EF, el 39% tan importante y el 12% no tan importante. Podemos observar que los escolares extremeños tienen una percepción de mayor importancia (49%) de la asignatura de las Matemáticas sobre la educación física, comparado con el 45% de los mexicanos.

Figura 3.

Percepción del alumno sobre la importancia de las ciencias en relación con la Educación Física.



En la Figura 3, se muestra como los mexicanos consideran a las Ciencias el 33% es más importante que la EF, el 47% tan importante y el 20% no tan importante. Los extremeños la consideran el 45% más importante que la EF, el 40% tan importante y el 15% no tan importante. Podemos observar que los escolares extremeños tienen una percepción de mayor importancia (45%) de la asignatura de Ciencias sobre la EF, comparado con el 33 % de los mexicanos.

Figura 4.

Percepción del alumno sobre la importancia de la historia en relación con la educación Física.



En la Figura 4, se muestra como los mexicanos consideran a la Historia, el 24% más importante que la EF, el 43% tan importante y el 33% no tan importante. Los extremeños la consideran el 43% más importante que la EF, el 41% tan importante y el 16% no tan importante. Podemos observar que los escolares extremeños tienen una percepción de mayor importancia (43%) de la asignatura de Historia sobre la EF, comparado con el 24 % de los mexicanos.

Figura 5.

Percepción del alumno sobre la importancia del arte en relación con la Educación Física.



En la Figura 5, se muestra como los mexicanos consideran al Arte con el 23% es más importante que la EF, el 41% tan importante y el 36% no tan importante. Los extremeños la consideran el 19% más importante que la EF, el 42% tan importante y el 39% no tan importante. Podemos observar que los escolares extremeños tienen una percepción de mayor importancia (19%) de la asignatura de Artes sobre la educación física, comparado con el 23 % de los mexicanos.

Figura 6.

Percepción sobre la importancia de la lengua española en relación con la Educación Física.



En la Figura 6, se muestra como los mexicanos consideran a la Lengua Española el 31% más importante que la EF, el 42% tan importante y el 27 % no tan importante. Los extremeños la consideran el 53% más importante que la EF, el 35% tan importante y el 12% no tan importante. Podemos observar que los escolares extremeños tienen una percepción de mayor importancia (53%) de la asignatura de la Lengua Española sobre la educación física, comparado con el 31% de los mexicanos.

Figura 7.

Percepción del alumno sobre la importancia de la música en relación con la Educación Física.



En la Figura 7, se muestra como los mexicanos consideran a la Música el 24% más importante que la EF, el 33% tan importante y el 43% no tan importante. Los extremeños la consideran el 14% más importante que la EF, el 42% tan importante y el 44% no tan importante. Podemos observar que los escolares extremeños tienen una percepción de mayor importancia (14%) de la asignatura de la Música sobre la educación física, comparado con el 24 % de los mexicanos.

Figura 8.

Percepción del alumno sobre la importancia de la ética con relación a la Educación Física.



En la Figura 8, se muestra como los mexicanos consideran a la Ética con el 29% es más importante que la EF, el 49% tan importante y el 22% no tan importante. Los extremeños la consideran el 19% más importante que la EF, el 37% tan importante y el 44% no tan importante. Podemos observar que los escolares extremeños tienen una percepción de mayor importancia (19%) de la asignatura de la Ética sobre la educación física, comparado con el 29 % de los mexicanos.

Figura 9.

Percepción del alumno sobre el divertimento de las matemáticas en relación con la Educación Física.



En la Figura 9, se muestra como los mexicanos consideran a las Matemáticas el 26% más divertida que la EF, el 23% tan divertida y el 51% no tan divertida. Los extremeños la consideran el 12% más divertida que la EF, el 24% tan divertida y el 64% no tan divertida. Podemos observar que los escolares extremeños tienen una percepción de mayor diversión (12%) de la asignatura de las Matemáticas sobre la educación física, comparado con el 26 % de los mexicanos.

Figura 10.

Percepción del alumno sobre el divertimento de las ciencias en relación con la Educación Física.



En la Figura 10, se muestra como los mexicanos consideran a las Ciencias el 34% más divertida que la EF, el 29% tan divertida y el 37% no tan divertida. Los extremeños la consideran el 12% más divertida que la EF, el 27% tan divertida y el 61% no tan divertida. Podemos observar que los escolares extremeños tienen una percepción de mayor diversión (12%) de la asignatura de las Matemáticas sobre la educación física, comparado con el 34 % de los mexicanos.

Figura 11.

Percepción del alumno sobre el divertimento de la historia en relación con la Educación Física.



En la gráfica 11, se muestra como los mexicanos consideran a la Historia el 25% más divertida que la EF, el 24% tan divertida y el 51% no tan divertida. Los extremeños la consideran el 11% más divertida que la EF, el 29% tan divertida y el 60% no tan divertida. Podemos observar que los escolares extremeños tienen una percepción de mayor diversión (11%) de la asignatura de Historia sobre la educación física, comparado con el 25 % de los mexicanos.

Figura 12.

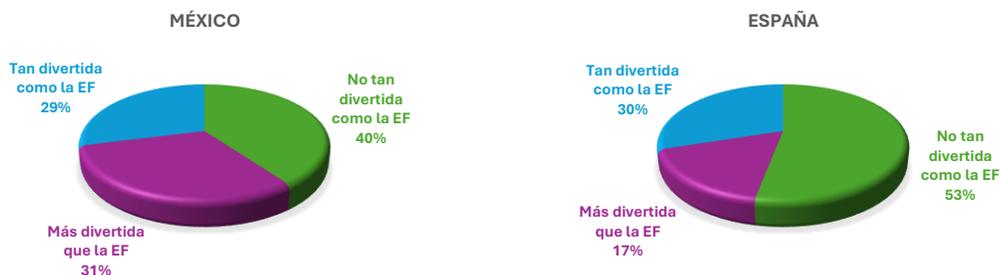
Percepción del alumno sobre el divertimento del arte en relación con la Educación Física.



En la Figura 12, se muestra como los mexicanos consideran el Arte con el 30% más divertida que la EF, el 43% tan divertida y el 27% no tan divertida. Los extremeños la consideran el 17% más divertida que la EF, el 29% tan divertida y el 54% no tan divertida. Podemos observar que los escolares extremeños tienen una percepción de mayor diversión 29%de la asignatura de Arte sobre la educación física, comparado con el 30% de los mexicanos.

Figura 13.

Percepción del alumno sobre el divertimento de la lengua española en relación con la Educación Física.



En la Figura 13, se muestra como los mexicanos consideran a la Lengua Española el 31% más divertida que la EF, el 29% tan divertida y el 40% no tan divertida. Los extremeños la consideran el 17% más divertida que la EF, el 30% tan divertida y el 53% no tan divertida. Podemos observar que los escolares extremeños tienen una percepción de mayor diversión (17%) de la asignatura de la Lengua Española sobre la educación física, comparado con el 31 % de los mexicanos.

Figura 14.

Percepción del alumno sobre el divertimento de la música en relación con la Educación Física.



En la Figura 14, se muestra como los mexicanos consideran a las Música con el 36% más divertida que la EF, el 40% tan divertida y el 24% no tan divertida. Los extremeños la consideran el 18% más divertida que la EF, el 31% tan divertida y el 51% no tan divertida. Podemos observar que los escolares extremeños tienen una percepción de mayor diversión (18%) de la asignatura de la Música sobre la educación física, comparado con el 36 % de los mexicanos.

Figura 15.

Percepción del alumno sobre el divertimento de la ética en relación con la Educación Física.

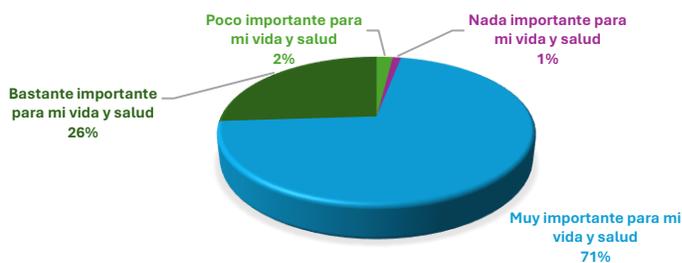


En la Figura 15, se muestra como los mexicanos consideran a la Ética el 32% más divertida que la EF, el 30% tan divertida y el 38% no tan divertida. Los extremeños la consideran el 6% más divertida que la EF, el 21% tan divertida y el 73% no tan divertida. Podemos observar que los escolares extremeños tienen una percepción de mayor diversión (6%) de la asignatura de la Ética sobre la educación física, comparado con el 32 % de los mexicanos.

En nuestro estudio se incorporaron tres preguntas que solo se aplicaron a los mexicanos:

Figura 16.

Percepción del alumno sobre la importancia de la Educación en su vida y su salud.



En esta Figura 16, habla de la importancia de la educación física para la vida y la salud el 71% percibe muy importante para su vida y su salud, y el 26 % percibe bastante importante para su vida y su salud; la frecuencia acumulada de estas dos respuestas da un total de 97% lo cual nos permite concluir que casi todos los escolares están conscientes de la importancia de la educación física en este rubro.

Figura 17.

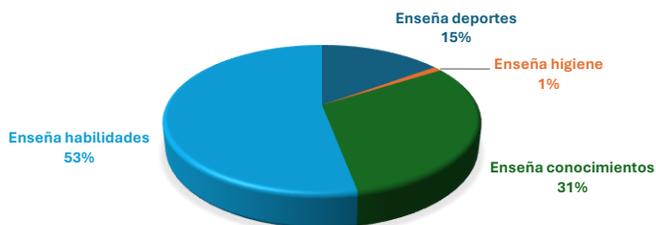
Percepción del alumno de la Educación Física como asignatura.



En la gráfica 17, se observa que la percepción de la educación física el 80% de los escolares contestaron que es una asignatura como las otras y solo el 9% mencionó que es un recreo dirigido, el otro 9% opina que es una asignatura menos importante que las otras, y el 2% menciona que la EF no es una asignatura.

Figura 18.

Percepción del alumno sobre lo que enseña la Educación Física



En la gráfica 18, se observa que más de la mitad de los escolares (53%) mencionan que les enseñan habilidades físicas, el 31% dice que enseñan conocimiento, el 15% señala que le enseñan deportes y solo el 1% señala que enseñan higiene.

DISCUSIÓN

Según los resultados de esta investigación, podemos afirmar que la percepción de los escolares de la educación física (80%) contestaron que es una asignatura como las otras y solo (9%) mencionó que es un recreo dirigido. Los escolares del Estado de Jalisco no confunden a la educación física con el deporte, dado que la mitad de los escolares (53%) mencionan que les enseñan habilidades físicas y sólo el 15% señala que le enseñan deportes.

En la comparación entre los escolares de Jalisco, México y los de Extremadura, España, existen diferencias significativas, en lo que se refiere a la pregunta ¿Cómo te sientes en la educación

física?, los extremeños muestran una mayor satisfacción en la clase de educación física, debido a que presentan un 60% en la respuesta “me encanta” por un 29% de los Jaliscienses. Sabemos que el pensamiento del alumno de secundaria es tan complicado como los cambios emocionales tan impredecibles por los que pasan en esa etapa de vida, Ponty (1975) expresa que la percepción no es un añadido de eventos o experiencias pasadas sino una constante construcción de significados en el espacio y en el tiempo. Así como Nisbet y Entwistle (1969), mencionan que en estas transiciones se producen problemas de ajuste que afectan de manera diversa a diferentes alumnos (factores como origen social, sexo, madurez, antecedentes escolares) y determinan la imagen de sí mismo. Algunos autores coinciden en afirmar que la actitud y el interés hacia la educación física desciende según se incrementa la edad Moreno y Cervelló (2004). El imaginario según Murcia (2005), es la representación otorgada a toda una vida de formas, sentimientos, percepciones, motivos para las acciones, e interacciones, necesidades y deseos. Se pretende que el estudiante de secundaria muestre el grado de aceptación hacia la educación física y darnos cuenta si en realidad se ve condicionado por el currículo, la práctica deportiva, la edad, el género del maestro, el entusiasmo y creatividad de este, así como el valor que le da a la asignatura como parte de la currícula educativa. Por ello, se consideró importante conocer qué piensa, cómo percibe el estudiante de secundaria a la educación física.

En la pregunta ¿Qué de importante crees que es la lengua española en relación con la educación física?, los escolares extremeños tienen una percepción de mayor importancia de la Lengua española (53%) sobre la educación física, por un 42% de los mexicanos que la consideran tan importante como la educación física.

Cuando se les preguntó ¿Qué importancia tiene la ética en relación con la EF, los mexicanos (22%) piensan que no es tan importante como la EF, y el 44% de los escolares de Extremadura también lo piensa, podemos considerar que los españoles le dan menos importancia a la Ética. Existe un contraste entre los escolares españoles y mexicanos sobre el divertimento de la ética con relación a la educación física (73%) de los españoles creen que no es tan divertida como la educación física, mientras que solo el 38% de los mexicanos comparten esa opinión.

En relación a las Ciencias con la EF, el 61% de los españoles entrevistados no la perciben tan divertidas, mientras que solo el 37% de los mexicanos tiene esta percepción. Por lo que los mexicanos consideran en un 34% a las Ciencias más divertidas.

Más de la mitad de los españoles entrevistados (54%) opinan que el arte no es tan divertido como la educación física, sólo el 27% de los mexicanos tienen esa misma opinión. Con respecto a

la música el 51% de los extremeños opinan que no es tan divertida como la educación física, solo el 24% de los jaliscienses comparten esa idea.

Diversos autores mencionan que la percepción que tiene el alumnado sobre lo que le enseñan en la escuela en las asignaturas puede parecerles divertido, motivante y desafiante, o puede serles indiferente (Murcia 2005). Buscar las diferentes situaciones que puedan desarrollar el pensamiento del alumno hacia la clase de educación física nos dará la pauta para construir elementos que les resulten de mayor interés. Cuando se da a los alumnos la oportunidad de participar en el proceso de toma de decisiones se muestra un incremento de satisfacción en su participación, manifestando confianza en sí mismo y un pensamiento crítico.

En el análisis sobre las preguntas que se hicieron solamente para los mexicanos, se habla de la importancia de la EF para la vida y la Salud, el 71% percibe muy importante el 26% percibe bastante importante; con un 97% podemos aseverar que casi todos los escolares están conscientes de la importancia que tiene la educación física para la vida y la salud. Al respecto, Murcia (2007) expresa que existen numerosas variables que determinan el pensamiento del alumno en la educación física, encontró que la edad, el género y la actitud del profesor, son un factor condicionante para conceptualizar la importancia de la EF para la vida y la salud. Así mismo, Meinel y Schnabel (1987) mencionan que en esta etapa puberal, una motivación para realizar actividad física es porque además de divertirse, le favorece para mejorar su imagen ante sí mismo y ante los demás.

En una segunda pregunta, sobre la percepción de la educación física como asignatura, el 80% de los escolares contestaron que es una asignatura como las otras materias y solo el 9% mencionó que es un recreo dirigido. Es importante mencionar que un 9% opina que es una asignatura menos importante que las otras, y el 2% considera que la EF no es una asignatura. Los autores Fox y Corbin (1989) entre sus hallazgos señalan que los factores percepción de competencia y apariencia física enmarcan la autoestima para considerar a la EF como, asignatura. El análisis de la percepción del alumno en la clase de EF puede orientar diferentes estrategias para favorecer una reflexión que permita la mejora de la enseñanza y un aprendizaje significativo. Entre algunas investigaciones que abordan las percepciones de los estudiantes encontramos a Blández (2001), menciona que la comprensión de las perspectivas del alumno sobre la enseñanza es tan importante para entender los encuentros en la clase, como lo es la construcción social que los profesores tienen de sus alumnos. Murcia (2007) describe la percepción de los estudiantes como imaginarios institucionalizados e imaginarios radicales. Los imaginarios institucionalizados son el esbozo de las estructuras del

deporte y los imaginarios radicales son esa posibilidad que tienen los jóvenes para ser ellos mismos, para encontrarse con el otro y lo otro, para escapar de las realidades normatizadas de la vida escolar.

Por lo anterior, es fundamental que el estudiante sea consciente de lo que aprende y como consecuencia se motive en el proceso de enseñanza, lo que permitirá regular mejor las actividades y ser más responsable de sus actos (Bonsón & Benito, 2005).

En la tercera pregunta, más de la mitad de los escolares, (53%) mencionan que les enseñan habilidades físicas, el 31% dice que enseñan conocimiento, el 15% señala que le enseñan deportes y solo el 1% mencionan que enseñan higiene.

El niño puede mediante la EF o el movimiento en sí, aprender y lograr una mejor capacidad de rendimiento en todas las áreas de la vida social, intelectual, motor y emocional (Bolaños, 1991). En el caso de educación física, esta situación adquiere una relevancia aún mayor, ya que, es la única asignatura dentro del currículo escolar que se preocupa del aprendizaje del alumnado a través de la experiencia corporal (Araya, 2011) por lo tanto, es importante tener en cuenta que dependiendo de cómo los escolares perciban estas vivencias, se irán generando determinadas creencias o valoraciones dentro o fuera de la escuela (Silverman & Subramaniam, 1999).

Conocer la percepción del alumno puede orientar un pensamiento crítico de la enseñanza de la EF hacia un aprendizaje significativo. Las respuestas a los cuestionarios aplicados nos clarifican aquello que se puede mejorar para lograr la motivación, el interés y el gusto para dar sentido a sus acciones en la clase de EF. Para la formación integral de los escolares se requiere encontrar los nexos que desde el currículo el docente debe distinguir como núcleos comunes, se reconoce en la educación general las relaciones de la educación física con la biología, la matemática, la estadística, la lengua española, el idioma inglés, entre otros.

Gaviria y Castejón (2016) encontraron que la percepción del estudiantado sobre lo que no les gusta de la clase de educación física es la monotonía y la poca oferta de contenidos. Los estudios que han tratado esta problemática han destacado la importancia de conocer cómo el alumnado va construyendo sus ideas de lo que se les enseña, lo que es de utilidad para los profesores en el sentido de poder modificar, en base a esa información, los programas con los cuales desarrollan su enseñanza (Sicilia, 2003).

En esta investigación participaron adolescentes entre 12 a 15 años de edad, este es un periodo de cambios tanto físicos como psicológicos, donde se afianza como persona y establece sus relaciones con los demás y con su familia. Es un periodo crítico en donde el adolescente puede tomar caminos diferentes en función de la educación que reciba (Zorrilla, 2004). Se requiere conocer las

expectativas de los alumnos para propiciar un cambio, al conocer que elementos determinan la percepción positiva o negativa en las materias, darnos cuenta que valor le otorgan y que es susceptible de modificar. Tal como lo manifiesta Hernández y López (2007) estas percepciones hacia la educación física presentan una base para lograr aprendizajes adecuados y generar adherencia a la actividad física.

CONCLUSIONES

Sabemos que el pensamiento del alumno de secundaria es tan complicado como los cambios emocionales tan impredecibles que pasan en esa etapa de vida; la percepción no es un añadido de eventos o experiencias pasadas sino una constante construcción de significados en el espacio y en el tiempo. En estas transiciones se producen problemas de ajuste que afectan de manera diversa a alumnos (factores como origen social, sexo, madurez, antecedentes escolares) y determinan la imagen de sí mismo. Lo que se recibe del exterior irá conformando la personalidad y permitirá el desarrollo de determinadas habilidades, actitudes, creencias y valores respecto a estar activos físicamente. Padres, maestros y sociedad en general juegan un papel fundamental en el proceso de socialización del alumno a lo largo de su vida.

Las investigaciones realizadas en educación física, pondera la necesidad de formar un estudiante capaz de interpretar, dialogar, y transformar la realidad. Como ya se ha señalado, el maestro debe comprometerse como un orientador en el proceso enseñanza aprendizaje, a una constante reflexión, estudio, investigación y actualización, como prospectiva de crecimiento educativo.

Diversos autores mencionan que la percepción que tiene el alumnado sobre lo que le enseñan en la escuela puede parecerles divertido, motivante y desafiante, o ser indiferente. Buscar las diferentes situaciones que puedan desarrollar el pensamiento del alumno hacia la clase de educación física nos dará la pauta para construir elementos que les resulten de mayor interés.

Se concluye en base a los resultados preliminares y discusión, que se logró la primera parte del objetivo del estudio sobre la percepción del escolar de secundaria sobre la EF y su relación con otras asignaturas del currículo, dado que: los escolares del Estado de Jalisco no confunden a la educación física con el deporte. En comparación de mexicanos y españoles, los extremeños (60%) muestran una mayor satisfacción en la clase de educación física por un 29% de los Jaliscienses. Los escolares extremeños muestran una mayor importancia hacia la Lengua Española con un 53% sobre la Educación física, ante un 31% de los mexicanos. Los mexicanos piensan que la Ética no es tan importante como la EF, los escolares de Extremadura también lo piensan. Los españoles creen que

la Ética no es tan divertida como la educación física, mientras que los mexicanos no comparten esa opinión. Los mexicanos consideran que las Ciencias son más divertidas mientras que los españoles no las perciben tan divertidas. Más de la mitad de los españoles opinan que el Arte no es tan divertido como la EF mientras que los mexicanos no tienen esa opinión. Con respecto a la música los extremeños opinan que no es tan divertida como la educación física mientras que solo el 24% de los jaliscienses comparten esa opinión.

Cada una de estas creencias y percepciones particulares pertenecen a tendencias que definen la enseñanza por la que los alumnos han transitado; por tanto, los profesores deben esforzarse en explicar y mostrar el uso de una gran variedad de estrategias encaminadas a conseguir el propósito que les ocupa. El educador físico necesita crear ambientes de aprendizaje favorables, de respeto, buen trato, apoyo mutuo, entusiasmo e interés, seguridad, confianza, motivación, para que los alumnos se comprometan con las actividades a realizar, y tengan una mejor percepción hacia la asignatura; por ello, se resalta la necesidad de que el docente modifique y actualice el sentido de la práctica docente. Actualmente los docentes deben estar abiertos a las sugerencias del alumno, a atender las diferencias individuales y los distintos intereses por la actividad física. Por lo que, es de vital importancia darle mayor sentido y significado a su actividad laboral docente. Finalmente podemos decir que cada individuo debe construirse a sí mismo a partir de sus vivencias y valores, sin necesidad de ignorar al otro, sino teniendo en cuenta que el bien propio no puede desligarse del de la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al, A.C.E. (1993) *Desarrollo Curricular para la formación de los maestros especialistas en educación física*. Madrid, España: Gymnos.
- Araya, E. (2011) ¿Qué educación física para la escuela hoy? Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 38 (1), 172-185.
- Blández, J. (2001) Lo que el alumnado de educación secundaria piensa de las clases de educación física y no se atreve a decirle a su profesor/a. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 4(66), 20-30. <https://revista-apuntes.com/lo-que-el-alumnado-de-educacion-secundaria-piensa-de-las-clases-de-educacion-fisica-y-no-se-atreve-a-decirle-a-su-profesor-a/>
- Bolaños, G. (1991) *Educación por medio del movimiento y Educación corporal*. San José Costa Rica. Editorial. EUNED.
- Bonsón, M. y Benito, A. (2005) *Evaluación y Aprendizaje*. En A. Benito y A. Cruz (Eds.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.87-100). Madrid: Narcea.
- Cizeck, G. (1997). Learning, Achievement, and Assessment: Constructs at a Crossroads. En G. D. Phye, *Handbook of classroom assessment: learning, achievement and adjustment*. P 2-32.
- Erikson, E. H. (1968) *Identity: Youth and crisis*. Norton Company.
- Fox, K.R. y Corbin, C.B. (1989). The physical self-perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Gaviria, D., y Castejón, F. (2016) *La educación física en la voz de los estudiantes de secundaria*. Un estudio de caso. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11
- Hernández, J. L., y López, C. (2007) Qué piensan los niños, niñas y adolescentes de la educación física y de sus profesores y profesoras. En J. L. Hernández Álvarez y R. Velázquez Buendía (Eds.), *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes*. Cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan: estudio de la población escolar y propuestas de actuación (143-168). Barcelona: Graó.
- Meinel, K y Schnabel, (1988). *Teoría del movimiento. Motricidad deportiva*. Buenos Aires. Editorial Stadium.
- Moreno, J. A. y Cervelló, E. (2004). Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la Educación Física. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XIV (1), 33-51.
- Murcia, N. (2005) *Imaginario de los jóvenes escolares ante la clase de Educación Física*. Colombia: Kinesis.
- Murcia, N. (2007) Imaginario del joven colombiano ante la clase de Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 26(1), 47-57. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/226/156>
- Patrick, B. C., Hisley, J., y Kempler, T. (2000) "What's everybody so excited about?" The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68(3), 217-236.
- Piaget, J. (1972) The psychology of the child. Basic Books. *Revista Digital de Educación Física*, 62-80. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5877794.pdf>
- Ponty, M (1945) Fenomenología de la Percepción. Proyectos Editoriales y Auditivos CBS.S.A.
- SEP. (2006) *Secundaria Programa de Estudio*. México: SEP.
- Sicilia, A. (2003) La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la educación física. *Revista de Educación*, 331, 577-613
- Silverman, S., y Subramaniam, P. R. (1999) Student Attitude toward Physical Education and Physical Activity: A review of Measurement Issues and Outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19 (1), 97-125.

Singh, K., Granville, M., y Dika, S. (2002) Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *The Journal of Educational Research*, 95(6), 323-332.

Vizuete, M. (2009) Las actividades físicas como educación y como agente de salud. *Revista de Ciencias del Deporte*, 5-18.

Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/865/86512472001.pdf>

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Zorrilla, M (2024) La educación secundaria en México. Al filo de la reforma, *Revista Iberoamericana y cambio en educación*. España.

CAPÍTULO 2

Propósitos y contenidos de Educación Física de Nivel Bachillerato en México y Países de Latinoamérica

Objectives and Contents of Physical Education at the High School Level in Mexico and Latin American Countries

Juan Diego Domínguez Soriano

Universidad Autónoma de Nuevo León

juan.dominguezsr@uanl.edu.mx

Oswaldo Ceballos Gurrola

Universidad Autónoma de Nuevo León

oscegu@hotmail.com

María Cristina Enríquez Reyna

Universidad Autónoma de Nuevo León

maria.enriquerzryn@uanl.edu.mx

RESUMEN

Este capítulo profundiza en los propósitos y contenidos de la educación física en el nivel de bachillerato en México y algunos países latinoamericanos, con el objetivo de proporcionar un análisis de las prácticas educativas del nivel bachillerato en la región relativas a la materia de educación física. Estudio de corte parcial con enfoque mixto, diseño bibliográfico y análisis cualitativo de contenidos. Se aplicó un diseño bibliográfico en el que se analizaron los propósitos generales de los planes de estudio de los países estudiados, primero entre países latinoamericanos y después, con las instituciones que se contemplaron dentro del currículo que se oferta en México. En una segunda etapa, se consideraron los contenidos académicos de los diseños curriculares de esos mismos planes, al tener como marco de referencia la praxeología motriz y como método, el análisis de contenidos. Se incluyeron los programas educativos de nueve países latinoamericanos y 14 universidades del contexto mexicano. Se utilizó el software Atlas.ti v8.0 para el análisis de coocurrencias. Entre países, los contenidos de mayor coocurrencia en los propósitos fueron el tiempo libre, deporte, hábitos, valores e imagen corporal (rango de 9.4 a 11.3%), mientras que en el currículo destacaron los beneficios de la actividad física, deportes, capacidades condicionales y juegos. Al comparar entre universidades del contexto mexicano los contenidos más frecuentes fueron al

respecto de las capacidades condicionales, deportes y beneficios de la actividad física (rango de 10.3 a 13.8%); mientras que los menos utilizados fueron la gimnasia, relaciones interpersonales, juego limpio y tiempo libre. El análisis de los contenidos curriculares desde una perspectiva de especialidad disciplinar permite explicar la coherencia epistemológica para el estudio semántico y praxeológico de los programas de educación física. Según este análisis, varios contenidos abordados durante la clase de educación física permanecen como áreas de oportunidad en algunos contextos educativos.

PALABRAS CLAVE: Plan de estudios, Sistema educativo, Educación física, Educación nivel bachillerato.

ABSTRACT

This chapter delves into the purposes and contents of physical education at the high school level in Mexico and several Latin American countries, with the aim of providing an analysis of educational practices related to physical education in the region. This is a partial study with a mixed-methods approach, combining a bibliographic design and qualitative content analysis. Initially, a bibliographic design was applied, in which the general objectives of the curricula from the studied countries were analysed, first among Latin American countries and later in comparison with the institutions included in Mexico's curricular offerings. In the second stage, the academic content of the curricular designs from these same countries was examined, with motor praxeology as the theoretical framework and content analysis as the method. Educational programs from nine Latin American countries and 14 Mexican universities were included. Atlas.ti v8.0 software was used for co-occurrence analysis. Across countries, the most common objectives in the curricula were leisure, sports, habits, values, and body image (ranging from 9.4% to 11.3%), while the key topics in the curricula were the benefits of physical activity, sports, physical abilities, and games. In comparing the universities in the Mexican context, the most frequent topics were related to physical abilities, sports, and the benefits of physical activity (ranging from 10.3% to 13.8%), while the least common topics were gymnastics, interpersonal relationships, fair play, and leisure. The analysis of curricular content from a disciplinary specialty perspective allows for an understanding of the epistemological coherence in the semantic and praxeological study of physical education programs. According to this analysis, several topics that could be addressed during physical education classes remain areas of opportunity in some educational contexts.

KEYWORDS: Curriculum, educational system, physical education, high school education

INTRODUCCIÓN

La Educación Física (EF) debe ser un componente integral de la educación en el nivel de bachillerato en todo el mundo, contribuyendo al desarrollo holístico de los estudiantes (Benítez et al., 2021). Los programas de EF son diseñados con la intención de mejorar la condición física de los estudiantes, promover estilos de vida saludables y fomentar el bienestar social y emocional (Sebastiá-Amat et al., 2019). Sin embargo, los propósitos y contenidos pueden variar entre países debido a diferencias culturales, sociales y educativas (Soto & Vargas, 2019). Este artículo profundiza en los objetivos y contenidos de la EF en el nivel de bachillerato en México y algunos países latinoamericanos seleccionados, con el objetivo de proporcionar un análisis comparativo de las prácticas educativas en la región. Los principales objetivos de la EF giran en torno a promover la condición física, desarrollar habilidades motoras e impulsar hábitos de actividad física para toda la vida (Gea-García et al., 2020). La EF busca mejorar las habilidades sociales, las capacidades de trabajo en equipo y el bienestar general de los estudiantes (Chacón-Cuberos et al., 2018a; Castro-Sánchez et al., 2019; Gea-García et al., 2020; Zurita-Ortega et al., 2019). Si bien se identifican objetivos generales consistentes en toda la región, existen cambios haciendo énfasis en los deportes de competencia, actividades recreativas y prácticas culturales dentro de los planes de estudio.

Los contenidos de los programas de EF abarcan una amplia gama de actividades, incluyendo deportes tradicionales, juegos recreativos, ejercicios de fitness y danzas culturales (Latuheru & Arfanda 2023). Estas actividades están diseñadas para adaptarse a los intereses, habilidades y antecedentes culturales de los estudiantes, proporcionando un enfoque integral para el desarrollo físico y el bienestar (Kljajević et al., 2021). Además, algunos países integran componentes académicos en EF, como educación para la salud, nutrición y anatomía, para mejorar la comprensión de los estudiantes sobre la relación entre la actividad física y la salud en general. En comparativa, cada país emplea contenidos y propósitos necesarios para los programas, para los que buscan desarrollar aprendizajes pertinentes para una enseñanza de calidad (Ho et al., 2016), manteniendo parte de la ideología de la EF para aprender con intención y favorecer la práctica de la actividad física (Jones et al., 2021).

A la clase de EF le han afectado estos problemas reflejados en inclusión, personal capacitado, infraestructura y materiales, por mencionar aspectos a considerar en la asignatura como: ¿qué finalidad tiene la EF?, ¿qué diferencia tienen programas de EF entre países? (Ceballos-Gurrola et al., 2021). Por eso, cada país tiene su propio programa y respectivos enfoques para cubrir las necesidades y demandas de sus grupos sociales con la premisa de ofrecer una EF de calidad

(Ceballos-Gurrola et al., 2013). Adicionalmente, la educación ante la pandemia por el COVID-19 provocó el incremento del uso de recursos digitales para llevar a cabo las clases y atender a los estudiantes.

Una de las preguntas clave de los programas que van enfocados a la EF, se centra en la formación de futuros docentes al respecto de saber si están preparados y/o poseen la capacidad para favorecer en el estudiante la adquisición de conocimientos y habilidades para sentirse autosuficientes ante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la asignatura (Legrain et al., 2019). Dicha cuestión, se presenta como una problemática, reflejada en la aplicación de los modelos de enseñanza, para facilitar la adquisición de aprendizajes en el estudiante y el incremento eficaz en la práctica del conocimiento pedagógico, como las habilidades motoras (Lin et al., 2022); que se integran en la formación inicial que recibe el estudiante en las clases de EF, para poder desempeñar su labor en el contexto educativo, social, laboral, etc. (Legrain et al., 2019). Existen modelos instruccionales que se pueden considerar dentro de los programas para su enseñanza, con un enfoque que favorezca, por ejemplo, el trabajo cooperativo. Sin embargo, en México no está establecido un programa o modelo educativo que sea aplicado a los diferentes subsistemas que ofertan la educación en nivel bachillerato, lo que complica la enseñanza de los contenidos como parte del propósito de la asignatura para con los estudiantes en esta edad escolar. Una vez expuesto lo anterior, se plantea como objetivo del presente trabajo analizar los propósitos y contenidos de los programas de EF en el nivel bachillerato que se imparten en México y en países de Latinoamérica.

MÉTODO

Estudio bietápico de enfoque mixto, al incluir una primera etapa de análisis bibliográfico y la segunda para el análisis cualitativo de contenidos con descripción de coocurrencias de contenidos (López & Sandoval, 2016). Se trata de un diseño bibliográfico en el que se identificaron los propósitos generales de los planes de estudio de los países incluidos en el estudio, primero entre los países participantes y después, comparando con las instituciones que se contemplaron dentro del currículo que se oferta en México. En la segunda etapa, se realiza análisis de contenidos del discurso desde la revisión documental con apego a la metodología de Krippendorff (2004), se analizaron los contenidos académicos de los diseños curriculares considerando la praxeología motriz como marco de referencia y utilizando el método de análisis de contenidos (Hernández-Moreno et al., 2008). Las categorías consideradas se explican en los procedimientos y se enlistan en los resultados.

Muestra

Se incluyeron los programas de EF de países de Latinoamérica (se detallan en el apartado de resultados). La búsqueda de la información se realizó durante el año 2023 a través de buscadores de internet, la página oficial del gobierno de países latinoamericanos, páginas del sistema educativo y líderes del sector educativo. Finalmente, se localizaron e incluyeron los programas educativos de nueve países latinoamericanos y 14 universidades del contexto mexicano.

Procedimientos

En la primera etapa de diseño bibliográfico, se realizó un análisis de contenido desde la revisión documental para identificar las primeras categorías y construir la base principal para la construcción del análisis. Posteriormente, se continuó con la revisión de los propósitos de los programas y entonces, se clasificaron las similitudes en cada categoría y país, en base a la propuesta de Herrera (2018) para las fases de una investigación cualitativa que permiten orientar y tomar decisiones.

En la segunda etapa bajo la luz del paradigma praxeológico (Juliao, 2017) se retoman las variables señaladas por Hernández-Moreno et al. (2008) como las de *especificidad disciplinar* que coinciden con el ámbito del campo de estudio de la praxeología motriz (adaptación ambiental, deporte, expresión corporal, introyección motriz, juego motor entre otras materias exclusivas), y *no especificidad disciplinar* para referirse a aquellas materias que no coinciden con el campo de estudio de la praxeología motriz. A partir de estas directrices, se procede a la realización del análisis de los contenidos curriculares con la intención de encontrar su coherencia epistemológica en el análisis desde una perspectiva de especialidad disciplinar. Con este referente se realiza la revisión documental para la recogida de información y un análisis de contenido semántico y praxeológico. El análisis de coocurrencias se realizó con apoyo del software Atlas.ti versión 8.0.

RESULTADOS

Se identificaron nueve programas educativos. Se obtuvieron datos de: México (Secretaría de Educación Pública, 2019), Cuba (Puig & Vega, 1984), Chile (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2020), Argentina (Ministerio de Educación, 2012), Uruguay (Administración Nacional de Educación Pública, 2002).

Colombia (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2010), Costa Rica (Ministerio de Educación Pública República de Costa Rica, 2009), Venezuela (Ministerio del Poder

Popular para la Educación, 2017) y Ecuador (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Se distinguieron 15 categorías a ser identificadas entre los planes nacionales de los programas analizados (Tabla 1).

En consideración a las categorías abordadas por país, se identificaron hallazgos en un rango de tres a nueve contenidos en los propósitos del programa de EF. México y Chile destacaron con la menor cantidad de contenidos (tres) mientras que, Colombia y Ecuador destacaron con ocho y nueve contenidos, respectivamente. Los contenidos de mayor frecuencia identificados en los propósitos fueron el tiempo libre, deporte, hábitos, valores e imagen corporal (rango de 9.4 a 11.3%). Los contenidos respecto a alto rendimiento y juegos tradicionales y autóctonos presentaron solo una mención (Ecuador).

Tabla 1

Propósitos de los programas de EF en el nivel bachillerato de países de Latinoamérica

Propósitos	México	Cuba	Chile	Argentina	Uruguay	Colombia	Costa Rica	Venezuela	Ecuador	f	%
Juegos	X			X	X	X	X		X	6	11.3
Deporte	X				X	X	X		X	5	9.4
Trabajo en equipo	X		X		X				X	4	7.5
Rendimiento físico		X					X	X		3	5.7
Habilidades motrices		X	X	X			X			4	7.5
Hábitos		X		X	X			X	X	5	9.4
Valores		X		X	X	X		X		5	9.4
Tiempo libre		X		X		X	X	X	X	6	11.3
Juego limpio			X			X				2	3.8
CS				X		X	X		X	4	7.5
Imagen corporal				X		X	X	X	X	5	9.4
JTyA						X				1	1.9
CPA								X	X	2	3.8
Alto rendimiento									X	1	1.9
Total	3	5	3	7	5	8	7	7	9	53	100

Nota. CS = Cuidado de la salud; JTyA = Juegos tradicionales y autóctonos; CPA = Capacitación primeros auxilios. f = frecuencia.

Después se realizó el análisis de contenidos de los programas considerando 13 categorías. Los programas de Venezuela, Costa Rica y Ecuador abordan mayor cantidad de contenidos respecto de los otros países (Tabla 2). En contraste, los países con menor cantidad de categorías abordadas en sus programas fueron Chile, Cuba, México y Uruguay.

Tabla 2*Contenidos de los programas de EF en el nivel bachillerato de países de Latinoamérica*

Contenidos	México	Cuba	Chile	Argentina	Uruguay	Colombia	Costa Rica	Venezuela	Ecuador	f	%
Ejercicio	X	X	X				X			4	8.2
BAF	X				X	X	X	X	X	6	12.2
Alimentación saludable	X							X		2	4.1
Trabajo en equipo	X				X	X				3	6.1
Valores		X			X			X	X	4	8.2
CCON		X	X	X			X	X		5	10.2
Deportes			X	X		X	X	X	X	6	12.2
CCOO				X				X		2	4.1
Gimnasia				X					X	2	4.1
HM				X	X	X			X	4	8.2
Tiempo libre						X	X	X	X	4	8.2
Juegos		X		X		X	X	X		5	10.2
Danza							X		X	2	4.1
Total	4	4	3	6	4	6	7	8	7	49	100

Nota. BAF = Beneficios de la actividad física; CCON = Capacidades condicionales; CCOO = Capacidades coordinativas; HM = Habilidades motrices; f = frecuencia.

La frecuencia de contenidos osciló entre cuatro y seis. Los contenidos abordados con mayor frecuencia fueron: beneficios de la actividad física, deportes, capacidades condicionales y juegos. Para continuar con el análisis específico de los propósitos de programas en México, se muestra en la Tabla 3, la participación de cada una de las instituciones educativas de los diferentes programas en México, la relación de los propósitos conformada por 11 categorías, de las cuales, los diferentes subsistemas de bachillerato que más destacaron fueron: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR) con 7 contenidos, así también, la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC) con 6 contenidos, siendo estos programas de bachillerato con mayor participación. En cambio, las instituciones con menor participación con 4 contenidos fueron: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Universidad Autónoma de Campeche (UACAM), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

Tabla 3

Propósitos programas de EF en el nivel bachillerato en México

Propósitos	UA NL	UD G	BUA P	UAS LP	UNA M	UACA M	BTE D	COLBA CH	UA A	UAE M	UNAC AR	UAde C	UA S	UAD Y	f	%
HM	X			X	X		X	X	X			X	X		8	11.1 1
Deporte	X		X		X	X	X			X	X		X	X	9	12.5
Rendimiento físico	X	X		X	X		X		X		X	X			8	11.1
CS	X	X		X	X	X		X	X	X	X		X	X	1 1	15.3
AS		X								X	X			X	4	5.6
Tiempo libre		X			X				X					X	4	5.6
CCOO			X				X					X			3	4.2
CCON			X				X					X			3	4.2
Juego			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	1 0	13.9
Trabajo en equipo				X	X	X	X		X		X	X	X	X	9	12.5
Imagen corporal		X		X							X				3	4.2
Total	4	5	4	5	7	4	5	5	6	4	7	6	5	5	7 2	100

Nota. HM = Habilidades Motrices; CS = Cuidado de la Salud; AS = Alimentación Saludable; CCOO = Capacidades Coordinativas; CCON = Capacidades Condicionales; f = frecuencia; Universidad Autónoma de Nuevo León = UANL; Universidad de Guadalajara = UDG; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla = BUAP; Universidad Nacional Autónoma de México = UNAM; Universidad Autónoma de Campeche = UACAM; Bachillerato Tecnológico de Educación y Promoción Deportiva = BTED; Colegio de Bachiller = COLBACH; Universidad Autónoma de Aguascalientes = UAA; Universidad Autónoma de Coahuila = UAdeC; Universidad Autónoma de Sinaloa = UAS; Universidad Autónoma de Yucatán = UADY; Universidad Autónoma del Carmen = UNACAR; Universidad Autónoma del Estado de Morelos = UAEM.

La frecuencia mínima de participación osciló entre cuatro y cinco con los contenidos de imagen corporal, capacidades coordinativas y condicionales, alimentación saludable y tiempo libre. Por último, el contenido con mayor frecuencia de participación fue el juego con un 13.9%. Para la Tabla 4 que se observa a continuación, se distinguieron 13 contenidos de los programas de EF en México, de los cuales la participación de frecuencia mínima en el uso de los contenidos quedó en un rango de cuatro participaciones, siendo la UACAM y la UAA, los programas dentro de este rango; por el contrario, el rango más alto de participación alcanzó una frecuencia de siete participaciones, siendo la UNAM y la UNACAR.

Tabla 4

Contenidos programas de EF en el nivel bachillerato en México

Contenidos	UANL	UDG	BUAP	UASLP	UNAM	UACAM	BTEDE	COLBACH	UAA	UAEM	UNACAR	UAdeC	UAS	UADY	f	%
Habilidades motrices	X	X			X				X	X	X		X		7	8.0
BAF	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	12	13.8
Juego limpio	X				X							X		X	4	4.6
Trabajo en equipo	X	X	X			X		X			X	X		X	8	9.2
AS	X	X			X		X	X		X	X				7	8.0
RI	X					X	X								3	3.4
Tiempo libre	X	X			X		X	X							5	5.7
CCON		X	X	X				X	X	X		X	X	X	9	10.3
Valores		X	X	X			X					X		X	6	6.9
CCOO			X	X				X	X	X		X	X	X	8	9.2
Deportes			X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	11	12.6
Juego			X		X			X		X	X			X	6	6.9
Gimnasia				X											1	1.1
Total	7	7	7	6	7	4	5	8	4	7	6	6	5	8	87	100

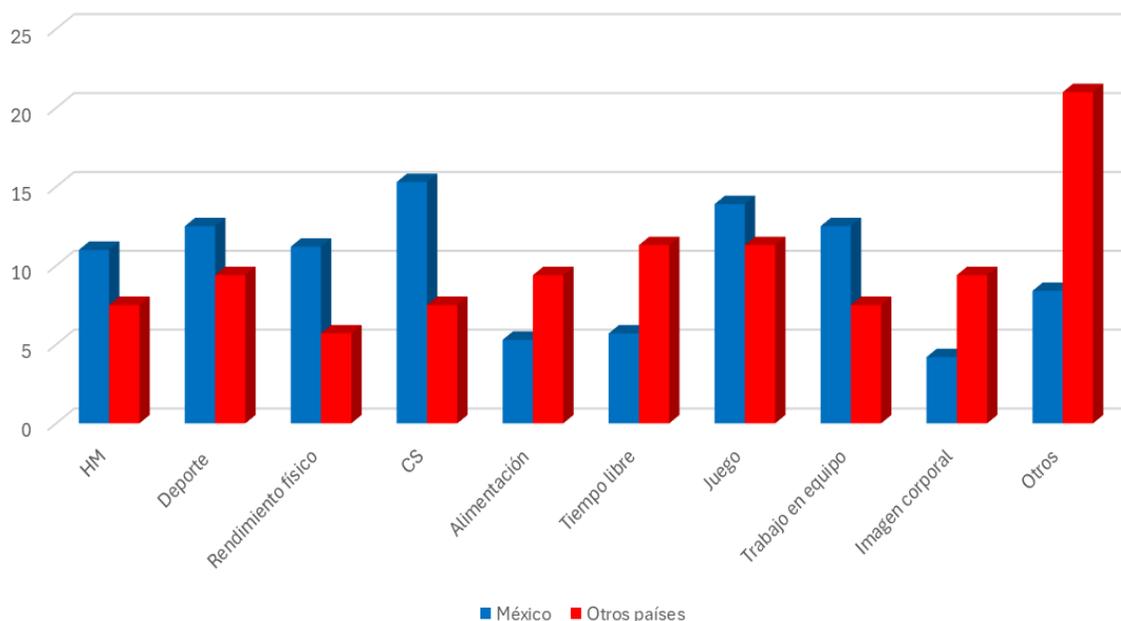
Nota. BAF = Beneficios de la actividad física; AS = Alimentación saludable; RI = Relaciones interpersonales; CCON = Capacidades condicionales; CCOO = Capacidades coordinativas; f = frecuencia; Universidad Autónoma de Nuevo León = UANL; Universidad de Guadalajara = UDG; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla = BUAP; Universidad Nacional Autónoma de México = UNAM; Universidad Autónoma de Campeche = UACAM; Bachillerato Tecnológico de Educación y Promoción Deportiva = BTEDE; Colegio de Bachiller = COLBACH; Universidad Autónoma de Aguascalientes = UAA; Universidad Autónoma de Coahuila = UAdeC; Universidad Autónoma de Sinaloa = UAS; Universidad Autónoma de Yucatán = UADY; Universidad Autónoma del Carmen = UNACAR; Universidad Autónoma del Estado de Morelos = UAEM.

Respecto a la frecuencia de participación (de un rango de 1.1 a 5.7%) con menor participación, se vio reflejado en gimnasia, relaciones interpersonales, juego limpio y tiempo libre. Para el rango con mayor participación de frecuencia, alcanzó un porcentaje de entre 10.3 a 13.8%, viéndose presente en los contenidos de capacidades condicionales, deportes y beneficios de la actividad física.

Al presentar los propósitos y contenidos en las tablas anteriores, se determinó compactar la participación de los elementos en general de los países participantes comparando con los programas de los diferentes subsistemas educativos de México. En primer lugar, se muestra la comparativa de los propósitos, los cuales se observan en la Figura 1.

Figura 1

Propósitos de la EF en el nivel bachillerato en México y otros países de Latinoamérica



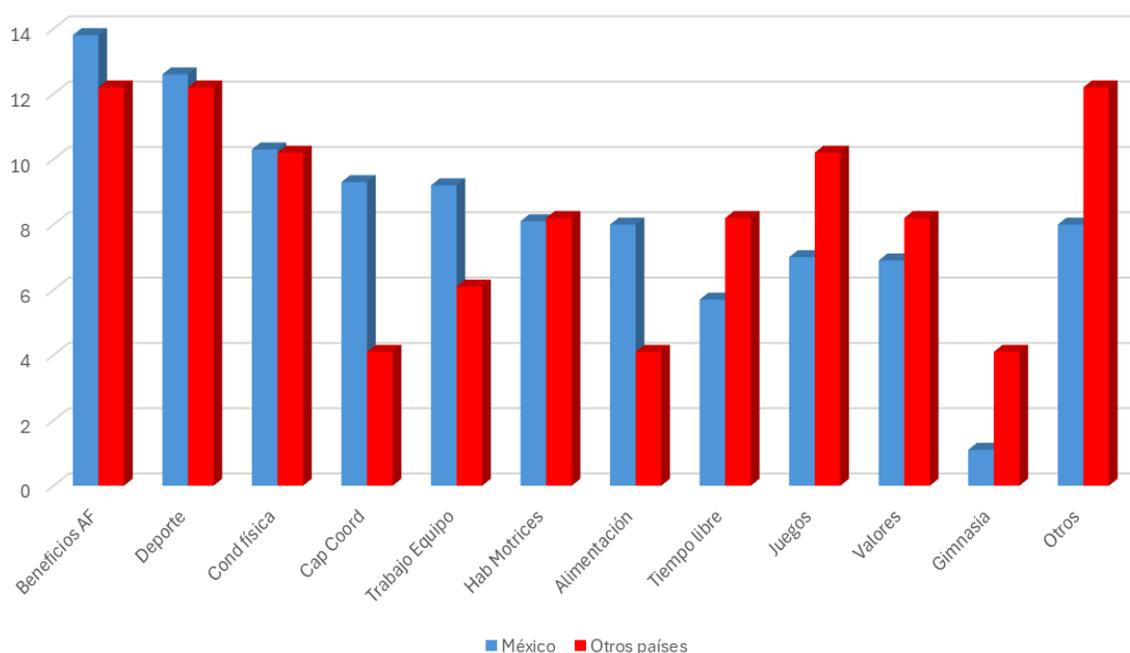
Nota. HM= Habilidades motrices; CS = Cuidado de la salud.

Con relación a la comparación de los propósitos, se puede observar una mayor participación en los programas pertenecientes a México, en seis de los 10 elementos totales, siendo la alimentación, tiempo libre, la imagen corporal y otros elementos (conformado por los propósitos que tuvieron un porcentaje menor a cuatro), los que mantienen una mayor participación del resto de los países participantes.

En segundo lugar, se muestra la comparativa de los contenidos, compuesta por 12 elementos que contemplaron tanto los programas de México, como los países participantes en el estudio (Figura 2).

Figura 2

Contenidos de la EF en el nivel bachillerato en México y otros países de Latinoamérica



Como se puede observar, el porcentaje de inclinación en la participación de los países en comparativa a los programas de México se equilibró en un 50% para ambos grupos, dando seis elementos con mayor frecuencia de participación para cada uno. También se puede observar que solo los contenidos de beneficios de la actividad física, deporte, condición física (capacidades condicionales), capacidades coordinativas, trabajo en equipo, juegos, valores y otros quedaron igual o por encima del 8% de frecuencia con relación al uso que se le da en los programas que se utilizan en la clase de EF.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue analizar los planes y programas enfocados a los propósitos y contenidos de los programas de EF en países latinoamericanos, para ello se partió del análisis de los propósitos, haciendo la comparación entre países y después a nivel nacional, de los programas de México. Posteriormente, se realizó el mismo procedimiento con los contenidos académicos de los diseños curriculares que abordan los países participantes en el estudio. Los resultados relativos a los propósitos de la EF en los programas revisados, las categorías con mayor incidencia fueron enfocadas hacia el uso del tiempo libre, deporte, hábitos, valores e imagen corporal, las cuales permanecieron dentro de un rango de 9.4 a 11.3%; Colombia y Ecuador sobresalieron por el uso de estos propósitos

en la comparativa con los programas de otros países de Latinoamérica. Castillo et al. (2018), deduce que las categorías abordadas por los propósitos de los programas educativos dependen de los factores y facilidad de condiciones, espacios y tiempos destinados a la recreación en las escuelas; la evidencia sugiere que las condiciones que las escuelas ofrecen para que los estudiantes puedan realizar actividad física durante el tiempo libre, pueden incidir en la capacidad cardiorrespiratoria por mencionar un ejemplo (Guijarro-Romero, et al., 2020). México y Chile fueron los países que abordaban menos categorías en sus propósitos. A futuro, considerar el abordaje de otras categorías en los propósitos de los programas de EF podría incidir en el crecimiento de la cultura física y práctica real en los escolares. Cabe señalar que, los propósitos del rendimiento, juegos tradicionales y autóctonos presentaron solo una mención entre los países latinoamericanos.

De acuerdo con Santos-Collier et al. (2020) cuando se busca la educación integral, se deben considerar conocimientos de diversas áreas en un proyecto común para propiciar múltiples experiencias de la cultura corporal del movimiento para capacitar a los sujetos a luchar por el acceso a diferentes conocimientos que le permitan estar sano, obtener un empleo y vivienda dignos, medio ambiente preservado, capacidad de comunicarse e interpretar el mundo, acceso al ocio y alimentación saludable. Sin embargo, estos autores también abordan la problemática que existe entre la planeación y la implementación de los programas educativos, de ahí que recomiendan la aplicación de medidas para involucrar a los diferentes actores del proceso educativo para generar los cambios estructurales que se desean. Por lo anterior, pareciera que mayor diversidad de propósitos podría ser un aspecto deseable en los programas, sin embargo, estos propósitos deben acompañarse de estrategias de acompañamiento para su correcta aplicación en los contextos educativos.

En relación con los diferentes contenidos que se abordan en los programas educativos de los países participantes en el estudio, destaca la participación de países como Venezuela, Costa Rica y Ecuador en los cuales se abordaron mayor cantidad de contenidos en contraste con los países de Chile, Cuba, México y Uruguay (los de menor frecuencia en el uso de contenidos). Los beneficios de la actividad física, deportes, capacidades condicionales y juegos fueron los contenidos más empleados por la mayoría de los países. Así pues, en un estudio enfocado a la actividad física en Colombia, Hernández-Rincón et al. (2018) establecieron que los niños preescolares son influyentes en la realización de actividad física y generación de conciencia en la familia, por lo tanto, el establecimiento educacional es indispensable como rol sobre la cultura y generación de hábitos de vida saludable en la vida adulta. En otro estudio relacionado realizado por Concha-Cisternas et al. (2019) donde se realizó la caracterización de los patrones que influyen en la actividad física en

distintos grupos etarios chilenos, señalan que la actividad física vigorosa se da mayormente en grupos etarios de 10 a 13 años y que con el aumento de edad esta tendencia tiende a disminuir hasta llegar a altos niveles sedentarios, cuestión que se presenta en muchos países de Latinoamérica, así como en otros más, siendo una situación que debe tener un mayor interés centrado en mantener e incrementar la práctica de actividades físicas al llegar a nivel de bachillerato (Hernández et al., 2023).

En conclusión, al combinar actividades culturalmente relevantes, como los deportes de estilo de vida, con un enfoque pedagógico complementario (informado por experiencias significativas), existe un enorme potencial para que la educación física dé un paso positivo hacia adelante y atienda mejor las necesidades de los jóvenes de hoy; esto podría representar un pequeño paso para alentar a más jóvenes a disfrutar y valorar la actividad física y a obtener muchos de los amplios beneficios asociados con ella (Wintle, 2022).

Para continuar con el análisis específico de los propósitos, se presentaron los programas que ofertan la EF en los diferentes subsistemas de México, de las cuales, los que más destacaron fueron los programas de la UNAM y UAC con el abordaje de más contenidos; así también, la UAA y la UAdeC, siendo estos programas de bachillerato con mayor participación, abordando temas de imagen corporal, capacidades coordinativas y condicionales, alimentación saludable y tiempo libre. El contenido con mayor frecuencia de participación fue el juego con un 13.9%. Para Bernate et al. (2020) es necesario promover una mayor inversión en la EF y el deporte para promover además de la actividad física y la recreación, el continuar con la implementación de estos contenidos, debido a que de esta manera se apoyan procesos educativos basados en la calidad. Así mismo, las instituciones de educación deben fortalecer y promover las actividades que desarrollen un bienestar educativo y buscar que sean incluyentes, flexibles e integradoras, ya que por medio de las sesiones de EF y el deporte se puede lograr una formación integral de los estudiantes, promover estilos de vida saludables y crear espacios para la realización de actividades físicas en los educandos para mejorar su calidad de vida.

Pérez-Pueyo et al. (2019) mencionan que el haber hecho uso de un proyecto de aprendizaje para el contexto de la EF, la actividad física y el deporte, dio como resultados que la experiencia reflejada hacia el fomento de la actividad física en la población estudiantil puede articularse de manera óptima a través de una metodología bien establecida para su implementación. Así, el ámbito de la EF puede aportar mucho a que el alumnado en su propio proceso de aprendizaje se permita seguir llevando a la práctica temas abordados al uso de contenidos como los mencionados anteriormente, favoreciendo la actitud del alumnado ante los beneficios de la actividad física. El uso

de deportes y el desarrollo de capacidades condicionales como coordinativas, siendo estos los elementos de mayor incidencia en los programas de los diferentes subsistemas en México y dar respuesta a una problemática tan imperante como es el sedentarismo y la obesidad asociada en este rango de edad (Zambrano-Marquez & Mera-Chinga, 2021).

Por último, con relación al tema de comparar los propósitos entre los países de Latinoamérica con los programas de los diferentes subsistemas de México y de igual manera con los contenidos, Coutín et al. (2018) invitan a la creación de currículos más flexibles de EF, que deben formar parte de proyectos integrales al abarcar aprendizajes propios de la disciplina, pero que puedan vincularse con otras áreas de la educación; lo cual coincide con López-Pastor et al. (2016) quienes proponen como uno de los retos a futuro, una EF que contribuya a la formación integral del alumnado.

En ese sentido, como parte de los resultados que se ven reflejados en las gráficas de las comparativas entre países, se ve favorecido hasta cierto punto, el abordarse en mayor medida elementos importantes como las habilidades motrices, el juego, deporte y el cuidado de la salud en la mayoría de los países participantes, como parte de los propósitos que proponen dentro de los programas educativos; y por el otro lado, coinciden con el favorecimiento de elementos trascendentes como los beneficios de la actividad física, el uso del deporte para favorecer la condición física, las capacidades coordinativas y condicionales, así como, el juego por medio del tiempo libre, todo esto dentro de los contenidos que se emplean en las actividades dentro de las clases de EF (Ramírez & Chel-Hoil, 2019).

Dentro de las limitaciones del estudio se puede señalar que solo participan 9 países de los 33 que existen en Latinoamérica; en el caso de México 13 de 32 entidades federativas. Dicha información fue la que se tuvo acceso para contemplar en este estudio, pudiendo ser un referente de los planes y programas de EF en el nivel de bachillerato.

CONCLUSIONES

En conclusión, la EF en el nivel de bachillerato en México y países latinoamericanos sirve como una plataforma vital para promover la salud, una buena condición física, el desarrollo social y el bienestar general entre los estudiantes. Si bien los objetivos generales de la EF son consistentes en toda la región, existen variaciones en los contenidos específicos y el énfasis dentro de los programas educativos. Al comprender estas diferencias y similitudes, los educadores y responsables de políticas educativas pueden colaborar para mejorar la calidad y efectividad de las iniciativas en EF,

beneficiando en última instancia al desarrollo integral de los estudiantes de nivel bachillerato en México y Latinoamérica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Nacional de Educación Pública (2023). Deporte, educación física y recreación. Educación Media Superior. Plan para la educación media superior. Plan 2023. Recuperado a partir de: <https://www.dges.edu.uy/propuesta-educativa/educacion-media-superior-plan-2006>
- Benítez, J. E. M., Cabay, L. C. C., & Encalada, V. D. G. (2017). Formación inicial del docente de educación física y su desempeño profesional. *EmásF: revista digital de educación física*, (48), 83-95. Tomado de: https://www.researchgate.net/publication/319880029_formacion_inicial_del_docente_de_educacion_fisica_y_su_desempeno_profesional
- Bernate, J., Fonseca, I., & Jiménez, M. J. B. (2020). Impacto de la actividad física y la práctica deportiva en el contexto social de la educación superior. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 742-747. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.67875>
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Pérez-Turpin, J. A., Cachón-Zagalaz, J., Cofre-Bolados, C., Suarez-Llorca, C. (2019). Physical activity in natural environments is associated with motivational climate and the prevention of harmful habits: structural equation analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 1113. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01113>
- Ceballos-Gurrola, O., Alfonso-García, M. R., Medina-Rodríguez, R., Muela-Meza, Z., Enríquez-Martínez, M., & Ceballos-Gurrola, E. (2013). Enfoque histórico de la educación física en México. *Actividad física y Ciencias / Physical Activity and Sciences*, 5(1), 145-174. Recuperado a partir de <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/actividadfisicayciencias/article/view/1129>
- Chacón-Cuberos, R., Zurita, F., Puertas, P., Knox, E., Cofré, C., Viciano, V., et al. (2018a). Relationship between healthy habits and perceived motivational climate in sport among university students: a structural equation model. *Sustainability* 10, 938. <https://doi.org/10.3390/su10040938>
- Coutín, A., Gastélum, G., & Guedea, J. C. (2018). Problemas actuales de los currículos en la educación física en Iberoamérica. Una revisión sistemática. *Ciencias de la Actividad Física UCM*, 19(2), 1-9. <http://doi.org/10.29035/rcaf.19.2.1>
- Gea-García, G. M., González-Gálvez, N., Espeso-García, A., Marcos-Pardo, P. J., González-Fernández, F. T., & Martínez-Aranda, L. M. (2020). Relationship between the practice of physical activity and physical fitness in physical education students: the integrated regulation as a mediating variable. *Frontiers in Psychology*, 11, 558971. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01910>
- Gurrola, O. C., Navarro, T. G. P., Rodríguez, R. E. M., Verdugo, F. E., & Gurrola, E. C. (2021). Propósitos y contenidos del programa de educación física en países de Latinoamérica. *Acción motriz*, (26), 102-112. Recuperado a partir de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7809493>
- Hernández-Moreno, J., Gómez, R. H., Cinta-Bravo, D., Carralero-Velázquez, A. C., y Altuve, E. (2008). Análisis de los contenidos curriculares de la formación de los docentes de Educación Física en Iberoamérica: los casos de Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, México, Paraguay, Perú y Venezuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(1), 1-25. <https://doi.org/10.35362/rie4512166>
- Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista general de información y documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Ho, W., Ahmed, D., Wong, B., Huang, F., López de D'Amico, R., Dinold, M., & Branislav, A. (2016). Quality physical education and global concern—ways ahead and future development. *Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias*, 2016(8). Recuperado a partir de: https://www.researchgate.net/publication/315098088_Quality_Physical_Education_and_Global_Concern_Ways Ahead_and_Future_Development_Autores_work_to_maintain_its_provision_seemed_essential
- Jones, M., Bright, P., Hansen, L., Ilnatsenka, O., & Carek, P. J. (2021). Promoting physical activity in a primary care practice: overcoming the barriers. *American journal of lifestyle medicine*, 15(2), 158-164. <https://doi.org/10.1177/1559827619867693>
- Juliao-Vargas, C. G. (2017). La cuestión del método en pedagogía praxeológica. Bogotá, UNIMINUTO. Recuperado a partir de: <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/5087>
- Kljajević, V., Stanković, M., Đorđević, D., Trkulja-Petković, D., Jovanović, R., Plazibat, K., & Sporiš, G. (2021). Physical activity and physical fitness among university students—A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 19(1), 158. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010158>

- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. USA, Sage publications. Recuperado a partir de: https://books.google.com.mx/books?id=s_yqFXnGgjQC&lpg=PP1&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false
- Latuheru, R. V., & Arfanda, P. E. (2023). Aerobic Dance: Facilities for the Development of Physical Education and Recreational Sports. *ACTIVE: Journal of Physical Education, Sport, Health and Recreation*, 12(1), 83-87. <https://doi.org/10.15294/active.v12i1.60998>
- Legrain, P., Escalié, G., Lafont, L., & Chaliès, S. (2019). Cooperative learning: a relevant instructional model for physical education pre-service teacher training? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 73-86. <https://doi:10.1080/17408989.2018.1561838>
- Lin, Y. N., Hsia, L. H., & Hwang, G. J. (2022). Fostering motor skills in physical education: A mobile technology-supported ICRA flipped learning model. *Computers & Education*, 177, 104380. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104380>
- López, N., & Sandoval, I. (2016). Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. Documento de trabajo, Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara. Recuperado a partir de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/176>
- Ministerio de Educación (2012). *Educación Física contenidos para el nivel medio*. Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento Educativo. Recuperado a partir de: https://www.academia.edu/32083300/Educaci%C3%B3n_F%C3%ADsica_Contenidos_para_el_Nivel_Medio
- Ministerio de Educación del Ecuador (2016). *Educación Física. Subsecretaría de fundamentos educativos dirección nacional de currículo*. Recuperado a partir de: <https://educacion.gob.ec/bachillerato-tecnico/>
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile (2020). *Orientaciones para la actividad física escolar. Programa de Estudio octavo básico. División educación general*. Santiago de Chile. Recuperado a partir de: <https://convenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/11/ORIENTACIONES-ED-FISICA-WEB.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*. Ministerio de Educación Nacional. Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media. Bogotá. Recuperado a partir de: <https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/orientaciones-pedag-gicas-para-la-educaci-n-f-sica-recreaci-n-y-deporte>
- Ministerio de Educación Pública República de Costa Rica (2009). *Proyecto de ética, estética y ciudadanía. Programas de estudio educación física*. San José. Recuperado a partir de: <https://www.mep.go.cr/programas-estudio?texto-programas-academicos=&academico=8651>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017). *Actividad física, deporte y recreación. Áreas de formación de educación media general*. Venezuela. Recuperado a partir de: <https://www.mppe.gob.ve/plan-victoria-bicentenario/>
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G., & Fernández-Río, J. (2019). Muévete conmigo, un proyecto de aprendizaje servicio en el contexto de la educación física, la actividad física y el deporte. *Publicaciones*, 49(4), 183-198. <https://doi:10.30827/publicaciones.v49i4.11735>
- Puig, A. y Vega, C. (1984). *Los Planes y Programas de Educación Física Escolar en la Republica Cubana*. *Educación Física y Deporte*. 6(2-3), 1-21 Recuperado a partir de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/4718/4144>.
- Ramírez, A. y Chel-Hoil, D. (2019). Análisis de la Reforma Educativa en México, desde la perspectiva de Educación Física. *Ciencias de la Actividad Física UCM*, 20(2), 1-17. <https://doi.org/10.29035/rcaf.20.2.2>
- Santos-Collier, L., Gargallo-Ibort, E., Dalmau-Torres, J. M., & Cavalari Neto, R. (2020). Educación Física en los planes de salud escolar de Brasil y España. *Ágora Para La Educación Física Y El Deporte*, 22, 124-145. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.124-145>
- Sebastiá-Amat, S., García-Jaén, M., Ferriz Valero, A., & Jimenez-Olmedo, J. M. (2019). Relación entre la actividad física, la educación física y el rendimiento académico en el alumnado de bachillerato. Recuperado a partir de: <http://hdl.handle.net/10045/96248>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Ámbitos de la formación socioemocional. Bachillerato Tecnológico de Educación y Promoción Deportiva (BTED)*. México, SEP. Recuperado a partir de: <https://bachilleratodeportivo.sep.gob.mx/>

- Soto, C. Á., & Vargas, J. J. L. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 413-421. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.62035>
- Wintle, J. (2022). Physical education and physical activity promotion: lifestyle sports as meaningful experiences. *Education Sciences*, 12(3), 181. <https://doi.org/10.3390/educsci12030181>
- Zambrano-Marquez, L. A., & Mera-Chinga, O. E. (2021). Incidencia de la actividad física en el sedentarismo de los estudiantes de tercero de bachillerato de la Unidad Educativa Olmedo. *Dominio De Las Ciencias*, 7(6), 594-609. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i6.2354>
- Zurita-Ortega, F., Badicu, G., Chacón-Cuberos, R., and Castro-Sánchez, M. (2019). Motivational climate and physical activity: a multigroup analysis in Romanian and Spanish university students. *International Journal of Environmental Research & Public Health*, 16, 2013. <https://doi: 10.3390/ijerph16112013>

CAPÍTULO 3

Identidad institucional en profesionales de Educación Física en México

Institutional Identity in Physical Education Professionals in Mexico

Carlos Fierro-Rojas

Departamento de Educación Física Valle de México

Consejo Mexicano de Educación Física

giademx1@gmail.com

RESUMEN

La cultura organizacional se entiende como el conjunto de factores (valores, creencias, suposiciones y normas) que dan identidad y unidad a una organización. El objetivo de este estudio fue valorar la cultura organizacional en docentes y directivos de Educación Física que laboran en educación básica en el sistema educativo público federalizado en el Estado de México. Se siguió un diseño cuantitativo no experimental de corte transversal. Se utilizó el instrumento de cultura organizacional y competitividad "ICOC", escala tipo Likert. La muestra estuvo conformada por 673 participantes, entre profesores de clase directa, asesores, personal de apoyo y supervisores. Los resultados indican que el 51 % del total de los encuestados dicen estar totalmente identificados con la organización en contraposición con el 3.4 % que dicen no estar identificados con la misma. Se concluye que la cultura organizacional que prevalece en los docentes de Educación Física coadyuva a redefinir la comprensión de lo que se debe entender de la realidad de la organización, ya que, sus integrantes construyen significados, creencias o tradiciones que se adquieren a través de emblemas, relatos o narraciones que se comparten y tienen un impacto favorable en las conductas de los colaboradores.

PALABRAS CLAVE: Cultura organizacional, Educación Física, Educación Básica.

ABSTRACT

Organizational culture can be understood as a set of factors such as values, beliefs, assumptions, and norms that provide identity and unity to an organization. Therefore, the objective of this study was to assess the organizational culture among physical education teachers and administrators working in basic education within the federalized public education system in Mexico. A non-experimental, cross-sectional quantitative design was followed. The Organizational Culture and Competitiveness “ICOC” instrument, a Likert scale, was used. The sample consisted of 673 participants, including direct class teachers, advisors, support staff, and supervisors. The results indicate that 51% of the respondents fully identified with the organization, compared to 3.4% who do not identify with it. Thus, it is concluded that the prevailing organizational culture among physical education teachers helps to redefine the understanding of what should be perceived as an organizational reality, as its members build meanings, beliefs, or traditions through emblems, stories, or narratives that are shared and have a favorable impact on the behavior of the collaborators.

KEYWORDS: Organizational Culture, Physical Education, Basic Education.

INTRODUCCIÓN

Con las transformaciones que se han generado en los últimos años en las instituciones públicas en México, se hace latente la necesidad de adaptarse a los nuevos cambios que la sociedad demanda. El propósito de las instituciones es cumplir las encomiendas para lo que fueron creadas, de ahí que los integrantes de sus estructuras deberán enfocarse en cumplir sus labores de la forma más profesional posible; además de que, el funcionamiento orgánico de la institución deberá contemplar la cultura organizacional que prevalece entre los colaboradores de la organización.

Visualizar la cultura organizacional en el ámbito educativo representa un reto, ya que, pudiera pensarse que es un concepto más orientado a los ambientes empresariales y no a contextos escolares o educativos; es decir, la importancia de la cultura organizacional radica en que coadyuva a explicar la situación de una institución, organización o empresa, se le considera un recurso poco palpable, sin embargo, puede llevar a la institución, organización o empresa a su desaparición o continuidad, Fernández (1995 citado por Hernández et al., 2008) por lo que, la cultura organizacional es una pieza clave en el desarrollo de las mismas.

Habría que decir, que el capital humano de cualquier organización es la pieza clave que hace posible que la cultura organizacional pueda mejorar, estancarse o empeorar, por lo que, esta última deberá considerar elementos que impacten en los individuos para que las consecuencias, sean positivas y permeen en toda la organización (García, 2020).

Chiavenato (2010 citado por Blanco & Yáñez, 2018) sugiere que la cultura expresa un modo de vida, un sistema de creencias, expectativas y valores, una forma particular de interacción y de relación con determinada organización. En este sentido, la cultura organizacional se entiende como el conjunto de factores como valores, creencias, suposiciones y normas que dan identidad y unidad a una organización, sus ejes orientadores son: la gestión del conocimiento, el aprendizaje organizacional, la innovación y la responsabilidad social. Por ello, a las organizaciones se les puede considerar como sistemas abiertos que interactúan con el medio ambiente para sobrevivir y desarrollarse (García, 2020).

Así mismo, Pettigrew (1979), House (1999), Granell (1997), Chavenato (1989), Valle (1995), y Serna (1997), (citados por Belalcázar, 2012), entienden que “la cultura organizacional puede ser considerada un sistema de significaciones, expresiones, categorías, imágenes, modos de vida, creencias, valores, reglas, normas, procedimientos que son aceptadas pública y colectivamente en el seno de un grupo social, transmitidas a través de las generaciones” (p.50).

Por lo tanto, las instituciones encargadas de coordinar, organizar y vigilar los servicios de Educación Física en educación básica deberán implementar estrategias y acciones que favorezcan la formación y compromiso de los integrantes de su estructura orgánica, teniendo como propósito crear un ambiente laboral armonioso, así como, en la mejora de la comunicación, su sentido de pertenencia, la calidad de las acciones, las capacidades directivas, los incentivos y las contribuciones personales que se realicen.

Más aún, la cultura organizacional favorecerá el desempeño de los miembros en los procesos de enseñanza, asesoría y supervisión, y en medida que se le dé importancia y reconocimiento a cada uno de los miembros, se creará una mejor cultura organizacional, pues la satisfacción y motivación personal, favorecerá el logro de las metas institucionales.

Como se ha mencionado, son varias los motivos que consideran a la cultura organizacional como un elemento clave en el desarrollo de una institución (inclusos las de Educación Física), por lo expuesto anteriormente, el objetivo del presente estudio será valorar la cultura organizacional en docentes de Educación Física que laboran en educación básica en el sistema educativo público federalizado en el Estado de México.

MÉTODO

Diseño

El presente estudio ha seguido un diseño cuantitativo no experimental de corte transversal (Hernández Sampieri et al., 2014).

Instrumento

Para la valoración de la cultura organizacional se ha adecuado el instrumento de cultura organizacional y competitividad "ICOC" (escala tipo Likert) que cuenta con una validez de contenido por un grupo de expertos, así como su validez de constructo, realizada mediante un análisis de correlación total ítem-total y análisis factorial exploratorio con una fiabilidad determinada por el coeficiente de Alpha de Cronbach. Que contempla los factores de identidad, calidad, comunicación, contribución personal, reconocimientos e incentivos, capacidades directivas, capacidad de gestión y recursos humanos como componentes principales de la cultura organizacional (Hernández Calzada et al., 2008).

Participantes

La población participante en el presente estudio fue: profesores de clase directa, docentes con función de asesoría, personal de apoyo y supervisores escolares de Educación Física que laboran en educación básica en el Valle de México. La muestra estuvo conformada por 673 participantes se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández González, 2021) de los cuales 69.1 % (n=465) son varones y 30.9 % (n=208) corresponde al sexo femenino. De dónde el 80.8 % (n=544) son profesores de clase directa, 12.5 % (n=84) son docentes con función de asesoría, 4 % (n=27) son personal de apoyo y el 2.7 % (n=18) corresponde a personal con funciones de supervisión. Con respecto a su escolaridad el 54.2 % (n=365) indica poseer el grado de licenciatura, 34.8 % (n=234) cuenta con maestría, el 9.5 % (n=64) tiene doctorado, 0.1 % (n=1) cuenta con estudios de posdoctorado, 0.4 % (n=3) es pasante, 0.3 % (n=2) es profesor y el 0.6 % (n=4) tiene alguna especialidad.

Procedimiento

El estudio se realizó al concluir el ciclo escolar 2023-2024, en específico en el mes de junio de 2024. El instrumento se hizo llegar a toda estructura con apoyo de los supervisores escolares para su distribución con el uso de un formulario on-line para su llenado.

Análisis de datos

Los datos que se obtuvieron fueron analizados con el programa estadístico SPSS (versión 20) para Windows, con la intención de presentar la información por medio de tablas con sus respectivos datos estadísticos.

RESULTADOS

Con respecto a lo que los colaboradores perciben, sienten y piensan acerca de su institución, acerca de los atributos distintivos, centrales y duraderos que puede significar una imagen poderosa de influencia con la identificación con la institución, el 51 % (n=343) del total de los encuestados dicen estar totalmente identificados con la organización en contraposición con el 3.4 % (n= 23) que dicen no estar identificados con la misma, según se muestra en la tabla 1.

Tabla 1*Me siento identificado plenamente con la organización*

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Me es indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Profesor de Clase Directa	267	237	19	20	1	544
	49.1%	43.6%	3.5%	3.7%	0.2%	100.0%
Docente con función de asesoría	56	25	1	2	0	84
	66.7%	29.8%	1.2%	2.4%	0.0%	100.0%
Personal de apoyo	11	15	0	1	0	27
	40.7%	55.6%	0.0%	3.7%	0.0%	100.0%
Supervisor	9	8	1	0	0	18
	50.0%	44.4%	5.6%	0.0%	0.0%	100.0%
Total	343	285	21	23	1	673
	51.0%	42.3%	3.1%	3.4%	0.1%	100.0%

Nota. $\chi^2 = 0.360$

En cuanto, al entramado de las relaciones que se destinan al cumplimiento de los objetivos organizacionales, sean estos palpables o no, finales o parciales, considerando las condiciones de tiempo, escenarios, cantidades y la calidad como el eje orientador en el logro de estos, podemos observar que, el 74.1 % (n=499) de los encuestados consideran estar de acuerdo en que se cumple con los objetivos institucionales en contraposición al 6.8 % (n=46) de los docentes que indica en estar en desacuerdo con el cumplimiento de objetivos según se muestra en la tabla 2.

Tabla 2*Los objetivos institucionales que nos planteamos siempre son alcanzados*

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Me es indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Profesor de Clase Directa	96	403	11	33	1	544
	17.6%	74.1%	2.0%	6.1%	0.2%	100.0%
Docente con función de asesoría	8	67	2	7	0	84
	9.5%	79.8%	2.4%	8.3%	0.0%	100.0%
Personal de apoyo	9	16	0	2	0	27
	33.3%	59.3%	0.0%	7.4%	0.0%	100.0%
Supervisor	1	13	0	4	0	18
	5.6%	72.2%	0.0%	22.2%	0.0%	100.0%
Total	114	499	13	46	1	673
	16.9%	74.1%	1.9%	6.8%	0.1%	100.0%

Nota. $\chi^2 = 0.118$.

Por su parte, la comunicación se puede entender como el conjunto de técnicas y actividades orientadas a favorecer y acelerar los mensajes entre los miembros de la institución con el fin de lograr

los objetivos, el 38.9 % (n=7) de supervisores encuestados están en desacuerdo en considerar que la comunicación es clara y directa, sin embargo, el 52.4 % (n=44) de los docentes con función de asesoría están de acuerdo en que la comunicación es clara y directa según se muestra en la tabla 3.

Tabla 3

Quiénes integramos la organización acostumbramos a decirnos las cosas en forma clara y directa

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Me es indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Profesor de Clase Directa	149	289	40	63	3	544
	27.4%	53.1%	7.4%	11.6%	0.6%	100.0%
Docente con función de asesoría	18	44	8	14	0	84
	21.4%	52.4%	9.5%	16.7%	0.0%	100.0%
Personal de apoyo	9	13	1	4	0	27
	33.3%	48.1%	3.7%	14.8%	0.0%	100.0%
Supervisor	1	9	1	7	0	18
	5.6%	50.0%	5.6%	38.9%	0.0%	100.0%
Total	177	355	50	88	3	673
	26.3%	52.7%	7.4%	13.1%	0.4%	100.0%

Nota. $\chi^2 = 0.135$.

En cuanto a considerar si el trabajo de los colaboradores es valioso para la organización (contribución personal) 53.9 % (n=293) de profesores de clase directa, el 53.6 % (n=45) de docentes con función de asesoría y el 55.6 % (n=359) están muy de acuerdo en que su trabajo es valioso para la organización, sin embargo, solo el 48.1 % (n=13) del personal de apoyo está apenas de acuerdo con esta visión, según se muestra en la tabla 4.

Tabla 4*El trabajo que hago es muy valioso para la organización*

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Me es indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Profesor de Clase Directa	293	199	37	12	3	544
	53.9%	36.6%	6.8%	2.2%	0.6%	100.0%
Docente con función de asesoría	45	37	2	0	0	84
	53.6%	44.0%	2.4%	0.0%	0.0%	100.0%
Personal de apoyo	11	13	2	1	0	27
	40.7%	48.1%	7.4%	3.7%	0.0%	100.0%
Supervisor	10	8	0	0	0	18
	55.6%	44.4%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Total	359	257	41	13	3	673
	53.3%	38.2%	6.1%	1.9%	0.4%	100.0%

Nota. $\chi^2 = 0.641$.

En cuanto a la percepción de sentir que el trabajo que se realiza es reconocido (reconocimientos e incentivos), es decir, dar valor a los colaboradores por haber realizado un acto positivo en la institución, sólo el 24.8 % (n=167) del total de los encuestado está de muy de acuerdo y el 14.6 % (n=98) del total de los encuestados menciona que está en desacuerdo al sentirse reconocido al realizar su trabajo según se muestra en la tabla 5.

Tabla 5*Siento que mi trabajo es reconocido*

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Me es indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Profesor de Clase Directa	144	270	32	81	17	544
	26.5%	49.6%	5.9%	14.9%	3.1%	100.0%
Docente con función de asesoría	18	51	4	11	0	84
	21.4%	60.7%	4.8%	13.1%	0.0%	100.0%
Personal de apoyo	4	18	0	5	0	27
	14.8%	66.7%	0.0%	18.5%	0.0%	100.0%
Supervisor	1	14	2	1	0	18
	5.6%	77.8%	11.1%	5.6%	0.0%	100.0%
Total	167	353	38	98	17	673
	24.8%	52.5%	5.6%	14.6%	2.5%	100.0%

Nota. $\chi^2 = 0.114$.

En cuanto al capital humano, concretamente, los conocimientos, habilidades, valores, actitudes y competencias de los directivos, el 39.4 % (n=265) del total los encuestados está totalmente de acuerdo en que su jefe inmediato representa éxito y eficacia en la organización, por su

parte, al 7 % (n=47) de los encuestados es una situación que le es indiferente, según se muestra en la tabla 6.

Tabla 6

Para mí, el jefe inmediato es un símbolo de éxito y eficacia

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Me es indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Profesor de Clase Directa	211	255	43	27	8	544
	38.8%	46.9%	7.9%	5.0%	1.5%	100.0%
Docente con función de asesoría	37	39	2	6	0	84
	44.0%	46.4%	2.4%	7.1%	0.0%	100.0%
Personal de apoyo	12	11	2	2	0	27
	44.4%	40.7%	7.4%	7.4%	0.0%	100.0%
Supervisor	5	13	0	0	0	18
	27.8%	72.2%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Total	265	318	47	35	8	673
	39.4%	47.3%	7.0%	5.2%	1.2%	100.0%

Nota. $\chi^2 = 0.432$.

Con respecto a la capacidad de gestión para la entrega de insumos en tiempo y forma, el 10.3 % (n=69) de los encuestados está muy de acuerdo que esta acción se realiza adecuadamente, el 28.1 % (n=189) de total de los encuestados menciona estar en desacuerdo en recibir sus insumos en tiempo y forma; según se muestra en la tabla número 7.

Tabla 7

Los insumos necesarios para trabajar en su área son proporcionados en tiempo y forma

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Me es indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Profesor de Clase Directa	62	238	54	143	47	544
	11.4%	43.8%	9.9%	26.3%	8.6%	100.0%
Docente con función de asesoría	6	34	13	27	4	84
	7.1%	40.5%	15.5%	32.1%	4.8%	100.0%
Personal de apoyo	1	15	0	8	3	27
	3.7%	55.6%	0.0%	29.6%	11.1%	100.0%
Supervisor	0	6	0	11	1	18
	0.0%	33.3%	0.0%	61.1%	5.6%	100.0%
Total	69	293	67	189	55	673
	10.3%	43.5%	10.0%	28.1%	8.2%	100.0%

Nota. $\chi^2 = 0.028$.

Por lo que se refiere al conocimiento de las relaciones jerárquicas en la estructura de la institución, así como de los ámbitos de actuación de cada una de las áreas de la organización

plasmadas en los manuales de organización y procedimientos, sólo el 18.4 % (n=124) del total de los encuestados al parecer tiene conocimiento de la existencia de estos, según se muestra en la tabla número 8.

Tabla 8

Se cuenta con manuales de organización y procedimientos que facilitan el trabajo en la organización

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Me es indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Profesor de Clase Directa	98 18.0%	314 57.7%	54 9.9%	72 13.2%	6 1.1%	544 100.0%
Docente con función de asesoría	23 27.4%	42 50.0%	7 8.3%	12 14.3%	0 0.0%	84 100.0%
Personal de apoyo	2 7.4%	19 70.4%	1 3.7%	4 14.8%	1 3.7%	27 100.0%
Supervisor	1 5.6%	11 61.1%	1 5.6%	5 27.8%	0 0.0%	18 100.0%
Total	124 18.4%	386 57.4%	63 9.4%	93 13.8%	7 1.0%	673 100.0%

Nota. $\chi^2 = 0.198$.

En esta tabla, llama la atención que entre los profesores de clase directa (13.2 %), docentes con función de asesoría (14.3 %), personal de apoyo (14.8 %) y supervisores escolares (27.8 %), es decir, el 13.8 % del total de los encuestados, esté desconocimiento que se cuenta con manuales de organización y procedimientos, los cuales tienen la intención de orientar las labores dentro de la organización.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue valorar la cultura organizacional en docentes de Educación Física que laboran en educación básica en el sistema educativo público federalizado en el Estado de México, para ello, se aplicó el instrumento (ICOC) a las diferentes figuras que integran la estructura organizacional en la región.

Como se mencionó, la cultura organizacional es quizá, uno de los mayores desafíos que tiene toda organización, pues hoy más que nunca, la cultura organizacional se considera una pieza clave de cualquier institución, organización o empresa, ya que permite fortalecer la identidad del equipo con quien laboramos y convivimos para lograr nuestros objetivos; identificamos que el 51 % de los encuestados están totalmente identificados con la institución que organiza, coordina y supervisa los servicios de Educación Física en la región, así como el 74.1 % en considerar que se cumplen los

objetivos, por lo que esto, favorece el visualizar nuestras fortalezas y áreas de oportunidad, siendo un insumo que pueden beneficiar los procesos de evaluación institucional, convirtiéndose en un elemento para el logro de objetivos establecidos en la planificación institucional (Gardea et al., 2024). Visión que se asemeja con los planteamientos de Aguirre (2015 citado por Santoyo et al., 2019), quién considera que estas acciones estratégicas en cualquier organización deben dar una respuesta a los contextos dinámicos, cambiantes o difíciles de predecir y que pueden, o no, ser controlados.

Al mismo tiempo, el 38.9 % de los supervisores consideran que la comunicación no es del todo clara y precisa, situación que supone un área de oportunidad entre los diferentes niveles de gestión de la institución, pues la comunicación debe ser fácil de explicar y comprender, así mismo, debe ser una competencia que todo docente debe desarrollar ya que está ligada al cumplimiento de logros educativos (Reyes Jiménez, 2021).

Por su parte, el 53.3 % del total de los encuestados considera que su trabajo es valioso y sólo el 24.8 % considera que sus esfuerzo es reconocido, aspectos que se relacionan con cultura, clima y satisfacción laboral en las organizaciones, ya que, un colaborador que considera que su esfuerzo es reconocido y valioso, por y para, la organización (en este caso educativa) tendrá un desempeño favorable y significativo para la misma; sin embargo, podemos identificar que este tipo de situaciones pueden ser parecidas en estudios que se han realizado con docentes de educación inicial en el Perú, de un total de 64 docentes solo en 0.8 % se siente satisfecho laboralmente (Durán, 2019).

En cuanto a considerar al jefe inmediato superior como signo de éxito y eficacia, solo el 39.4% está muy de acuerdo con esta afirmación, si bien, el éxito puede ser visto desde un posicionamiento multifactorial, Rastrollo (2017) plantea precisamente que la eficacia debe estar plenamente vinculada con la eficiencia, como uno de los pilares de la regulación de la función pública dentro de la Administración, además, que estos dos (eficacia y eficiencia) deberán vincularse con un tercero que es la efectividad; de ahí que, la evaluación de desempeño laboral deberá estar ligada a la transparencia, rendición de cuentas, gobierno abierto y buena administración, a través de controles sobre la actuación de los recursos humanos pertenecientes a la organización.

Con respecto a la capacidad de gestión para contar con insumos en tiempo y forma para realizar las labores, solo el 10.3 % del total de los encuestados está muy de acuerdo en que esta se realiza, resultado que se asemeja con estudios como el de Quiala-Tamayo et al. (2018) en donde se manifiesta que, el aprovisionamiento en la industria biotecnológica presenta determinadas limitaciones como son la planificación que no toma en cuenta necesidades reales, los ciclos de

compra son extremadamente largos, la incapacidad de gestión para inventariar los insumos, deficiencia para el manejo de información e inexistencia de un sistema de identificación.

Finalmente, el 13.8 % y el 9.4 % del total de los encuestados desconoce o le es indiferente la existencia de manuales de organización y procedimientos respectivamente, y solo el 18.4 % tiene pleno conocimiento de estos, situación que puede suponer una debilidad de la organización para el logro de los objetivos, conocimiento de los procesos, funciones, responsabilidades y organización estructural de la institución, ya que como lo menciona Vergara (2017) siempre existe una necesidad de controlar y conocer tanto los procesos como las responsabilidades de las diferentes figuras de la organización, a partir de un control interno que implemente este tipo de manuales, ya que son guías operativas dentro de las instituciones, organizaciones o empresas.

CONCLUSIONES

En conclusión, estudiar una institución pública educativa desde la visión de la cultura organizacional, cada vez, es muy importante o relevante, las instituciones que organizan, coordinan y supervisan los servicios de Educación Física no deben ser la excepción; esto ayuda a redefinir la comprensión de lo que se debe entender de una realidad de la organización, sus integrantes construyen significados, creencias o tradiciones que se adquieren a través de emblemas, relatos o narraciones que se comparten y tienen un impacto favorable en las conductas de los colaboradores.

De ahí, la necesidad de realizar estudios en áreas de la cultura organizacional en contextos de las instituciones públicas educativas, lo que implica, desarrollar competencias en los directivos para buscar vías que favorezcan el cumplimiento de los objetivos institucionales y una educación de calidad: lo que sin lugar a dudas, implicaría deconstruir y reconstruir los paradigmas vigentes en cuanto a los proyectos institucionales y educativos que desarrolla la institución, impactando significativamente en el crecimiento de la organización, de la comunidad educativa y de la sociedad en general.

Finalmente, los resultados de este estudio aportan información relevante y posibilidades para investigaciones futuras que pueden basarse en estudios que consideren la cultura, clima y satisfacción laboral en la organización desde diseños correlacionales o transversales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belalcázar Belalcázar, S. (2012). Cultura organizacional. *Informes Psicológicos*, 12(1), 41–51.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5229778>
- Blanco, A. C. E., & Yáñez, M. V. (2018). Cultura organizacional en docentes de educación básica. *EPISTEME KOINONIA*, 1(2), Article 2. <https://doi.org/10.35381/e.k.v1i2.508>
- Durán, S. (2019). Gestión del conocimiento y satisfacción laboral en las instituciones educativas del nivel inicial. *Revista Innova Educación*, 1(3), Article 3. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/43>
- García, E. Q. (2020). Consideraciones acerca del concepto de cultura organizacional y los miembros de una organización de educación superior. *Repertorio Americano*, 30, Article 30. <https://doi.org/10.15359/ra.1-30.17>
- Gardea, L. C. P., Enríquez, M. del C. Z., Tarango, J., Castillo, L. A. E. D., & Valenzuela, M. C. S. (2024). Cultura organizacional y contexto universitario: Un acercamiento al campo profesional de la cultura física (Organizational culture and university context: an approach to the professional field of physical culture). *Retos*, 54, 535–540.
<https://doi.org/10.47197/retos.v54.99997>
- Hernández Calzada, M. A., Mendoza Moheno, J., & González Fernández, L. (2008). Construcción y validez del instrumento de cultura organizacional y competitividad (ICOC). *Estableciendo puentes en una economía global, Vol. 2, 2008 (Comunicaciones)*, ISBN 978-84-7356-556-1, pág. 9, 9.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2734274>
- Hernández González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0864-21252021000300002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a.). Mc Graw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Quiala-Tamayo, L. E., Fernández-Nápoles, Y., Vallín-García, A. E., Lopes-Martínez, I., Domínguez-Pérez, F., & Rey, Y. C.-. (2018). Una nueva visión en la gestión de la logística de aprovisionamientos en la industria biotecnológica cubana. *Vaccimonitor*, 27(3), 93–101. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1025-028X2018000300003&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Rastrollo Suárez, J. J. (2017). La evolución del principio de eficacia y su aplicación en el ámbito de la función pública: La evaluación del desempeño. *Revista General de Derecho Administrativo*, 45.
<https://gredos.usal.es/handle/10366/148442>
- Reyes Jiménez, C. (2021). La importancia de la comunicación y liderazgo: Herramientas para métodos efectivos de formación y organización educativa. *Tecno Humanismo*, 1(10), 27–46.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8179025>
- Santoyo, M. E. C., Conchos, J. L. M., & Sánchez, A. R. (2019). La cultura organizacional y el desempeño de las Instituciones de Educación Superior Públicas de México. *Atenas*, 4(48), Article 48.
<https://pf.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/205>
- Vivanco Vergara, E. M. (2017). Los manuales de procedimientos como herramientas de control interno de una organización. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 247–252.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-362020170003000038&lng=es&nrm=iso&tlng=en



CAPÍTULO 4

Sujeto planetario: la responsabilidad en la formación de hábitos alimenticios para la sustentabilidad a través de la Educación Física

Planetary human: Responsibility in the Formation of nutrition Habits for Sustainability through Physical Education

Aída Fernández-Ojeda

Universidad Central de Chile

aida.fernandez@ucentral.cl

Matías Ortega Riquelme

Universidad de Viña del Mar

matiasortegariquelme@gmail.com

RESUMEN

De las crisis que actualmente atraviesa la humanidad, el tema transversal es el medio ambiente, por tanto, urge la formación del sujeto planetario, capaz de reconocer la interconexión y la interdependencia global mirando la disciplina en la que se desempeña en relación sistémica con la sustentabilidad. El objetivo de este estudio fue valorar la responsabilidad asumida por profesores de Educación Física sobre la sustentabilidad, en la construcción del sujeto planetario. Se realiza un estudio interpretativo-hermenéutico a partir de los discursos de ocho docentes de la disciplina, en la ciudad de Santiago de Chile; se triangulan las categorías emergentes de las entrevistas semiestructurada, procesadas con el apoyo del software Atlas Ti (2006), con las bases curriculares y con los objetivos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y la Agenda 2030. Los y las docentes consideran que se requiere ampliar conocimientos respecto a la responsabilidad, estrategias y mecanismos para aportar desde los espacios de la clase de EF, en relación directa con los hábitos de vida saludables, y hábitos de alimentación; tema complejo poco abordado por los especialistas del área. Se reconoce a la educación física como una asignatura clave en la toma de conciencia y el rol activo respecto al cambio climático, considerando que el impacto medioambiental puede reducirse, si desde tempranas edades y al unísono escuela-comunidad se propusieran reeducar hábitos, siendo uno de ellos la alimentación por su impacto en la huella hídrica, la vinculación de la relación del cuerpo con el entorno y con la naturaleza.

PALABRAS CLAVE: Sujeto planetario, Sustentabilidad, Educación Física.

ABSTRACT

Among the crises humanity currently faces, the transversal issue is the environment, hence the urgent need for the formation of the planetary human, capable of recognizing global interconnectedness and interdependence by viewing their discipline in systemic relation with sustainability. The objective of this study was to assess the responsibility assumed by Physical Education teachers regarding sustainability in the construction of the planetary human. An interpretive-hermeneutic study was conducted based on the discourses of eight (8) Physical Education teachers in Santiago de Chile. Emerging categories from semi-structured interviews, processed with the support of Atlas Ti software (2006), were triangulated with curricular bases and the objectives of the Organization for Economic Cooperation and Development and the 2030 Agenda. Teachers consider it necessary to expand knowledge regarding responsibility, strategies, and mechanisms to contribute from the spaces of the PE class, directly related to healthy lifestyle habits and eating habits; a complex topic seldom addressed by specialists in the area. Physical education is recognized as a key subject in raising awareness and taking an active role regarding climate change, considering that environmental impact can be reduced if early education and school-community initiatives work together to re-educate habits, one of them being nutrition for its impact on the water footprint, and the connection between the body and the environment and nature.

KEYWORDS: Planetary human, Sustainability, Physical Education

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, atravesamos por diversas crisis, sin embargo, la más transversal de todas es la medio ambiental, puesto que nuestro quehacer humano y nuestra relación con el planeta ha de definir la auto-existencia; por lo que, este estudio realizará una aproximación acerca de la noción de la contribución de la Educación Física sobre la sustentabilidad como dimensión de la construcción del sujeto planetario, a partir de la valoración y responsabilidad asumida por profesores de esta disciplina.

En este sentido, la concepción del sujeto planetario emerge como una figura compleja, capaz de integrar la diversidad cultural, ecológica y tecnológica del planeta (Pereira-Chaves, 2010) donde las acciones humanas tienen implicaciones que trascienden los límites nacionales (Sassen, 2006), lo que refuerza la idea de que somos seres sociales y que nuestras acciones construyen nuevas formas de ciudadanía tanto local como global, al respecto Castells (2001) sostiene que la globalización redefine las relaciones humanas, creando un sujeto interconectado y dependiente de la tecnología. Por lo tanto, la noción del sujeto planetario tiene implicaciones que trascienden los límites nacionales, lo que consolida la necesidad de una nueva visión del ser persona (Morin, 2000), el autor presenta este concepto a partir de su interés por los enfoques transdisciplinarios, lo que conlleva a teorizar sobre la complejidad de los sistemas y la comprensión de la realidad en su totalidad, por tanto el *sujeto planetario* es descrito como aquel que tiene una conciencia y una identidad que trasciende las divisiones y limitaciones tradicionales de la identidad nacional o cultural, es decir que reconoce la interconexión y la interdependencia global.

La Organización de las Naciones Unidas en la publicación de la Agenda 2030, dice que para alcanzar estas metas, todo el mundo tiene que hacer su parte: los gobiernos, el sector privado, la sociedad civil y personas como usted (Gamez, s. f.). La Educación Física debe ser capaz de articularse con otras disciplinas para remar en el mismo sentido respecto a innovación educativa requerida, donde se espera que, con pequeñas acciones se tenga un impacto, en la cual la búsqueda del bienestar y la calidad de vida pase por interiorizar, reconocer y actuar en función de contribuir a la sustentabilidad; un ejemplo, es a través de la alimentación consciente.

En Chile, promover estilos de vida saludables en la población se ha convertido en una de las prioridades de las políticas públicas, debido a la alta prevalencia y del aumento de la obesidad durante las últimas dos décadas. En el informe y mapa nutricional JUNAEB reveló que, según la encuesta del año 2021, en la que participaron 8.877 de los 10.344 (85,8%) establecimientos educacionales de enseñanza regular parvularia, básica y media; la prevalencia de la obesidad total

alcanzó un 31%, la obesidad severa 10,8%, el peso normal 34,4%, la desnutrición un 2,6%; según Fernández-Ojeda (2023) “la obesidad y el sobrepeso debe ser abordado como un problema complejo por sus efectos y relaciones” (p. 265), sobre todo en la relación con el desarrollo sostenible.

Por otro lado, según la Sociedad Chilena de Obesidad, desde 2009 la obesidad total ha aumentado en 13 años (de 15,9% a 31%), mientras que la obesidad severa ha aumentado 6,6 %; al respecto señalan que la población en edad de 14 años, la obesidad aumentó del 8% en el 2011 al 15% en el 2018. En niños mayores de 15 años, el sobrepeso y la obesidad aumentaron del 61% en el 2003 al 74% en el 2016. En el mismo período, la obesidad total aumentó del 23% al 34% y la frecuencia de diabetes se duplicó del 6% al 12%, lo que muestra la necesidad de un cambio urgente en los hábitos alimenticios de la población para su salud individual, que pudiera ser también la salud de todos, a partir de una mirada compleja del sistema ecológico.

En informe publicado por UNESCO (2017) se plantea una ruta de trabajo con todos los países miembros buscando un foco renovado sobre la calidad de la educación para el desarrollo sostenible (*E2030: educación y habilidades para el siglo XXI*), estas políticas y estrategias han ido mucho más lentas que la imperante necesidad y urgencia de cambios en nuestro modo de relacionarnos con el planeta. En tal sentido, la educación juega un rol fundamental en el desarrollo sostenible, a través de la construcción de una conciencia generada en espacios claves para fomentar cambios en los estudiantes y en los integrantes de la comunidad educativa, una cultura de sostenibilidad en las generaciones futuras, contribuyendo de manera significativa a la implementación de los objetivos establecidos por la Agenda 2030.

Es por ello, que los profesores de Educación Física deben aprovechar la flexibilidad que les ofrece el currículo para ser innovadores, dado que, en las Bases Curriculares de Chile, en los aprendizajes transversales de 1o. a 6o. (Básico), se lee textualmente el proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano. En 7o. a 2o. (Media) se invita a conocer el problema ambiental global, proteger y conservar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano.

Por otro lado, la educación alimentaria ha estado mediada por intereses de mercado, y si bien, los estudios muestran que existe una mayor conciencia en la población chilena sobre aspectos nutricionales, el problema descrito respecto a la obesidad y sobrepeso no se detiene, muchos expertos llaman a este fenómeno *analfabetismo nutricional*; por tanto, desde el Congreso de la República se pretende mejorar la condición física de escolares de enseñanza Básica y Media aumentando el tiempo clase de Educación Física; para ello, es necesario contar con modelos innovadores para

educar a la comunidad respecto a la alimentación, considerando que actualmente la pirámide alimenticia cambió y nuestro principal aporte calórico y nutricional han de estar en las frutas, los vegetales, las hortalizas y las legumbres.

El objetivo de esta investigación fue valorar la responsabilidad asumida por los profesores de Educación Física en la formación de hábitos alimenticios para la configuración del sujeto planetario.

MÉTODO

Se realizó un abordaje metodológico a partir de la investigación cualitativa, utilizando como matriz epistémica la complejidad como el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico (Morin, 1990). Aquí la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes y no resueltos de un fenómeno que por su complejidad requiere se seleccionen elementos de orden y de certidumbre, para poder clarificar, distinguir y jerarquizar.

La investigación es de tipo interpretativa-hermenéutica, que se centra en la descripción y comprensión de la realidad del ser humano desde los significados de las personas involucradas (Mujica & Suarez, 2011). La hermenéutica viene a fundamentar el proceso interpretativo multidimensional que recoge creencias, motivaciones, intenciones, sentires y otras características construidas por el sujeto a través de la interacción con los demás y expresadas por medio de sus discursos.

Para contactar con los docentes informantes, se enviaron correos electrónicos a 10 colegios de la comuna de Santiago, se entrevistó a 8 docentes al azar, con una guía de preguntas semiestructuradas, previamente validada por juicio de experto en el área disciplinar y en las ciencias sociales. Se procesó la información con apoyo del Software Atlas-Ti (versión 2006), se presenta en formas de esquemas, describiendo las categorías y las relaciones que emergen entre las mismas, en relación con la sustentabilidad, y el rol de la Educación Física en los hábitos alimenticios.

Los esquemas que se presentan tienen códigos (ejemplo: 8:4), el primer dígito indica la fundamentación, es decir, la cantidad de veces que emergió el código, el segundo dígito se refiere a la densidad, es decir, la cantidad de relaciones que tiene con otros códigos. La red semántica que dice *fundamentación* se formuló con los códigos que tuvieron mayor frecuencia o que emergieron más veces en las narrativas de los docentes. La red semántica *densidad*, da cuenta de los códigos que mostraron mayor relación con otros códigos. Para la discusión se retoma la fundamentación y

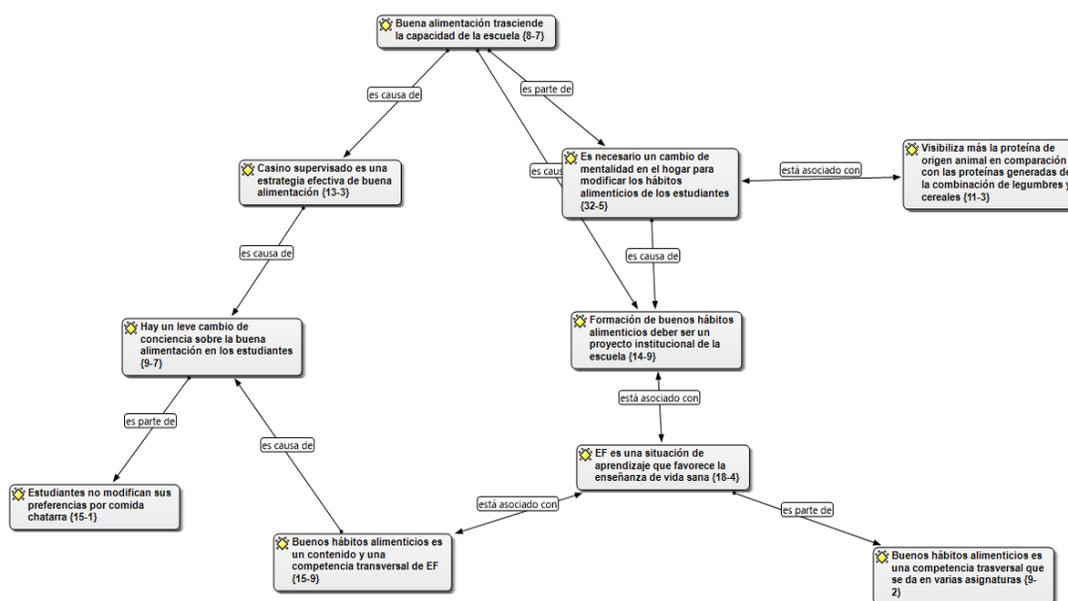
densidad, que surgen como una inferencia inductiva en los esquemas categoriales, entre ambos se infieren o identifican los nodos críticos y el sentido final de las narrativas o entrevistas.

RESULTADOS

Se presenta a continuación las categorías emergentes que permiten poner de manifiesto aquellos elementos interconectados y que interactúan de manera no lineal para poder entregar clarificación, orden y jerarquización a la configuración del sujeto planetario a través de la clase de Educación Física y que están relacionadas con los hábitos de vida saludable y la alimentación.

Figura 1

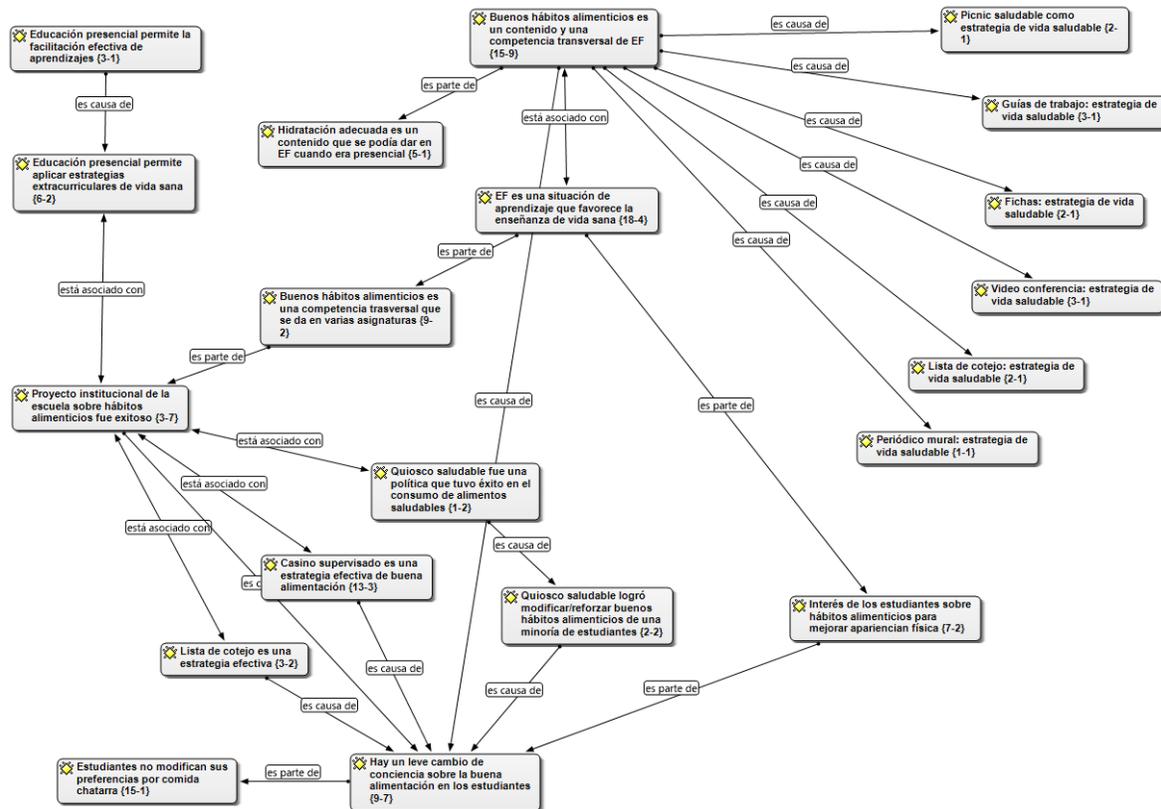
Formación de buenos hábitos a través de la clase de Educación Física



Esta red de la figura 1, nos permite observar que para los docentes los hábitos de vida saludable pasan por la formación de hábitos de alimentación saludable, que debe ser abordada de forma sistémica. En ese sentido, si bien la principal categoría es la capacidad de la escuela en la formación de buenos hábitos de alimentación, se presentan asociaciones con la vida sana que permanentemente se favorece por medio de la Educación Física, y que para hacer más efectiva la educación para los hábitos de alimentación saludable es necesario que se involucre toda la escuela, que se generen proyectos institucionales y comunidades pedagógicas en función de este mismo objetivo.

Figura 2

Rol y competencias del profesor de Educación Física en los hábitos saludables de alimentación para la sustentabilidad



Podemos observar en la figura 2, que los docentes aun cuando posean ciertas nociones acerca de nutrición, no poseen el conocimiento suficiente para trasladarlo a la clase. De esta manera, ante la ausencia de conocimiento y escasa actualización, aparecen las creencias y mitos en su narrativa, situación que se replica por extensión, asumimos en sus clases.

Si bien es cierto, hay una concordancia entre los docentes en el reconocimiento de la transversalidad que caracteriza a la clase de Educación Física, como un espacio que favorece la enseñanza de vida sana relacionada con el medio ambiente (como queda explícito en las 18 relaciones existentes en esta categoría), se presentan falencias en el abordaje de la clase, según sus propias opiniones, los hábitos de alimentación saludables son abordados de manera deficiente, y en algunos casos ni siquiera son abordados. Esta situación a nuestro juicio, más allá de que el tema de la nutrición debería ser tratado de forma sistémica, refleja una falta de perspectiva de los docentes para integrar la temática en sus clases. Precisamente, creemos que el escaso conocimiento existente

entre los profesores es un punto central, ya que en la medida, en que esos conceptos sean internalizados, habría una comprensión de ellos, que permitiría la implementación de estrategias y actividades en esa línea. Todo esto aplicable también a los temas sobre el medio ambiente.

DISCUSIÓN

En el estudio encontramos que los hábitos de vida saludable deben abordarse de forma sistemática, involucrando a toda la escuela mediante proyectos institucionales y comunidades pedagógicas. Esto se alinea con lo que proponen autores como Bandura (1986) con su teoría del aprendizaje social, donde se subraya la importancia del entorno social en la formación de hábitos y comportamientos. Además, Bronfenbrenner (1979) en su teoría ecológica del desarrollo humano, destaca cómo los diferentes sistemas (micro, meso, exo, macro) influyen en el desarrollo del individuo, sugiriendo la necesidad de un enfoque integral y colaborativo. Nuestro hallazgo de la figura 1, establece estas categorías, donde se presentan asociaciones con la vida sana que permanentemente se favorece por medio de la Educación Física; para el desarrollo de hábitos de alimentación saludable es necesario que se involucren los actores educativos y sociales. En este sentido, el sujeto planetario emerge como una figura compleja, capaz de integrar la diversidad cultural, ecológica y tecnológica del planeta (Pereira-Chaves, 2010) donde las acciones humanas tienen implicaciones que trascienden los límites nacionales (Sassen, 2006).

Se menciona que los docentes, aunque poseen algunas nociones sobre nutrición, carecen del conocimiento necesario para integrarlo en sus clases, lo que lleva a la proliferación de creencias y mitos. Esto se relaciona con la obra de Shulman (1987) sobre el conocimiento pedagógico del contenido, que enfatiza la necesidad de que los docentes posean tanto conocimientos específicos de la materia como habilidades pedagógicas para enseñarlo de manera efectiva. Además, la investigación de Darling-Hammond y Bransford (2005) sobre la formación de profesores destaca la importancia de la formación continua y la actualización de los conocimientos para mejorar la práctica docente.

La investigación reconoce la transversalidad de la educación física como un espacio que promueve hábitos de vida saludable y sostenibilidad ambiental. Esto es consistente con la propuesta de Tilbury (1995) sobre la educación para el desarrollo sostenible, que aboga por una educación holística e integrada que prepare a los estudiantes para actuar de manera responsable en el cuidado del medio ambiente.

CONCLUSIONES

La Educación Física es vista como un área estratégica para la formación de hábitos de vida saludable que contribuye a la sustentabilidad y que tácitamente conforme al sujeto planetario; las instituciones educativas y las comunidades (especialmente desde cada hogar) deben ser parte y estar integradas dentro del desarrollo de las actividades curriculares de las distintas asignaturas, resaltando los proyectos institucionales.

Para la construcción de un sujeto planetario, se debe tomar conciencia e identidad que trascienda las divisiones y limitaciones tradicionales de la identidad nacional o cultural, y reconozca la interconexión y la interdependencia global.

En este sentido, se reconoce el papel fundamental de la Educación Física en la formación de una conciencia ambiental y en la promoción de hábitos sostenibles, sin embargo; se considera que aún existe una brecha entre lo que se enseña en la disciplina y los alcances que se pueden tener en la concientización sobre la alimentación y la salud; en especial, a lo relacionado con las consecuencias de estos hábitos sobre la sustentabilidad. Si bien los docentes hacen la relación entre la disciplina y los principios de sustentabilidad, también reconocen que son pocas las acciones que las asignaturas desarrollan con este fin.

Se deben potenciar las acciones educativas desde la disciplina de la Educación Física en conjunto con otras disciplinas para la sustentabilidad y el pensamiento crítico, así apuntar a los individuos en una ciudadanía global que respete los principios de solidaridad, justicia social y responsabilidad ecológica.

Los hallazgos subrayan la importancia de una formación docente sólida y actualizada, así como la necesidad de un enfoque sistémico y colaborativo para la enseñanza de hábitos saludables y sostenibilidad. La aplicación de estas ideas teóricas puede ayudar a entender mejor las interconexiones entre los diferentes elementos que influyen en la configuración del sujeto planetario a través de la educación física.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bronfenbrenner, U (1979): *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press
- Castells, M. (2001). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Vol. I: La sociedad red. Alianza Editorial.
- UNESCO (2017) Educación y habilidades para el siglo XXI; reporte E2030: *UNESCO Biblioteca Digital*. (s. f.).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117>
- Fernández-Ojeda (2023). Visión Prospectiva de Deporte Chileno A Partir Del Escenario Socio-Político Vivenciado por el COVID-19. Camilo J., Soto-Lagos, R. *COVID-19 y Deporte en Latinoamérica* 263-276. Ariadna Ediciones.
<https://doi.org/10.26448/ae9789566095934.73>
- Gamez, M. J. (s. f.). Objetivos y metas de desarrollo sostenible. *Desarrollo Sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Mediterranean Lifestyle to Promote Physical, Mental, and Environmental Health: The Case of Chile (s/f). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, <https://doi.org/10.3390/ijerph17228482>
- Morin E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa, Barcelona,
<https://estaciencia.wordpress.com/wpcontent/uploads/2017/04/epistemologic3adadelacomplejidad-morinedgar.pdf>
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Fondo de Cultura Económica.
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf>
- Pereira-Chaves, J. (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la *Revista Educare*, vol. XIV, núm. 1, Costa Rica. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419007.pdf>
- Sassen, S. (2006). *Territorio, autoridad y derechos: De los derechos humanos a los derechos de la ciudadanía global*. Katze editores. <http://www.katzeditores.com/images/fragmentos/sassenii.pdf>
- Shulman, L. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Tilbury, D. (1995): *Teacher education and the knowledge base: A review of the literature*. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 5-36). Macmillan Publishing Company.

CAPÍTULO 5

Experiencias y desafíos de la enseñanza de la Educación Física en tiempos de pandemia en México

Experiences and challenges of teaching physical education in pandemic period in México

Arturo Guerrero-Soto

Secretaría de Educación de Baja California

Consejo Mexicano de Educación Física

jesusguerreros@edubc.mx

RESUMEN

El propósito del estudio fue describir los problemas que enfrentaron los docentes en la implementación del programa de educación física a distancia durante la pandemia, para comprender los sucesos y el significado de las acciones en relación con sus propias realidades, así como la percepción de su estado de salud física y socioemocional. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, transversal, descriptivo e interpretativo, con 32 profesores de educación física del municipio de Ensenada BC, México; se utilizó la técnica de discusión en grupos y como instrumento un cuestionario, ambos en línea. Los hallazgos demuestran las dificultades y retos que enfrentaron para dar la clase de educación física, la falta de recursos tecnológicos, digitales, pedagógicos y didácticos, la desorientación sobre las acciones educativas, el no involucramiento de los padres, así como, carencia de autonomía, poca participación y evidencias del alumnado; pero también, las innovaciones, los logros y alcances de atención de las estrategias empleadas. Se concluye que la pandemia vino a revolucionar las ideas pedagógicas sobre la enseñanza de la educación física, que el cambio en la forma de enseñar es urgente, y que las metodologías activas deberán ser el eje didáctico central de la enseñanza, en el fortalecimiento, potenciación del aprendizaje, y en el uso continuo de aplicaciones y plataformas digitales.

PALABRAS CLAVE: Educación Física, Enseñanza, Pandemia, Estado de Salud.

ABSTRACT

The purpose of the study was to describe the problems faced by teachers in implementing the distance physical education program during the pandemic, to understand the events and the meaning of actions in relation to their own realities, as well as their perception of their physical and socio-emotional health. The research had a qualitative, cross-sectional, descriptive, and interpretive approach, with 32 physical education teachers from the municipality of Ensenada, BC, Mexico; group discussion techniques and an online questionnaire were used as instruments. The findings demonstrate the difficulties and challenges faced in teaching physical education, such as the lack of technological, digital, pedagogical, and didactic resources, disorientation about educational actions, non-involvement of parents, lack of autonomy, low participation, and insufficient student evidence. However, they also highlight innovations, achievements, and the reach of the strategies employed. It is concluded that the pandemic revolutionized pedagogical ideas about physical education teaching, making urgent changes in teaching methods, with active methodologies becoming the central didactic axis for strengthening and enhancing learning, as well as the continuous use of digital applications and platforms.

KEYWORDS: Physical Education, Teaching, Pandemic, Health Status.

INTRODUCCIÓN

Las lecciones y aprendizajes que ha dejado la pandemia a nivel local, nacional e internacional es que la crisis del virus llegó para quedarse y dejar consecuencias (Hall et al., 2021), hay resiliencia y resistencia conforme avanza el confinamiento, hay inseguridad del regreso a clases y la nueva normalidad; lo que permite relativizar el impacto psicológico, socioemocional y de salud causado por la pandemia (Educación 2020, 2020). Además, la pandemia del COVID 19 alteró la participación en actividades físicas (por las medidas de distanciamiento social y contingencia) que hizo más difícil el realizar ejercicios como caminar, correr al aire libre o andar en bicicleta para mejorar la calidad de vida.

Por la lógica del confinamiento, se planteó un proyecto nacional de educación a distancia por TV denominado *Aprende en casa*, el cual se implementó con grandes dificultades y contradicciones; en el caso de la educación física, se complicó aún más, dado que se utilizó en un primer momento deportistas destacados para que el alumnado imitará actividades físicas para mejorar la condición física. La Dirección de Educación Física solicitó a los docentes de clase directa sintonizar los canales de televisión para dar seguimiento a los aprendizajes esperados del programa de educación física vigente. Posteriormente, se solicitó se realizara planificación contextualizada y evaluación del proceso de aprendizaje a distancia.

El panorama no fue alentador, las situaciones de miedo y contagio a la enfermedad, reclusión, estado emocional de docentes, alumnos y familias, pérdida de trabajos, abasto de alimentos y agua, pobre comunicación, y carencia de condiciones tecnológicas, dificultó que los docentes dieran seguimiento a las actividades y aprendizajes de los alumnos, inclusive que se tuviera contacto digital con ellos.

Actuar en este mundo caracterizado por nuevos niveles de complejidad y contradicción implica una educación para preparar a los individuos y sus comunidades ha adaptarse a estos cambios y responder a nuevos contextos; se considera que el Sistema Educativo Nacional idealizó los propósitos educativos y los programas pedagógicos (Secretaría Educación Pública (SEP), 2020), convirtiéndolos en un mito; ya que ignoró la realidad de los contextos escolares, las condiciones de los docentes, los espacios físicos y posibilidades del alumnado para la práctica de la educación a distancia. Coincidiendo con las recomendaciones de MEJOREDU (2021), sobre la necesidad de proponer un esquema de formación basado en las necesidades de los docentes.

En el análisis de diversos estudios internacionales sobre la enseñanza de la EF (Educación Física) en tiempos de pandemia, demuestran experiencias muy similares a lo vivido en nuestro país,

como se observa a detalle en el apartado de discusión (Echeverría, 2018; Márquez-Villegas et al., 2020; Mendoza-Mendieta et al., 2021; Mujica & Orellana, 2022; Mungarro-Matus & Gavotto, 2022; Posada-López & Vásquez-López, 2022; Sánchez-Encalada et al., 2020; Sierra-Díaz et al., 2021).

El objetivo de esta investigación fue describir los problemas que enfrentaron los docentes en la implementación del programa de educación física a distancia durante la pandemia, y la percepción de su estado de salud física y socioemocional.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio cualitativo, investigación transversal, descriptiva e interpretativa (Erickson, 1989; Martínez, 1998; Hernández et al., 2005, Thomas & Nelson, 2007). El alcance metodológico desde el enfoque cualitativo, representa un conjunto de procesos sistemáticos, en el análisis de datos, así como su integración, para realizar inferencias y lograr un mayor entendimiento del fenómeno de estudio; transversal, en virtud de que la revisión de características y actitudes, se recogieron en un momento dado; descriptivo, en cuanto al análisis de los resultados del cuestionario y relaciones entre las variables; e interpretativa, porque intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que el profesorado expresa en la interacción con sus propias realidades en el grupo de discusión (Ferreira et al., 2018).

Participaron 32 profesores de educación física del municipio de Ensenada BC, México, se utilizó como instrumentos una encuesta en línea con 15 ítems construida específicamente para esta investigación, y la técnica de discusión grupal, grabando tres encuentros en línea a través de Google Meet. La encuesta se construyó en formularios de Google con la finalidad de recuperar las experiencias docentes, de los 15 ítems, nueve preguntas fueron de opción múltiple y seises de respuesta abierta, estructurada en datos generales de los encuestados, recursos utilizados, planeación y evaluación, problemáticas y apoyos, logros e innovaciones, percepciones sobre salud física y emocional. Fue una convocatoria abierta e invitación personalizada y voluntaria a 50 profesores de educación física, respondiendo al estudio el 64% de ellos. Posteriormente se describió los acontecimientos y experiencias vividas, videograbando dichas sesiones. Al finalizar se trianguló concurrentemente la información de la encuesta, las reuniones vivenciales en línea y del propio seguimiento administrativo pedagógico de la Jefatura de educación física, para concluir el estudio.

RESULTADOS

La información obtenida de la encuesta y de las sesiones de discusión en grupo fueron categorizadas en 5 apartados: I. Datos generales; II. Medios tecnológicos y digitales utilizados en la enseñanza; III. Programa de estudios, planeación didáctica y evaluación; IV. Problemas, dificultades, aciertos e innovaciones; V. Estado de salud física y socioemocional. Los resultados obtenidos se expresan gráficamente y se fortalecen con citas textuales del profesorado en las reuniones de discusión grupal.

I. Datos generales

Figura 1

Años de servicio

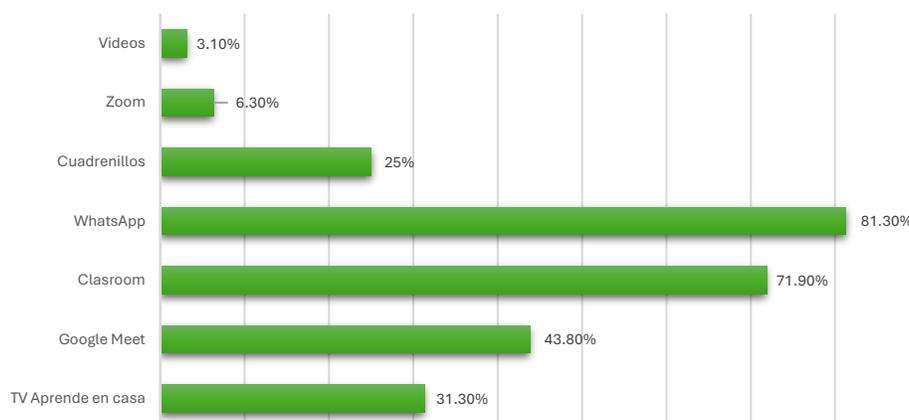


En la figura 1, se observa que de los 32 profesores participantes en el estudio, el 53.1% fueron mujeres y el 46.9% hombres, por lo que, el género de la muestra fue equitativo; como se puede apreciar, con respecto a los años de servicio del profesorado; el 50% cuentan con 21 años de antigüedad o más en el servicio docente, el 25% entre 11 y 15 años, el 12.5% de 6 a 10 años, el 6.25% entre 16 y 20 años de servicio y otro 6.25% de 3 a 5 años de antigüedad.

II. Medios tecnológicos y digitales utilizados en la enseñanza.

Figura 2

Medios digitales para la enseñanza de la asignatura de Educación Física



Podemos observar en la figura 2, los medios digitales que se utilizaron para la enseñanza, la mayor parte de atención fue a través de WhatsApp (81.3%), Classroom (71.9%), Google Meet (43.8%), TV Aprende en casa (31.3%), Cuadernillos (25%), Zoom (6.3%) y Videos (3.1%). Por el tipo de atención, algunos profesores combinaron el uso de la plataforma, el programa de TV y una red social, otros, el uso de videos de YouTube y Tik Tok. De la información obtenida en los grupos de discusión, el WhatsApp y Classroom fue el conducto para enviar y recibir evidencias y éstas principalmente fueron videos o textos. Es obvio decir, que los profesores combinaron el uso de las plataformas con las redes sociales, porque indistintamente podían utilizar, uno, dos o tres recursos digitales, se iban acomodando conforme les fuera resultando, y también variaban dependiendo del contexto del centro escolar.

Si despejamos un total general de uso, podemos decir que el 30% del profesorado seguía las actividades de las clases propuestas en TV; el otro 70% usó Classroom, Google Meet y WhatsApp. El 50% de los docentes están integrados con el WhatsApp del docente generalista o de grupo, el 25% de los profesores de educación física tiene su propio grupo de WhatsApp, el otro 25% no tiene comunicación directa con los estudiantes.

III. Programa de estudios, planeación didáctica y evaluación

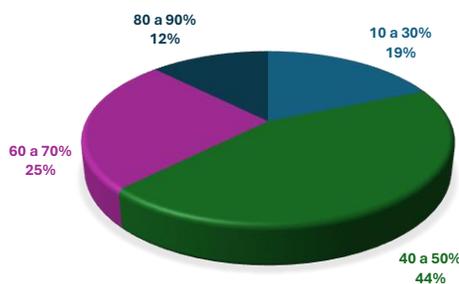
En cuanto a la planeación del trabajo, el profesor trabajo a distancia seleccionando actividades que fueran compatibles con los aprendizajes esperados del programa de estudios o en base al programa aprende en casa, y se las enviaba a sus alumnos de las siguientes maneras: 1) el alumnado podía seguir el programa de TV *Aprende en casa* y realizar las actividades propuestas. 2) al

alumnado sin acceso digital o TV, se le enviaron cuadernillos impresos con la planeación de actividades, que los padres podían recoger en la escuela y posteriormente depositar las evidencias en la escuela. 3) la planeación se envió al docente de grupo por WhatsApp, para que éste a su vez la envié a los padres de familia y las evidencias se reciben a través del maestro de grupo. 4) algunos docentes de EF crearon sus propios grupos de WhatsApp y por ese medio mandaban planeación y recibían evidencias para evaluar. 5) el alumnado que contaban con accesibilidad a datos móviles o internet en casa y con equipo de cómputo, se les envió planeación por Classroom y se recibió por la misma plataforma. 6) Algunos profesores envían información por correo electrónico y recibían por ese medio evidencias. 7) se ofrecieron clases virtuales presenciales semanales por MEET de Google. 8) En relación con el seguimiento de los alumnos que respondieron a las actividades, se hizo por evidencia por medio de Classroom, WhatsApp, correo, canal de YouTube, cuadernillos y Google MEET.

Algunos comentarios textuales de los profesores: *“La forma diversificada de comunicar”*; *“No tengo cabeza para planificar y evaluar”*; *“Solo registro un cierto número de actividades por período”*. *“No hay apoyo de los padres”*; *“Enseñar en línea no es lo mismo que interactuar con mis alumnos”*. *“No tengo datos móviles y no tengo PC en casa, no puedo enviar, ni recibir”*. *“Dejo las tareas en la escuela y algunos papás las recogen”*. *“Sin diagnóstico no puedo planear”*. *“Hago lo que se puede con la planeación, no doy seguimiento a los aprendizajes”*. *“Me cuesta planear, solo envío información o retos a los alumnos”*. *“A los alumnos que se conectan les pongo actividades diversas”*. *“Planeo y los alumnos no tienen espacio o materiales, así que puras manos libres, patrones básicos de movimiento”*.

Figura 3

Porcentaje de alumnado que atendieron las clases y tareas de Educación Física



En la figura 3, se demuestra que el 43.8%, de los profesores expresaron que, entre un 40 a 50% de alumnado de cada grupo respondieron a las tareas (principalmente en algunas zonas escolares urbanas); el 25% del profesorado expresa que el alumnado en un 60 a 70% atendió lo que

se le solicitaba; el 18.8% del profesorado consideró que el alumnado no respondió presentado en un bajo porcentaje entre un 10 a 30% (tanto en zonas urbanas periféricas como en zonas rurales); los que no tuvieron problemas de respuesta y atención fue el 12.5% del profesorado, que expresa que, el alumnado respondió entre un 80 a 90% del total del grupo. Algunas citas textuales que reflejan la falta de participación: *“Debería de haber apoyo por parte de las autoridades del Sistema Educativo”*. *“Muchos alumnos o padres de familia no están atendiendo al llamado”*. *“Creo que no pueden atender por su condición económica laboral”*. *“Hay un grupo de padres que se encuentran participando con responsabilidad, amabilidad, atención, respeto, y preocupación porque sus hijos cumplan con su derecho de educarse”*.

En cuanto al proceso de evaluación del aprendizaje del alumnado, ésta se realizó de diversas formas, considerando las evidencias presentadas de las actividades o juegos que se les enviaron a los alumnos, hayan sido tareas del programa de TV, progreso en el cuaderno de clase, retroalimentación con preguntas al estudiante, respuesta a videos cortos en TikTok y YouTube, y presencial en línea por Google Meet. Los tipos de evaluación que se encontraron fueron: 1) Autoevaluación, en la estructura de la ficha que se le envía al alumno viene un apartado de donde se le indica que al terminar la actividad responda ciertas preguntas, que de acuerdo con sus posibilidades hasta donde lograron realizar la actividad motriz. 2) Coevaluación, solicitando a los padres de familia evaluaran el desempeño y logro del hijo en las actividades, se les indicó que siguieran las instrucciones 3) Evaluación, de los trabajos presentados, evidencias (fotos, videos, dibujos, reflexiones escritas, cuestionarios y cuadernillos de clase) y la propia elaboración de materiales en casa; observando que en las evidencias se cumpla el propósito de la actividad, y haciendo una pequeña retroalimentación con preguntas al alumno. 4) Algunos profesores elaboraron algunas listas de cotejo y rúbricas, o prueba escrita. 5) Con la participación durante la clase en Google MEET, se evaluaba realización del desempeño de las habilidades motrices. 6) Algunos profesores no evaluaron por no contar con evidencias del alumnado, o porque definitivamente no se presentaron durante la pandemia.

Algunos comentarios textuales de los docentes con respecto a la evaluación: *“Realmente estoy tomando en cuenta cualquier elemento que me envíen para hacer observaciones personales del alumno”*. *“A través de la observación de las evidencias enviadas por los padres de familia, ya sea de fotos o videos del niño realizando la actividad”*. *“Con el apoyo del padre de familia y las pautas que envió, ellos deciden”*. *“En realidad no podemos saber si los alumnos están trabajando como se debe o si realizaron la actividad ya que no todos mandan videos o entran muy pocos a la clase en línea”*.

“Me estoy basando en las actividades que realizan los niños y las evidencias que mandan con sus respuestas”. “Me cuesta evaluar porque no los conozco”. “He consultado con varios colegas y definitivamente no hemos evaluado habilidades”.

IV. Problemas, dificultades, aciertos e innovaciones realizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje durante el período de pandemia

Algunos profesores consideran no haber hecho ninguna innovación, sin embargo, intentaron hacer algo, y el trabajo a distancia o las clases en línea fue una innovación para todos. Y dada la forma de trabajo de la sesión de educación física, los motivó a apegarse al uso de las redes sociales (WhatsApp, Facebook, Tik Tok, YouTube).

Otros profesores buscaron adaptar sus clases actualizándose con el uso de la tecnología, y aprendiendo a utilizar herramientas digitales que jamás habían utilizado, el aprendizaje y uso de las Tics fue uno de los grandes retos. Otro reto fue el utilizar materiales propios de los hogares, propiciar el uso de materiales reciclables y realizar actividades de gimnasia cerebral.

En un primer momento, algunos profesores enviaron videos cortos hechos en TikTok y YouTube, o videos con información del trabajo que debían realizar. Posteriormente implementaron los videos tutoriales videograbados por ellos mismos.

En un segundo momento, los profesores implementaron un trabajo en Classroom, con actividades sencillas y atractivas para el alumno, también retomando actividades sugeridas por los mismos alumnos. También se implementaron las clases por medio de Google MEET o ZOOM, para realizar actividades simultáneas con los alumnos. Algunos realizaron clases diarias, otros una vez a la semana y algunos una vez por mes, con los alumnos que se presentaban o tenían acceso a equipo e internet.

Algunos utilizaron planeaciones en un formato sencillo, claro, con actividades fáciles de entender para el padre de familia y agregándole imágenes de la actividad. Otros buscaron relacionar las actividades para los alumnos en familia, proponiéndoles juegos motrices e interactivos; otros recomendaron juegos de mesa como: ruleta, rompecabezas, memoramas, etc.

Para otros, la innovación principal fue el motivar a los alumnos y a los padres de familia a realizar actividad física juntos, mandándoles pequeños mensajes de algunos beneficios para la salud y el bienestar.

Una parte de los encuestados comentó que todas las actividades propuestas habían sido especialmente diseñadas para las necesidades de sus alumnos, en los, espacios y con los materiales

de reciclaje que tuvieran en casa. Algunos comentaron que se apegaron al programa de *Aprende en casa*, y otros a los aprendizajes esperados del programa estudio. Asimismo, consideraron que no tenían las herramientas para mejorar el proceso de enseñanza, porque en el contexto donde trabajan (zona rural) fue complicado realizarlo por el grado de marginación.

Algunos comentarios textuales *“Me ha tocado aprender a manejar las tecnologías de la información adaptadas a la enseñanza de mi materia”*. *“Aprendí a editar videos”*. *“Realizó mis sesiones ejemplificando las actividades a través de videos”*. *“Cómo saber si realmente estoy realizando una buena práctica educativa”*. *“Todo cambio, la forma de comunicarnos se diversifico, la forma de dirigirnos a nuestros alumnos se amplió, al regresar a clases tendremos nuevas formas de comunicarnos”*.

Figura 4

Apoyos de autoridades del Sistema Educativo y supervisores



Como se aprecia en la figura 4, a la pregunta de si habían recibido apoyo por las autoridades para facilitar el proceso de enseñanza, el 31.3% muy buen apoyo; el 21.9% poco apoyo; 18.8% excelente apoyo; 12.5% ningún apoyo; 9.4% regular apoyo; 3% comentaron que se les dio curso por Classroom, y otro 3% el apoyo fue de poco a bueno.

Algunos cuestionamientos y quejas muy válidas por la falta de apoyo del sistema, para atender al alumnado durante la pandemia estuvieron relacionadas con: Si el profesorado contaba con los materiales necesarios en casa para atender la labor educativa. Si sabían o no usar las Tics (tanto del docente como el alumno). El sistema desconoció si se contaba con un buen equipo de cómputo y con red móvil en casa; muchos colegas convirtieron en adecuados los medios, pero hay quienes no tuvieron esa capacidad económica para adquirir una computadora o celular con crédito para poder realizar la labor docente desde casa. Se solicitaba en ese momento cursos de capacitación para aprender Classroom, Meet, Zoom y no se impartió ninguno. Aunque la comunicación fue continua, las autoridades debían apoyar para fortalecer el trabajo colaborativo interdisciplinario para lograr

mejores resultados, más esto no ocurrió, la colaboración e intercambio se dio a través de redes sociales. Una molestia general del profesorado fueron las indicaciones confusas del sistema educativo (SEE, 2020), el 80% de los docentes consideraron injusto calificar lo mismo a los que responden muy bien que a los que no se presentan o no responden a las tareas.

Comentarios textuales *“Jamás había ocurrido algo así”*. *“Ya son muchos meses que no puedo ejercer mi profesión”*. *“No me siento bien conmigo mismo porque es algo que no está en mis manos”*. *“Esto a distancia no es lo mismo que estar con mis alumnos directamente en clase”*. *“El sistema educativo necesita ser más realista, dejar de simular y dar el apoyo necesario”*. *“Creo que desvían el recurso educativo a lo político”*.

Para indagar más sobre lo que sucedió y poder colaborar con las problemáticas que se le presentaron durante y después de la pandemia, el profesorado expresó una serie de dudas que se intentó resolver, pero otras se quedaron en el aire, porque nosotros mismos no estábamos capacitados para responder. Los cuestionamientos textuales con mayor frecuencia fueron:

“¿cómo es mi contexto, qué medios utilizar, cómo le das seguimiento a las clases, como me comunico con los padres, qué estrategia uso para obtener evidencias, etc.” *“¿Cuáles son nuestras necesidades reales para cumplir con mayor atención a nuestros alumnos?”*. *“¿Cómo podemos ayudar a nuestros alumnos durante la pandemia?”* *“Considero que tengo las herramientas para mejorar mi proceso de enseñanza, pero en el contexto donde trabajo se me hace complicado realizarlo por el grado de marginación”*. *“¿De qué forma poder ayudar a estos niños?”*. *“Cómo hacerle con la falta de respuesta de los papás, al no enviar evidencias de las actividades de sus hijos”*. *“Como motivar a los alumnos a que trabajen sin mi presencia y me envíen las evidencias”*.

V. Estado de salud física y socioemocional

Figura 5

Estado de salud del profesorado y alumnado

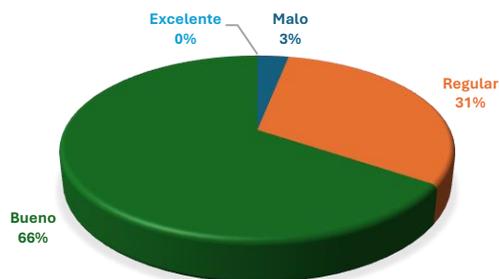


En la figura 5, el 53.1% del profesorado expresó que su estado de salud es bueno, 25% que es excelente, porque se han cuidado en extremo, y el 21.9% dice que es regular porque han padecido

algunas enfermedades respiratorias. Por los reportes médicos administrativos en esta coordinación, se dio fe que el 60 % de los profesores se vieron afectados por el COVID 19 con recuperación positiva, dos profesores fallecieron por el virus y otro profesor fue afectado notablemente con consecuencias de desempeño a la fecha.

Figura 6

Estado de salud del alumnado



En la figura 6, el 65.6% del profesorado opina que el alumnado se encuentra en un buen estado de salud, el 31.3% piensa que es regular y solo el 3.1% opina que el alumnado tiene un mal estado de salud. Sin embargo, fueron solo opiniones porque no tuvimos evidencias, ni investigamos al respecto de las enfermedades de los alumnos, aunque sabemos que fueron muy pocos, más si existen relatos de niños que dicen que sus familiares adultos estuvieron enfermos de COVID-19.

Se expresan citas textuales de otras situaciones preocupantes que el profesorado mencionó constantemente, la mayor parte relacionadas con la salud física: *“que habría que preguntar a los maestros si muestran dolores de cabeza por el estrés u otros síntomas de salud por el trabajo en casa”*. *“En mi caso creo que se afectó mi vista porque empiezo a tardar en enfocar cada vez que empiezo a trabajar frente a la computadora”*. *“Que me proporcionaran una silla secretarial para el trabajo, ya que mi espalda ha sido afectada por tanto tiempo sentada”*. *“Necesitamos saber si estaremos vacunados todo el magisterio y la población en general antes de regresar presencialmente a la escuela”*. *“Necesitamos las vacunas”*. *“¿Cómo debemos trabajar cuando regresemos a la escuela?”*. *“¿Qué medidas tendremos que seguir al regresar a clases?”* *“¿Será seguro?”*

Con respecto a la pregunta de *¿cuánto tiempo de actividad física realizó a diario el profesorado durante el confinamiento por pandemia?*: nos encontramos que 46.9% opino que realizaba media hora de ejercicio, un 34.4% realizaba una hora, un 6.2% una hora y media, otro 6.2% dos horas, y otro 6.2% tres horas o más de actividad física. Algunos solicitan y recomiendan facilitar

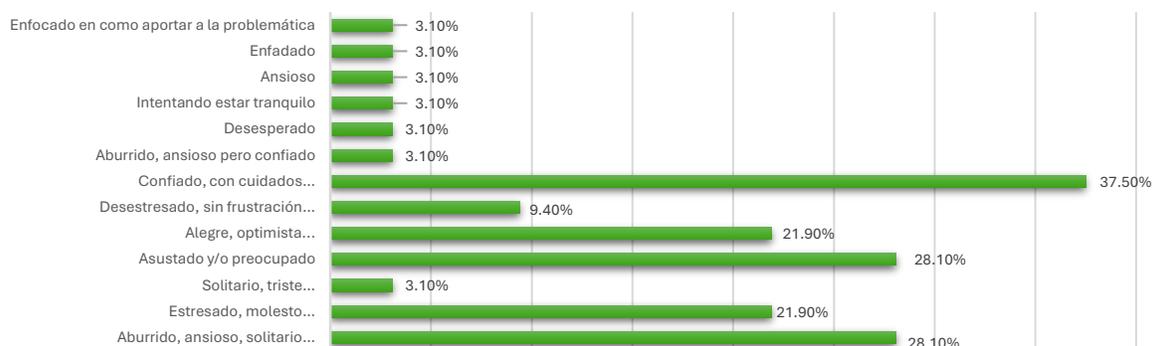
información y enlaces de lugares donde existan terapias anti estrés, en lo individual y colectivo con especialistas (psicólogos, médicos), que se invite a eventos en línea de actividades recreativas - físicas para estar en contacto con otras personas, y empezar a desestresarse y a socializar.

Estado de salud socioemocional

Las preguntas para conocer las emociones con las que estábamos conectados y los sentimientos durante el confinamiento por la pandemia COVID 19, se tomaron de ítems de la encuesta chilena de Educación 2020 (2020), con libertad de elegir varias opciones, fueron tres preguntas dirigidas al propio profesorado, a lo que opinaban sobre sus colegas y sus alumnos. La diferencia que se observa de más del 100% de respuestas de los encuestados, se debió a que podías elegir varias emociones como respuesta a la pregunta.

Figura 7

Emociones con las que estamos conectados



Como se puede apreciar en la figura 7, el 37.5% del profesorado se sienten confiados con cuidados; el 28.1% asustados y preocupados; otro 28.1% aburridos, ansiosos y solitarios; el 21.9% estresados, molestos y frustrados; otro 21.9% se sienten alegres, optimistas y contentos; un 3.1% se sienten tristes y deprimidos, 3.1% se sienten aburridos ansiosos pero confiados, 3.1% se sienten desesperados, 3.1% tratan de estar tranquilos, 3.1% se sienten ansiosos, 3.1% se sienten enfadados, 3.1% se sienten enfocados en como aportar a la problemática.

En otra pregunta relacionada con *¿cómo crees que se sienten tus colegas con el confinamiento?*, las respuestas fueron muy similares a sí mismo; el 53.1% considera que sus colegas se sienten estresados, molestos y frustrados; un 50% opina que se sienten asustados y preocupados; un 31.3 opinan que se sienten aburridos, ansiosos y solitarios; un 15.6% se sienten alegres, optimistas y contentos; 9.4% desestresados sin frustración; 3.1% se sienten enfocados en como

aportar, 3.1% se siente confiados sin preocupación y 3.1% se siente desestresados. A la pregunta ¿cómo crees que se siente el alumnado con el confinamiento?, un alto porcentaje de profesores 71.9% piensan que el alumnado se siente aburrido, ansioso y solitario; un 40.6% consideran que se sienten estresados, molestos y frustrados; 21.9% consideran que se sienten solitarios, tristes y deprimidos; 15.6% opina que se sienten asustados y preocupados; 18.8% piensan que se sienten alegres, optimistas y contentos; 15.6% consideran se sienten confiados sin preocupación; 6.3% opinan que se sienten desestresados sin frustración.

Algunos profesores expresaron que antes de exigirles si han cumplido con su labor, le preguntáramos “¿Alguien cercano a ti a fallecido por covid-19?”. Lo que nos dejó la tarea de no anteponer el interés laboral y el de ser más sensibles como autoridades ante las necesidades socioemocionales, de salud y de afecto que en estos momentos se ha vivido. “*Ser empáticos con los alumnos, padres de familia y con el colectivo docente*”. Seguir con las facilidades “*como hasta hoy de confiar en el trabajo que estamos haciendo con nuestros alumnos, con nuestros propios recursos y en nuestros hogares*”.

DISCUSIÓN

El contexto de crisis sin duda afectó el bienestar socioemocional de las comunidades educativas y de las experiencias de enseñanza, mientras que las narrativas buscan una identidad en contextos de cambios y las transformaciones cuestionan los discursos dominantes, anclados en estructuras de poder que solo aumentan la brecha generacional (Sede de Educación Física, 2021).

La naturaleza de la asignatura de educación física se define por un sentido práctico, y ésta, se vio afectada durante la pandemia; adaptando la enseñanza, a las necesidades del profesorado, a su falta de experiencia para el trabajo a distancia, y a las condiciones de los contextos del alumnado. Las herramientas digitales y recursos para mejorar el proceso de enseñanza fueron muy variados, pero se adoleció de capacitación al respecto, y no se estaba preparado, como lo comentó Fujimoto (2016) los docentes deben estar capacitados y ambientados en el uso de tecnologías a distancia y sus estrategias pedagógicas virtuales.

El programa nacional de TV *Aprende en casa*, nace con una mala aceptación del profesorado, dadas las condiciones en que se ofertó y el tipo de escenarios desprovistos de profesionalización, posteriormente, mejoró porque se basaron en los aprendizajes esperados del programa estudio, sin embargo, solo el 30%, de profesorado atendió este programa y los demás implementaron su propia, acción educativa. Según Sánchez-Encalada et al. (2020) en esta nueva modalidad a distancia las

herramientas que el 62% de los docentes ecuatorianos utilizaron aplicaciones de mensajería instantánea y el 38%, video llamada y reuniones virtuales, muy parecido a este estudio, donde el 30% del profesorado seguía las actividades de las clases propuestas en TV; el otro 70% usó Classroom, Google Meet y WhatsApp.

Se encontró que el 90% del profesorado utilizó el estilo tradicional de enseñanza del mando directo (dirigir y solicitar al alumnado imitación de patrones de movimiento), también Sánchez-Encalada et al. (2020) encontraron que los estilos de enseñanza que utilizaron los docentes, fue el estilo tradicional de mando directo con un 36% de los docentes encuestados y un 62% la asignación de tareas. Al respecto Echeverría (2018) consultó varios autores que mencionan la despersonalización del desarrollo de clases virtuales; surgiendo la pregunta, ¿si la educación bajo el formato convencional esta despersonalizada? ¿cómo estuvo la virtual o a distancia?

Un estudio que metodológicamente es similar al contexto del nuestro, exploró la percepción del profesorado de educación física sobre el enfoque de enseñanza tecnológico-emergente. Sus resultados son coincidentes, dado que, las actividades se encaminaron al desarrollo de patrones motrices; y obligó al profesorado y alumnado a desarrollar nuevas habilidades relacionadas con el manejo de dispositivos electrónicos, aplicaciones digitales y el diseño de clases en múltiples formatos (Mungarro-Matus & Gavotto, 2022). En Ecuador los resultados de Mendoza-Mendieta et al. (2021), evidencian que la mayoría de los docentes de EF tuvieron afectaciones en la enseñanza-aprendizaje, además de complicaciones en la elaboración e implementación de instrumentos didácticos con nuevos métodos para la aplicación en las clases virtuales de EF.

Los resultados obtenidos evidencian que la mayoría de los docentes de EF tuvieron afectaciones en la enseñanza aprendizaje por la pandemia COVID-19, además complicaciones en la elaboración e implementación de instrumentos didácticos con nuevos métodos para la aplicación en las clases virtuales de EF (Mendoza-Mendieta et al., 2021). También se coincide con los hallazgos de Márquez-Villegas et al. (2020) donde la pandemia por COVID-19, modificó la forma de realizar clases, pasando de una modalidad presencial a una en línea, lo cual ha repercutido en como los estudiantes han podido lograr los resultados de aprendizajes esperados. Sin embargo, en los resultados de este estudio el impacto de la clase no fue en esa escala, la participación y entrega de evidencias del alumnado fue pobre, se demuestra que el 43.8%, de los profesores expresaron que entre un 40 a 50% de alumnado de cada grupo respondieron a las tareas, al igual se demuestra en el estudio de Mungarro-Matus y Gavotto (2022) que las clases impartidas impactaron a menos del 50 % de la matrícula asignada, donde las variables socio-económicas de las familias representan el principal

obstáculo para la gestión de las clases, por la carencia de dispositivos electrónicos e internet. Contrario a nuestro estudio encontramos un estudio español, que observó un sólido compromiso de los alumnos y familias en las actividades de las clases de EF a distancia (Sierra-Díaz et al., 2021).

Con relación a la salud y actividad física, Posada-López y Vásquez-López (2022) encontraron que el 50,7 % de las personas ejecutaron actividad física en casa durante el confinamiento; este estudio encontró, que el 46.9% del profesorado opino que realizaba media hora de ejercicio, un 34.4% realizaba una hora, un 18.6% realizaba desde una hora y media a tres horas o más de actividad física. Por ello, consideraron que su estado de salud fue bueno, y los que opinaron regular fue porque padecieron enfermedades respiratorias. Como podemos deducir, no se cumple con las directrices de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) que recomienda que todos los niños, niñas y adolescentes incorporen un mínimo de 60 minutos al día de actividad física de intensidad moderada a vigorosa, y que realicen al menos 3 veces por semana, ejercicios aeróbicos de intensidad vigorosa.

Con relación al estado de salud emocional, los resultados de este estudio coinciden con las emociones encontradas en los estudios chilenos (Educación 2020, 2020; Mujica & Orellana, 2022) sacando las medias se puede apreciar que un 55.5 % del profesorado expresaron haber estado asustados y preocupados, aburridos, ansiosos y solitarios; o estresados, molestos y frustrados; mientras el 37.5% se sintió confiados sin preocupación, o alegres, optimistas y contentos, deseando aportar al conflicto.

CONCLUSIONES

Con el estudio, se logró tener una perspectiva integral, genuina y fidedigna de lo que ocurrió con la actuación docente durante las circunstancias de pandemia. Los hallazgos brindan información valiosa que contribuye a la toma de decisiones, planificación, evaluación, reorientación y creación de medidas para que el alumnado acceda a la mejor educación física. Se registró consistentemente que la mayoría del alumnado carece de una o más condiciones: falta de TV (número de niños por familia que la usa) teléfonos digitales, o equipo de cómputo, para llevar adecuadamente la educación a distancia, remota o presencial en línea. Los maestros pusieron mucho esfuerzo y atendieron a los estudiantes a través del programa de TV, la aplicación WhatsApp, plataforma de Classroom y Google Meet. Se encontró que el estado de salud fue de regular a bueno, el 60 % de los profesores se vieron afectados por el COVID 19 con recuperación positiva. El 65.6% del profesorado opina que el alumnado se encuentra en un buen estado de salud, 37.5% del profesorado se sienten confiados con cuidados, alegres y optimistas; el 62.5% asustados estresados, molestos, frustrados, aburridos,

ansiosos, solitarios tristes y deprimidos. Solo el 46.9% opino que realizaba ejercicio media hora diaria y 34.4% realizaba una hora.

La discusión grupal llevó a los profesores a reflexionar sobre su desempeño y situaciones problema, describiendo con gran detalle las experiencias vividas (crisis emocional, física y existencial) ante la enfermedad provocada por el virus COVID 19. La impotencia o desinterés, al no estar preparado para manejar recursos digitales, contar con el equipo suficiente en casa para atender la demanda, insuficiencia de espacio o de datos móviles en los teléfonos celulares. La enseñanza fue variada, con grandes carencias; el enfoque obligado hacia los aprendizajes esperados, no logro evaluar los avances.

Finalmente, se considera que el objetivo de la investigación se alcanzó, al conocer en detalle las experiencias del profesorado y el reto que tuvieron de impartir una EF a distancia. Es deseable realizar otros estudios a profundidad que definan acciones estratégicas de formación continua y tendencias actualizadas para la enseñanza de una EF que se adapte a los nuevos contextos y propicie aprendizajes significativos y autónomos para el alumnado, siendo esto un camino sensible para futuras líneas de investigación.

La pandemia nos dio una gran lección (ni en la distancia, se modificó el uso del estilo tradicional directivo de enseñanza, ni propicio autogestión del movimiento) vino a revolucionar las ideas pedagógicas sobre la enseñanza de la EF, la necesidad urgente de un cambio de paradigma en la forma de enseñar; donde las metodologías activas deberán ser el eje didáctico central de la enseñanza, en el fortalecimiento y potenciación del aprendizaje, y en el uso continuo de aplicaciones y plataformas digitales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Echeverría, M. (2018) "La educación como generación de la persona en cuanto persona", En *Divus Thomas (coord.)*, Vol. 121 (3) 189-197.
- Educación 2020 (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Recomendaciones pedagógicas para la gestión curricular y la formación*. Chile: Educación 2020.
- Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. (Comp.) M. Wittrock. La Investigación de la enseñanza, (II) 195-253. Barcelona: Paidós.
- Ferreira, A., Tsunoda, A., Quaglio, M., Franco da Rocha, S., y Tonhom, R. (2018) Grupo focal e entrevista semiestructurada como método para coleta dos dados no processo de formação do fisioterapeuta em *Actas CIAIQ2018*. Investigación Cualitativa en Educación 1.
- Fujimoto, G. (2016) "La educación en escenarios no convencionales debe responder a las necesidades y capacidades de los niños y contar con participación de la familia y la comunidad", *Revista Senderos Pedagógicos*, Vol: 7 (7) 126-135.
- Hall, G.; Laddu, D.; Phillips, Sh.; Lavie, Carl. (2021) A tale of two pandemics: How will COVID-19 and global trends in physical inactivity and sedentary behavior affect one another? *Sciencedirect Journal*. Progress in Cardiovascular Diseases 64(A1-A4), 1-142 <https://www.sciencedirect.com/journal/progress-in-cardiovascular-diseases>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2005) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Jefatura Educación Física (2021) *Informe técnico pedagógico*. Planeación y evaluación de la educación física a distancia. Ensenada B.C.
- Márquez-Villegas, Claudia; Álvarez-Zúñiga, Miguel Ángel y Rivera-Jara, Camila. (2020) Educación Física en tiempos de Pandemia. Chile. *Revista Observatorio del Deporte* Vol: 6 (3) 65-72
- Martínez, M. (1998) *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico práctico*. México: Trillas.
- MEJOREDU (2021) *Experiencias internacionales de apoyo a la educación durante la emergencia sanitaria por covid-19*. Balance y aportaciones para México. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. México.
- Mendoza-Mendieta, K. E., García-Herrera, D. G., Ávila-Mediavilla, C. M. (2021) Educación Física y COVID-19: Percepciones desde los docentes durante la pandemia. *Revista KOINONIA*. VI (VI) 4. DOI 10.35381/cm.v7i3.621 <https://www.academia.edu/89391923>
- Mujica Johnson, F. N., Orellana Arduiz, N. D. C. (2022). Emociones de profesoras de Educación Física chilenas en el contexto de pandemia: estudio de casos (Emotions of Chilean physical education teachers in the context of pandemic: a case study). *Retos*, 43, 861–867. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89801>
- Mungarro-Matus, J. E. y Gavotto Nogales, O. I. (2022). Transición al enfoque tecno-pedagógico emergente para la gestión de la educación física durante la COVID-19. *Revista Educación*, 46(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44453>
- OMS (2020) *Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios: de un vistazo*. Organización Mundial de la Salud: Ginebra.
- Posada-López, Z., Vásquez-López, C. (2022). Beneficios de la práctica de actividad física durante la pandemia generada por el Covid-19. *Revista Digital: Actividad Física y Deporte*, 8(1). <https://doi.org/10.31910/rdafd.v8.n1.2022.2185>
- Sánchez Encalada, E. D., Ávila Mediavilla, C. M., García Herrera D. G., Bravo Navarro, W. H. (2020) El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física en época de pandemia. *Revista Polo del Conocimiento*. Ed. 52 5(11) 455-467. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1936/3823>
- SEE (2020) *Guía operativa, lineamientos normativos ISEP*. Ciclo escolar 2020 -2021. Sistema Educativo Estatal: SEE BC
- SEP (2020) *Directrices normativas para el ciclo escolar 2020 – 2021* Secretaría de Educación Pública. México: SEP
- Sierra-Díaz, J., González-Víllora, S., Toledo-Guijarro, J. A., Bermejo-Collada, C. (2021) Reflexiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Física durante la pandemia por COVID-19. Un caso real. *Retos* 41. 866-878
- Thomas, J., Nelson, J. (2007) *Métodos de investigación en actividad física*. Paidotribo: España.

Intervenciones Educativas



CAPÍTULO 6

Mindfulness para el desarrollo de la conciencia corporal y la autocompasión

Mindfulness for the Development of Body Awareness and Self-Compassion

María Laura Peña-Medina

Escuela Normal de Educación Física

laurita080860@gmail.com

RESUMEN

El acelerado ritmo de la sociedad actual tiene grandes dificultades para autorregular la atención, emociones, relaciones interpersonales y estrés; emergiendo un nuevo paradigma de Atención Plena (Mindfulness). La finalidad de este estudio fue diseñar y aplicar un programa de intervención educativa basado en el Mindfulness, y evaluar su impacto en el desarrollo de la autocompasión y conciencia corporal, a fin de incidir en la integridad educativa de los 25 estudiantes de la licenciatura en educación física de la Escuela Normal de Morelia, Michoacán. Fue un estudio descriptivo, experimental e interpretativo, con un enfoque mixto; los instrumentos fueron las escalas de las Cinco facetas de Atención Plena (FFMQ), los ocho factores de la prueba de Evaluación Multidimensional de la Interocepción (MAIA) y los seis factores de la Escala de Autocompasión de Neff. Los resultados demuestran una gran riqueza, resaltando que la práctica de la Atención plena, fundamentada en una visión holista, desarrolla la autocompasión y conciencia corporal; en la práctica se consolidó como un espacio de recuperación de la atención y diálogo autocompasivo con nuestro cuerpo, aprendiendo a escucharlo para recuperar el equilibrio y la armonía en el momento presente, creando una experiencia interior de atención, comprensión y conciencia corporal; las técnicas utilizadas fueron la respiración consciente, la atención plena y la autocompasión. Se concluye que es vital incorporar pilares básicos de la educación holista e integral en la formación de los estudiantes en educación física para que impacte en el desarrollo de la conciencia corporal, y con ello, al quehacer educativo de niños y adolescentes, otra visión de la práctica docente y vida compasiva, hacia la quietud, paz interior, atención y cuidado corporal con ética y sabiduría, desde la integridad educativa.

PALABRAS CLAVE: Mindfulness, Autocompasión, Conciencia Corporal, Integridad educativa.

ABSTRACT

The accelerated way of life today's society has significant difficulties in self-regulating attention, emotions, interpersonal relationships, and stress, giving rise to a new paradigm of Mindfulness. The aim of this study was to design and implement an educational intervention program based on Mindfulness and to evaluate its impact on the development of self-compassion and body awareness to enhance the educational integrity of 25 physical education undergraduate students at Escuela Normal de Morelia, Michoacán. It was a descriptive, experimental, and interpretive study with a mixed approach; the instruments used were the Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ), the eight factors of the Multidimensional Assessment of Interoception Awareness (MAIA), and the six factors of Neff's Self-Compassion Scale. The results demonstrate a great wealth, highlighting that the practice of Mindfulness, grounded in a holistic vision, develops self-compassion and body awareness. In practice, it was consolidated as a space for recovering attention and engaging in self-compassionate dialogue with our body, learning to listen to it to regain balance and harmony in the present moment, creating an inner experience of attention, understanding, and body awareness; the techniques used were conscious breathing, mindfulness, and self-compassion. It is concluded that it is vital to incorporate the basic pillars of holistic and integral education in the training of physical education students to impact the development of body awareness and thus the educational endeavors of their children and adolescents, offering another perspective on teaching practice and compassionate living, towards stillness, inner peace, attention, and bodily care with ethics and wisdom, from educational integrity.

KEYWORDS: Mindfulness, Self-Compassion, Body Awareness, Educational Integrity.

INTRODUCCIÓN

La vida actual posmoderna, se caracteriza por una agitación vertiginosa, si es por *ganar tiempo, por ganarle al tiempo o al otro*, la invasión tecnológica, los fuertes cambios climáticos, las preocupaciones por conservar la salud, entre otros. El Mindfulness tuvo sus inicios en 1982 con Jon Kabat-Zinn, extendiéndose al siglo XXI, y expandido por el tema de la salud después de la pandemia. Kabat-Zinn (2013) define al Mindfulness como el estado particular de conciencia que surge al poner la atención de forma intencional y sin juzgar, en el momento presente, viviendo la experiencia momento a momento. Esta práctica desarrolla una habilidad que repercute positivamente en el bienestar físico y emocional de las personas que la llevan a cabo; es decir, es la capacidad de estar atento a la experiencia presente con una actitud de indagación, de curiosidad, sin juicios, sin cuestionamientos, con aceptación, sin apego ni aversión, con una actitud ecuánime. Al respecto, Brach (2003) expresa que es un estado meditativo que se caracteriza por generar conocimiento de uno mismo, es un autoconocimiento que nos permite conocer de manera directa la experiencia que estamos viviendo, reconocer con claridad lo que pasa por dentro de nosotros, además, proporciona una serie de herramientas y técnicas que tienen la finalidad de mejorar nuestra calidad de vida (Mañas, 2014).

En la actualidad se aplican programas de Mindfulness en áreas clínicas, terapéuticos, para la mejora al trabajo, la concentración en el deporte, la relajación y antiestrés; en educación y en las aulas a inicios de este siglo XXI. Meiklejohn et. al. (2012) ofrecen una reseña de las investigaciones y programas que han integrado el Mindfulness en la educación, tanto de forma indirecta mediante la formación de los profesores como en la enseñanza directa con estudiantes. García, Demarzo y Modrego (2012) muestran la implementación de programas basados en la atención plena en las escuelas, teniendo como propósito la autorregulación emocional y atencional de los estudiantes. El Mindfulness o la atención plena, así lo nombraremos indistintamente, también nos permite el autoconocimiento, la autoconciencia corporal, un estado de presencia plena, según Neff (2012) su práctica se ha incrementado y difundido en el campo terapéutico y de la psicología.¹

En el campo del Deporte a partir del año 2000 empezaron a aparecer programas como: *Mindful Sport Performance Enhancement* (MSPE) de Kaufman y Glass (2009), que consiste en la

¹ Recomiendo a Ruth A. Baer, en *Técnicas de tratamiento basadas en Mindfulness*, (Baer, 2017) en su introducción presenta las principales prácticas desde el primer programa de Jon Kabat-Zinn, "Programa de Mindfulness para reducir el estrés". También el capítulo *Educación consciente: Mindfulness (atención plena) en el ámbito educativo. educadores conscientes formando a seres humanos conscientes* (Mañas, 2014, págs. 193 -229), que ofrecen un vasto resumen de las evidencias científicas de los programas dirigidos al profesorado, a estudiantes, en el deporte y los efectos hacia el bienestar de la persona.

mejora del rendimiento deportivo a través de la conciencia plena, la aplicación del mindfulness en el deporte mediante la práctica repetida y la meditación adaptada a cada técnica deportiva. Gardner y Moore (2004) definen un enfoque basado en atención plena a través de la aceptación y el compromiso (Mindfulness Acceptance-Commitment, MAC) se organiza en cinco componentes: identificación de valores y compromiso, aceptación, integración, psico-educación y práctica. Otro programa pionero fue *Meditación Fluir* de Franco (2009), un programa en lengua castellana realizado con futbolistas para la prevención de lesiones deportivas y la mejora de la rehabilitación; así como la investigación del Mindfulness, una intervención en psicología del deporte por parte de Contreras y Crobu (2018).

En lo referente a educación física, la relación curricular en el desarrollo motriz y la concentración y la mejora en la autopercepción, son pilares importantes para lograr hábitos saludables. Del Águila et al. (2009) refiere como el mindfulness se relaciona directamente con la expresión, la relajación, respiración, control postural, conciencia corporal, convirtiéndose en una técnica que busca el desarrollo integral de la persona, siendo un elemento clave para cambiar y modificar los respuestas emocionales y motoras, un proceso de interiorización y exteriorización permite identificar procesos conscientes y los efectos de la relajación y respiración en el cuerpo que Vayer (1985) menciona que la conciencia corporal es una vía para expandir al ser en su totalidad, es un proceso que parte del cuerpo y de las emociones asociadas, de ahí, se desprende el lenguaje corporal como un sistema de expresión, autoconocimiento, de comunicación y percepción del aprendizaje y de realización plena.

Con estos argumentos iniciales y con la necesidad de comprender un enfoque integral de la educación física es importante que los estudiantes conozcan y vivencien, a partir de la experiencia del *Mindfulness*, considerándolo como un proceso, que deben conocer y vivenciar a partir de su propia conciencia corporal. Gallegos (2001) comenta que, para atender a todas las dimensiones del educando, se incorporaron estrategias y prácticas corporales con una orientación integral.

Por ello, el objetivo central de este estudio fue aplicar un programa de intervención educativa basado en Mindfulness, y evaluar su impacto en el desarrollo de la conciencia corporal y la autocompasión de los estudiantes que cursan el cuarto grado de la licenciatura en educación física de la Escuela Normal de Morelia, Michoacán.

MÉTODO

La investigación fue descriptiva, experimental e interpretativa, con un enfoque de corte mixto, implicó un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos de forma cuantitativa y cualitativa,

fue conveniente abordar este tipo de metodología para atender los principios de la educación holista y evaluar los factores que más influyen en los resultados de las pruebas aplicadas. Se aplicó una prueba diagnóstica al inicio y al final del estudio. Se aplicaron tres escalas con la finalidad de evaluar el impacto de la aplicación de un programa de Atención plena en la incorporación de la autocompasión y conciencia corporal en los estudiantes de educación física de la Escuela Normal de Michoacán.

En la parte cuantitativa, se utilizó el estadístico de análisis de correlación de los factores de Spearman (SPSS-21), (la prueba de las Cinco facetas de Atención Plena (FFMQ) (2008); los ocho factores de la prueba de Evaluación Multidimensional de la Interocepción (MAIA) (2012); y los seis factores de la Escala de Autocompasión, (Self-Compassion Scale, SCS) (Neff, 2003). Se optó por el coeficiente de Spearman debido a que el tamaño de la muestra es menor de 30 y se trabaja con variables discretas. En ambos casos, se reportan las correlaciones significativas con $p < 0.05$. Un análisis de factores se obtuvo para identificar las variables que más contribuyen en la variación de los datos, mediante el uso de componentes principales y con la rotación de ejes basados en la variación máxima. Se realizó un análisis factorial para identificar los factores en que hubo diferencias significativas antes y después de aplicar el programa de “Atención Plena”. Para el análisis cualitativo, se utilizó el programa Atlas Ti 8 para analizar los resultados de las interacciones del grupo de investigación, se utilizaron los siguientes instrumentos: la entrevista coloquial y autobiografía; la observación, el registro de las experiencias en el diario y en la rúbrica holista y el programa de intervención educativa de Mindfulness.

Los sujetos de estudio fueron estudiantes normalistas de educación física del cuarto grado de la Licenciatura de la ENEF Morelia, todos ellos originarios del Estado de Michoacán, fueron convocados mediante invitación libre. Al principio se contó con 25 estudiantes, al final fueron 19 los sujetos que asistieron constantemente, 5 mujeres y 14 hombres, en un rango de edad entre 20 y 22 años. Las variables del estudio fueron:

Tabla 1.

Variables de estudio

Variable Independiente	Variabes Dependientes	Variable Interdependiente
Mindfulness y práctica corporal	Conciencia corporal	Integridad Educativa
Observación de las sensaciones corporales	Conciencia de las sensaciones, emociones y pensamientos	Interconexión
Observación de las emociones y pensamientos	Escuchar y atender su cuerpo	Interdependencia
Identificación de las formas de juzgarse y distraerse	Autocompasión	
	Amabilidad hacia uno mismo	
	Confianza y aceptación	

Procedimiento

Primero fue detectar el problema de estudio, delimitado sobre las prácticas corporales de los estudiantes; en el diagnóstico general se observó que su actividad física ubica a la mayoría (14) en el deporte y el *fitness*, cinco de ellos gustan del baile, la danza y de asistir regularmente al gimnasio de pesas. Se hizo una prueba inicial y final para comparar el efecto de los factores FFMQ, MAIA y SCS. Posteriormente, se focalizaron las preguntas guía que versaron sobre los temas o tópicos específicos, con esas premisas se elaboró la hipótesis y determinaron las variables considerando la orientación del paradigma holista. El procedimiento cuantitativo establece las relaciones o suposiciones de las variables del objeto de investigación, por lo que se aplicó, en primera instancia una prueba inicial o test. Posteriormente se intervino con el programa basado en la Mindfulness durante 18 semanas. Al término aplicó la misma prueba a manera de prueba final. El procedimiento cualitativo, nos permitirá captar y describir las experiencias vividas, por ello se basa en la observación y registro del maestro, el cual nos ayudó a integrar la parte subjetiva de la experiencia (Hernández et. al., 2014).

Instrumentos

Cuantitativos: referidos a las categorías de *Mindfulness*

1. *Cuestionario de 5 factores de Atención plena (FFMQ)* (2008), consta de 39 ítems y que evalúa cinco factores o rasgos: Observar las experiencias internas (las sensaciones, emociones y pensamientos); Describir las experiencias internas con palabras; Actuar con conciencia en el momento de la acción centrándose en la actividad presente; No juzgar, ni tomar una postura evaluativa hacia los sentimientos y pensamientos; No reactividad, a la experiencia interna de pensamientos o sentimientos desagradables. Se representa en una escala tipo Likert con un rango de frecuencia que van desde el 1 (nunca) al 5 (siempre): 1.- Nunca; 2.- Raras veces o pocas

veces; 3.- A veces o a menudo; 4.- Casi siempre o muy a menudo; 5.- Siempre. Las puntuaciones más altas para los ítems de: describir con dificultad y expresa distracción indican menos atención plena, por lo que, para la organización de resultados se valoraron a la inversa; mientras que las puntuaciones más bajas en los demás ítems de observar, describir con facilidad, actuar con conciencia, no juzgar y no reactividad, son indicativas de más atención plena.

2. *Test de Evaluación Multidimensional de la Conciencia Corporal Interoceptiva (MAIA)*, Mehling (2012); consta de 7 rasgos: Conciencia de las sensaciones; Regulación de la atención; Conciencia emocional; Autorregulación; Escuchar al cuerpo; Confianza; No distraerse. Se representa en una escala tipo Likert con un rango de frecuencia que van desde el 1 (nunca) al 5 (siempre): 0 = Nunca; 1 = Poco; 2 = Raras veces; 3 = Por lo regular; 4 = Casi siempre; 5 = Siempre. En todos los ítems las puntuaciones más altas son indicativas de mayor conciencia corporal.
3. *Escala de Autocompasión (Self Compassion Scale SCS)* (2003).). Se compone de seis rasgos: Amabilidad con uno mismo; Autojuicio; Humanidad común; Aislamiento; Atención plena; Sobre identificación. Es una escala tipo Likert con un rango de frecuencia que va desde el 1 (nunca) al 5 (casi siempre): 1. Casi nunca; 2. De vez en cuando; 3. Cerca de la mitad de las veces; 4. Bastante a menudo; 5. Casi siempre. Las puntuaciones más altas para los factores de auto juicio, aislamiento y sobre identificación indican menos autocompasión, para la organización de resultados se valoraron a la inversa; las puntuaciones más bajas en los factores de amabilidad y humanidad común son indicativas de más autocompasión.

Instrumentos Cualitativos: referidos a las interpretaciones

1. Bitácora diaria. - Se registraron las experiencias, conforme a los pasos de la estructura de la sesión, momentos de indagación, diferenciación, expresión e interpretación. El momento de indagación eran preguntas y consignas, en el segundo de la diferenciación, la exploración de contrastes de la experiencia, y el momento de la expresión, el registró y diálogo, apreciaciones y conclusiones, en frases breves.
2. Autobiografía individual. – Registrar y reconocer detalles significativos de su desarrollo corporal y personal, aspiraciones, metas personales y profesionales.
3. Testimonio. - se grabó sus apreciaciones al final del programa.

Programa de intervención

La experiencia consistió en vivenciar el programa de Mindfulness en el desarrollo de la autocompasión y conciencia corporal, durante 18 semanas, con sesiones formales de 4 horas a la semana; en cada sesión se abordó la práctica de la atención plena con ejercicios específicos y técnicas corporales contemplativas, pausas para la comunicación, expresión corporal y actividades integradoras, como la plástica y el dibujo. Cada práctica inició con la observación de las sensaciones corporales de forma consciente, la práctica de la respiración consciente, realizar posturas corporales que le permitan adentrarse con serenidad en la quietud y autocompasión. Las prácticas corporales introyectivas que se eligieron fueron: Expresión corporal, Feldenkrais, Chi Kung, Vinyasa, Hatha Yoga, Meditación Vipassana, Tai Chi Chuang, Sheng Zhen. *El programa de intervención no se presenta en este artículo por cuestiones de espacio.*

RESULTADOS

En la tabla 2, se muestran los resultados cuantitativos, se puede observar cómo los factores de conciencia de las sensaciones, la autorregulación emocional, escuchar al cuerpo y la regulación de la atención fueron los factores en los que los estudiantes lograron mayor observación y describir y expresarse con más soltura.

Tabla 2

Relación de los factores de las pruebas

Factores	Observar	Describir	Actuar	No juzgar	No reaccionar
Conciencia de las sensaciones	0.759 **	0.511 *	0.437	0.210	0.637 **
Regulación de la atención	0.704 **	0.653 **	0.464	0.466	0.543 *
Conciencia emocional	0.062	0.158	0.563 *	0.135	0.066
Autorregulación	0.774 **	0.597 **	0.682 **	0.337	0.613 **
Escuchar el cuerpo	0.849 **	0.493 *	0.455	0.542 *	0.390
Confianza	0.559 *	0.251	0.107	0.605 **	0.291
No distraerse	0.473 *	0.384	0.286	0.403	0.382
No preocuparse	0.011	0.009	0.412	0.084	-0.277

Nota. Correlaciones de Spearman entre los factores de las pruebas FFMQ y MAIA, las correlaciones con $p < 0.05$ *; $p < 0.01$ **

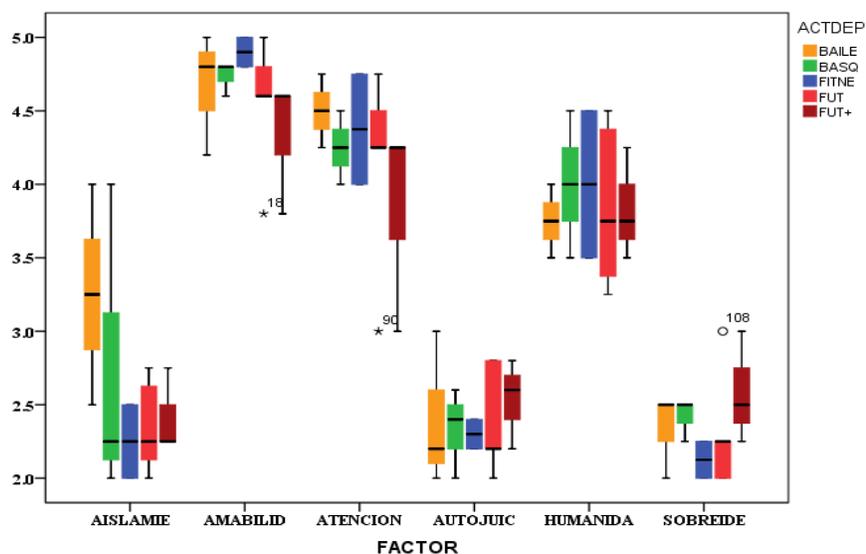
Podemos observar en la tabla 2, que la correlación con la prueba de Atención plena y conciencia corporal es estrecha y se comprueba que se logró un importante incremento de la prueba inicial a la final. La correlación estrecha y significativa se da con los rasgos: *observar, describir, no juzgar, no reaccionar y actuar* con conciencia, en ese orden de porcentaje de avance. Entre los cinco factores de la prueba FFMQ, existe una correlación entre los factores 1 (observar), 2 (describir) y 5 (no reaccionar). Entre los ocho factores de la prueba MAIA, se identificó que la mayoría de los

factores tienen correlaciones significativas entre sí, los factores 3 (conciencia emocional) y 8 (no preocuparse), no tienen correlaciones fuertes con otros factores. Finalmente, se identificó que de la prueba FFMQ, los factores 1 (observar) y 2 (describir) tiene el mayor número de correlaciones con factores de la prueba MAIA; por otra parte, los factores 4 (autorregulación), 1 (conciencia de las sensaciones), 2 (regulación de la atención) y 5 (escuchar el cuerpo) de la prueba MAIA son los que presentan mayor relación con los factores de la prueba FFMQ. La correlación con la prueba de Atención plena y conciencia corporal es estrecha y se comprueba que se logró un importante incremento de la prueba inicial a la final. La correlación estrecha y significativa se da con los rasgos observar, describir, no juzgar, no reaccionar y actuar con conciencia, en ese orden de porcentaje de avance.

Entre los seis factores de la prueba de *autocompasión*, el factor atención plena es el que se correlaciona con casi todos los factores, mientras que, aislamiento y humanidad común son los factores que tiene menor relación con algún otro factor. Se observa poca relación existe entre los factores MAIA y de autocompasión. Por último, de la prueba de autocompasión el único factor que tiene una alta correlación en gran cantidad de factores tanto de la prueba FFMQ como MAIA, es el factor amabilidad.

Figura 1

Discriminación de estudiantes por actividades corporales con base en la Escala de Autocompasión. Self Compassion Scale.

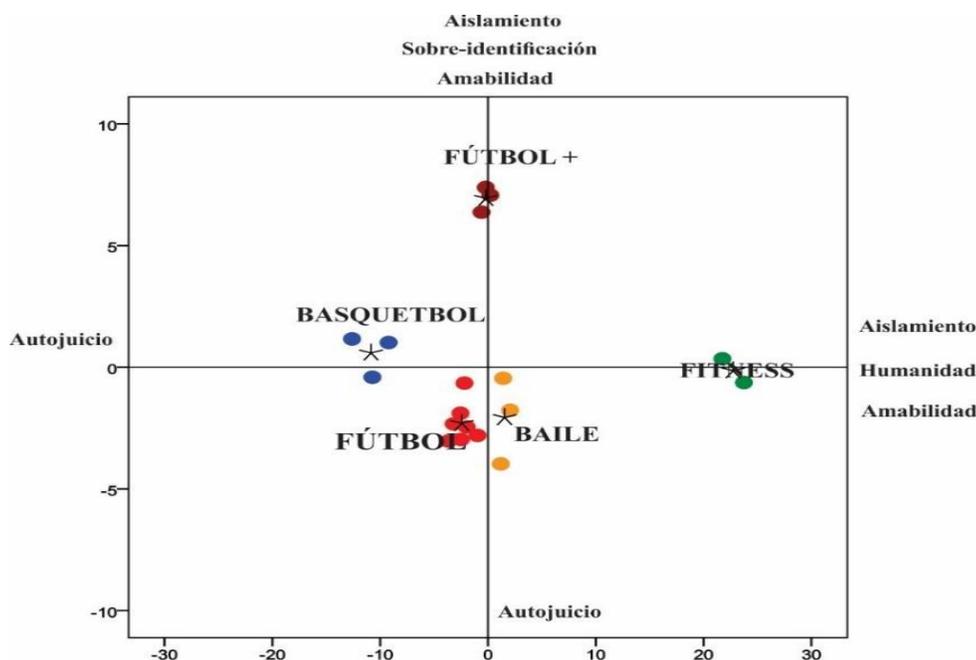


Como se observa en la figura 1, el factor de las *prácticas corporales* surge como determinante, aquí los estudiantes están agrupados por su respuesta y valor promedio de la misma,

en la prueba de conciencia corporal es donde se alcanza a dispersar más, en la prueba de autocompasión es donde está más cerrado la respuesta, en lo que refiere a conciencia corporal el tipo de práctica o actividad física que realiza, ésta impacta en la comprensión y autoconocimiento cuando se acude a las sensaciones y percepciones para una toma de conciencia. Cuando se consideran en conjunto los factores de las tres pruebas, se puede discriminar por *prácticas corporales* considerando principalmente los factores amabilidad, autojuicio, humanidad, atención plena y sobre identificación en ese orden.

Figura 2

Discriminación de estudiantes por Actividad Corporal considerando todos los factores de las tres pruebas.



En la figura 2, podemos observar cómo las variables de mayor importancia para discriminar entre estudiantes que practican actividades fitness y baile (factor discriminante 1) son mayor capacidad de conciencia emocional, regulación de la atención y observar; mientras que, las variables más importantes para discriminar los estudiantes que practican fútbol y baile del resto (factor discriminante 2) son mayor capacidad de confianza, no juzgar y autorregulación. Se puede discriminar a los estudiantes por las prácticas corporales que realizan en los factores de las pruebas FFMQ (actuar y no juzgar) y MAIA (conciencia emocional y de las sensaciones).

Con relación a la prueba de *autocompasión*, la discriminación no es significativa. Sin embargo, la sobre identificación y el aislamiento parecen los factores que separan a los estudiantes

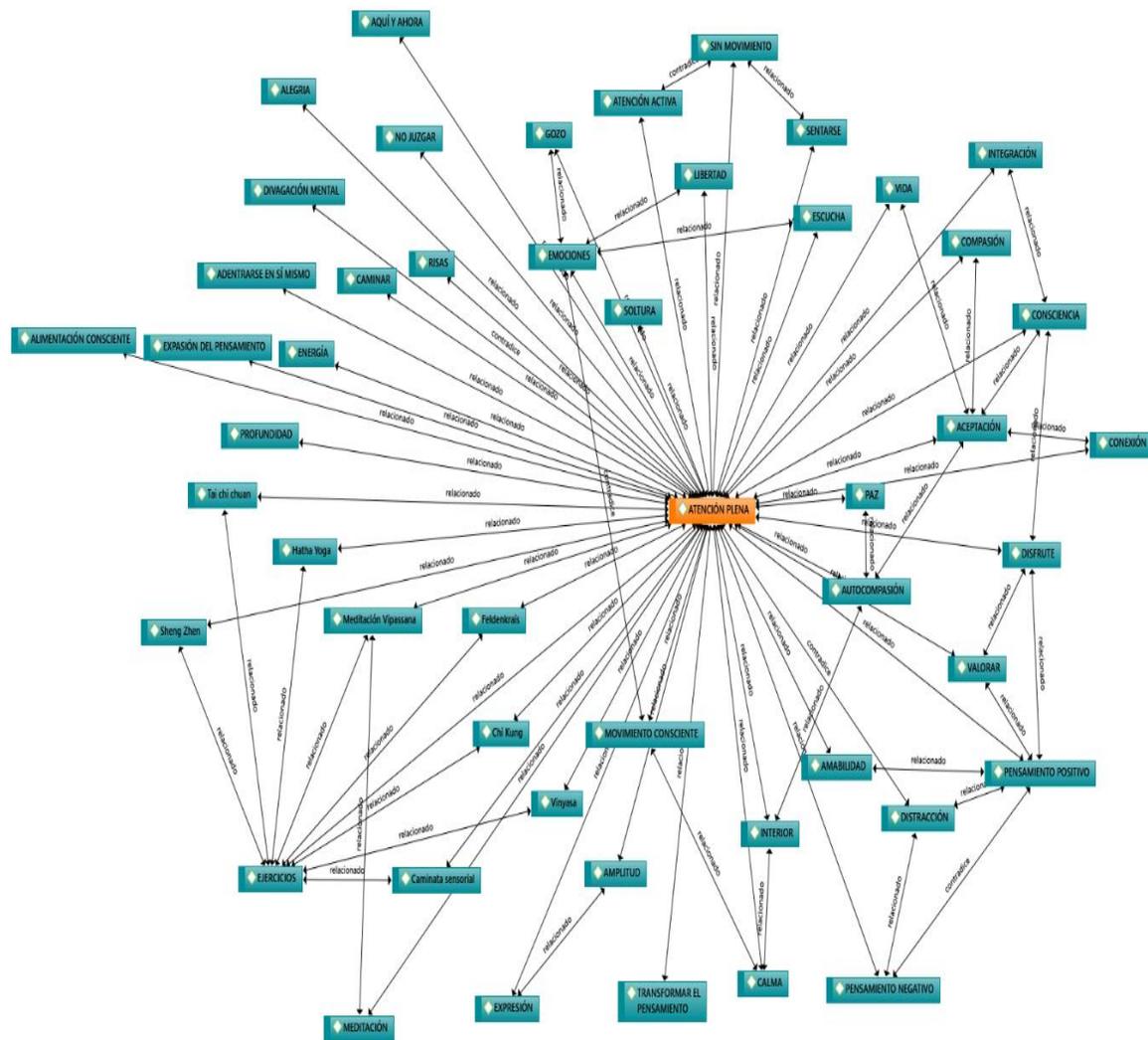
cuya práctica corporal es el baile. Por otro lado, la amabilidad y la humanidad común son factores muy importantes para los estudiantes cuya actividad corporal es el fitness y el básquetbol.

Al respecto del análisis por determinantes, podemos inferir que la edad y sexo no son factores determinantes en el desarrollo de la atención plena, autocompasión; en lo que refiere a conciencia corporal, el tipo de práctica o actividad física que realiza si le ayuda para la comprensión y autoconocimiento. En el resumen de las pruebas, se observa que aparte de un agrupamiento por la actividad, que sí determina la forma en la que acudes a las sensaciones y percepción para una toma de conciencia.

Con relación a los *resultados cualitativos*, se analizaron las experiencias del programa de intervención registradas en la bitácora, a través del programa de análisis de Atlas Ti 8.

Figura 3

Red de la categoría Atención plena



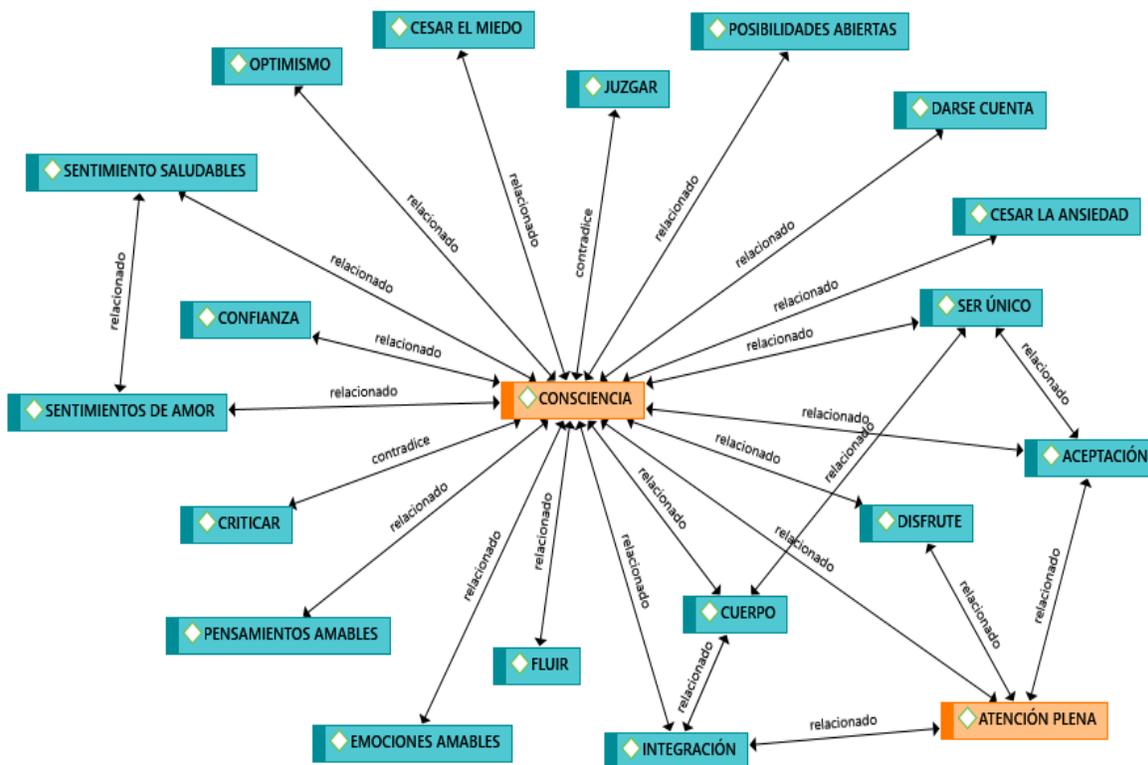
En la figura 3, nos muestra las relaciones anidadas de la categoría *atención plena*, de la cual emergieron 16 tríadas directas y 8 indirectas; por lo que muestra una red amplia entre las demás categorías, es el factor con mayor número de relaciones con todos los rasgos que se plantearon en el programa y algunos más que seguramente surgieron de en la práctica informal.

La tríada de atención plena que emerge como una posibilidad de paz situada en la amabilidad, a su vez, la amabilidad se relaciona con mantener pensamientos positivos y así evitar la distracción; la aceptación también emerge como una posibilidad de paz generada por la autocompasión, esta aceptación emergió como puente para evaluación de la conciencia, la conexión y la integridad, relacionada con la calma y la paz interior, la conciencia de los pensamientos negativos, permite el disfrute del aquí y ahora, la conciencia que observa y escucha y está atenta a las emociones y pensamientos, y esto genera el valor de la libertad; la atención plena forma una red muy clara con los ejercicios o prácticas meditativas y la meditación; aunque se tocó poco, el asunto de la alimentación consciente si aparece.

La distracción, se relaciona con un pensamiento negativo, es la única que se contradice, aquí muy cerca de la atención plena vemos a la autocompasión, con la valoración de pensamientos positivos está presente la integración como calma, conexión y armonía. Se evidencia la atención plena como una posibilidad de desarrollo en los estudiantes, ya que surgieron fuertes relaciones con la respiración, la observación, el pensamiento positivo y el movimiento consciente; con ello, se refuerza la relación entre atención plena la percepción de emociones y pensamientos, las sensaciones de aspectos subjetivos como son las emociones y la libertad. En la categoría *conciencia*, podemos observar en la red de la figura 2, que genera sentimientos de amor, conciencia a través de la atención plena, favorece la integración; el sentido de pertenencia al situarse como un ser único, es decir, hay una red con relaciones anidadas de la conciencia a partir de la atención plena basada en la aceptación, la integración; la tríada de atención plena con la categoría de conciencia que proporciona disfrute; conciencia del cuerpo como posibilidad a la integración.

Figura 4

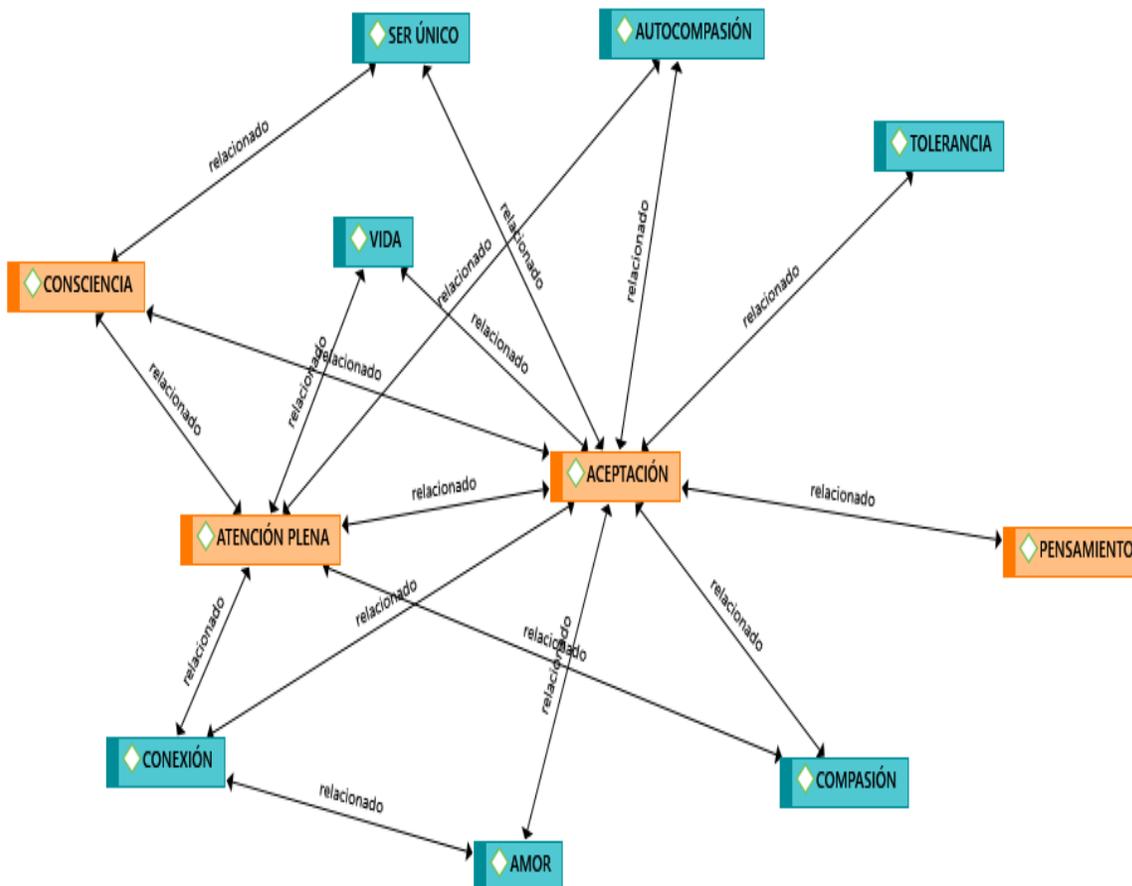
Red de la categoría Conciencia



En la figura 4, el estado de conciencia tuvo mayor número de relaciones, donde se observa que se contradice con juzgar y criticar, que son rasgos que va a la inversa es decir tuvieron conciencia de no juzgar, no criticar; identificaron y se dieron cuenta de cómo la atención plena puede lograr una integración y disfrute; aquí aparecen el fluir con los pensamientos amables y emociones amables que estos nos nutren, nos alimentan; algo importante es que la ansiedad, el miedo se relacionaron con la confianza, hubo mayor confianza pudieron darse la oportunidad de describir con un lenguaje cariñoso palabras amables, amor y sentido de pertenencia. Disminuir el miedo y acceder a la confianza, cesar la ansiedad, darse cuenta de la posibilidad de fluir en el cuerpo con ética e integración.

Figura 5

Red de la categoría Aceptación



La figura 5, nos muestra las relaciones anidadas entre las categorías de *aceptación* y *autocompasión*, los estudiantes identificaron y comprendieron el sentido de la autocompasión en término de la Aceptación, éste último como un término más cercano, emerge una tríada importante con la atención plena como un puente de conexión para la vida, la compasión, el amor y la conciencia de ser seres únicos; es decir, en el ejercicio de la atención plena se pudieron dar cuenta de los pensamientos de autocrítica y que en ocasiones surgía el automaltrato, aceptar esta circunstancia les permitió ser más conscientes de la relación con sí mismos, y aceptarse con compasión, con aprecio y amabilidad y con ello emerger a un sentido de conexión, de fuerte relación en presencia plena, aparece el sentimiento de amor y sobresale la relación con *ser único*; identificaron que la atención plena un factor importante para la aceptación, es por ello, que él no juzgar, no criticar, se muestran en contradicción a la aceptación del momento presente.

El significado de abrazarse a uno mismo es tratarnos con amabilidad, no criticarnos, aceptarnos y sentirnos en paz, darnos regalos muy profundos de aceptación y aprecio. Es la compasión, nuestra capacidad de relacionarnos con lo que vemos con ternura y solidaridad.

En otra categoría se muestra las relaciones anidadas de la categoría de *observación* y las categorías de *conciencia del cuerpo, respiración y pensamiento*, que forman una tríada importante, observar y respirar nos da la posibilidad de redirigir los pensamientos y moverse conscientemente en la vida; tiene relación directa con los rasgos de observar con profundidad, adentrarse en sí mismo y la expansión del autoconocimiento, la relación entre las sensaciones y la observación de estas.

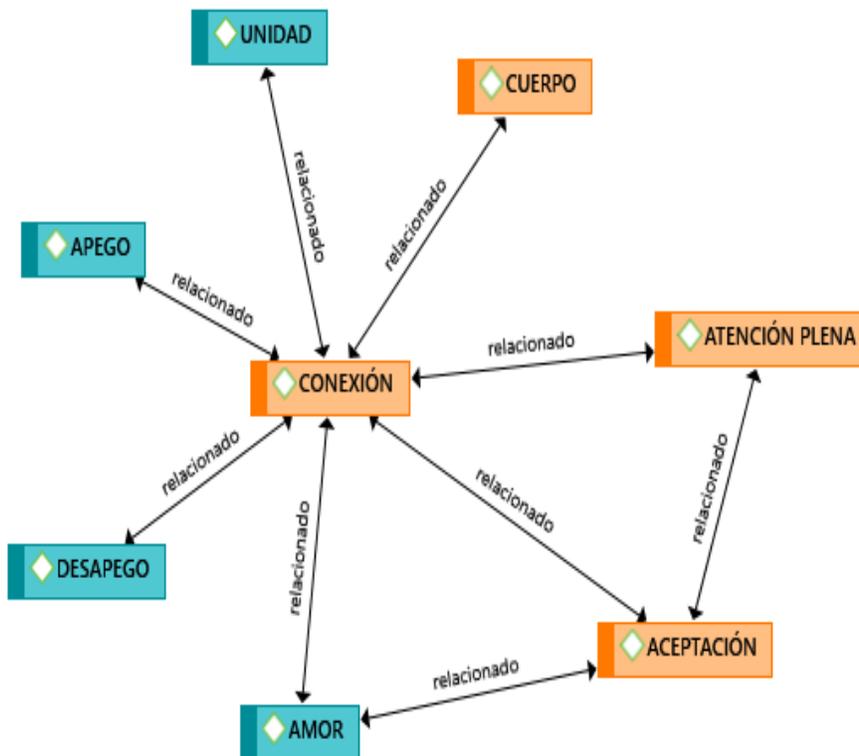
Hay tres líneas importantes con las categorías de observación y emociones: la observación de las sensaciones corporales, la observación de las emociones y la naturaleza de los pensamientos y las emociones que surgen de la percepción del mundo interno y externo, muestra cuatro tríadas: la primera, la sensación de la relación de frío con dolor; la segunda tríada, la escucha de las sensaciones y emociones. La observación hace posible darse cuenta de las sensaciones y de las emociones; anidadas con una fuerte relación, la percepción y escucha de las mismas; la tercera tríada, la sensación y percepción de emociones son posibilidad liberadora; y la cuarta tríada que forma una red con la anterior, la observación y percepción de las emociones, libera hacia una escucha más amorosa, esto es más pleno cuando nuestros movimientos son lentos e incluso estamos en estado de quietud. Como capacidad penetrativa para adentrarse en sí mismo, con profundidad, observando nuestros pensamientos y acciones para evitar el sufrimiento y lograr una vida en serenidad. Los estudiantes aprendieron otra forma de observarse, de sentirse a gusto al mirarse tal como son, al principio se desesperaba, e incluso se quejaban de dolor, pero al final gustaron de entrar en este estado de calma y quietud y atención plena.

En la figura 6, se establece el componente de *conexión* que muestra una tríada importante con atención plena, aceptación y cuerpo, con una relación fuerte con cuerpo y atención plena; se identifica el apego y desapego, estar en un estado de conexión consigo mismos, desprenderse de preocupaciones, de juicios, de deseos, entrar en un estado de atención plena, de aceptación de amor y unidad.

No hay ninguna contradicción y aparece el rasgo de unidad y amor. La tríada de que el amor y la autocompasión, generan una conexión en unidad, aceptándonos con amor, vivimos en conexión con nuestro cuerpo en unidad, estando en atención plena y en mi interior posee mayor confianza y unidad.

Figura 6

Red de la categoría Conexión



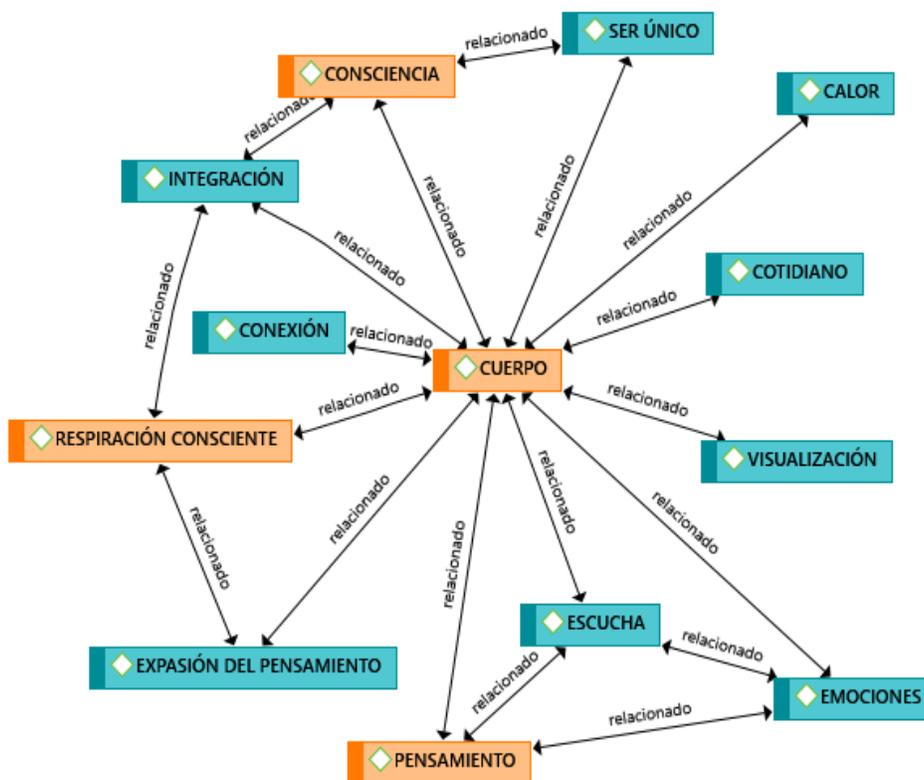
En la figura 6, hay una conciencia de conexión en los estudiantes acerca aspectos subjetivos de su cuerpo, es decir, no solo observar aspectos físicos, sino tan abstractos como el amor, el sentido de unidad, la identificación del apego y desapego, para colocarse en conexión, pero a la vez no sobre identificarse con los sucesos u objetos.

Apreciar la cualidad esencial de estar en aceptación y presencia plena. Llama la atención el equilibrio de los componentes subjetivos (de azul) colocados en el mismo marco, y del lado izquierdo, los que son elementos colocados en los instrumentos de evaluación.

En estos resultados se manifiesta la tesis de este estudio, ya que emerge la integridad educativa a través de la práctica de la atención y conciencia plena, la aceptación de sí mismo basado en el amor como un puente para el reconocimiento del ser como una unidad.

Figura 7

Red de la categoría Cuerpo



La figura 7, nos muestra las relaciones anidadas entre *la categoría de cuerpo* y *las categorías de pensamientos y emociones*, y de forma en red con escucha, escucha tu cuerpo, sus sensaciones, emociones y pensamientos, para arribar a una conciencia como ser único, sólo así, logras la conexión contigo mismo y si atiendes esto con la respiración consciente, habrá una expansión del pensamiento hacia una integración e interconexión.

Este factor tiene que ver con la forma de sentirse de percibir y tener conciencia de sus posturas, conciencia, pensamiento y respiración consciente, para la escucha de sus sensaciones corporales, pero también con una concepción de cuerpo y aquí tiene una relación muy fuerte con conciencia, observar y discernir cómo los pensamientos pueden ser positivos o negativos y estos como influyen en darle o no darle bienestar el cuerpo.

DISCUSIÓN

Los resultados cuantitativos y cualitativos de este estudio son muy amplios, contienen una gran riqueza en las interacciones del estudiantado con las técnicas utilizadas por el docente

investigador, acciones propias del programa de intervención que permitió experiencias vivenciales de autoconciencia corporal. Se observó un impacto favorable en todos los factores estudiados entre la prueba diagnóstica y la final; las ideas y conceptos holistas de atención plena (mindfulness) tuvieron un gran impacto en las actitudes de los estudiantes de educación física de la Escuela Normal de Michoacán.

En los resultados cuantitativos:

El rasgo de *atención plena*, que es el punto de partida, se observa un considerable avance de 40.18% inicial a 65.92%, final, es decir 25.74% diferencia, como alude Kabat-Zinn (2013) la capacidad de ser estar atento en el momento presente es una capacidad natural e inherente del ser humano.

La observación de sí mismo y de las sensaciones del cuerpo aparece con un importante incremento de 34 % a un 61%, este hallazgo nos indica que los estudiantes como principiantes en la práctica del Mindfulness se les facilita hacerlo en movimiento, de forma lenta y acompañado de la respiración. Al respecto Smalley (2008), encontró que la atención plena libera de las viejas concepciones mentales, abren nuevos conocimientos y da nuevas perspectivas para concentrarse en estos procesos interiores que hemos dejado olvidados. Prestar atención a las sensaciones de su cuerpo, el resultado fue de 42% y posterior al programa se alcanzó un 64%, este fue un primer objetivo en la práctica del mindfulness, la observación de las sensaciones corporales es una puerta de entrada Segal et al. (2013) mencionan que se utiliza el cuerpo como objeto primario de la atención plena, lo que sucede en el cuerpo, sucede en la mente y en las emociones.

El prestar atención a la forma en que afectan las emociones y los pensamientos a su comportamiento, de 37% se elevó a 62%; la atención plena (Baer, 2017) es el primer factor que nos permite situarnos en el ahora, en el momento presente con una conciencia de observación sin reacción emocional. El describir las sensaciones, emociones y pensamientos fue un rasgo que se incrementó de un 42.5% a 58.8%, reflejando dificultad en expresar sus pensamientos y estados de la mente, Kabat-Zinn (2004) suele definir Mindfulness, como el hecho de prestar atención sin juzgar y sin reaccionar ante las experiencias que ocurren en el momento presente (sensaciones físicas,

pensamientos, emociones e impulsos, además de estímulos externos como imágenes, sonidos y olores).²

El rasgo que más se les dificultó, fue darse cuenta de las sensaciones del cuerpo cuando realizan una actividad cotidiana, de un 37% a un 57%, considerando que dentro del programa se proporcionaron ejercicios de atención plena para la vida diaria; al respecto, Gallegos (2015) señala que en la práctica del Mindfulness, puede realizarse de manera formal e informal en lo cotidiano, puede practicarse en el momento de no acción y también puede realizarse de forma activa. En el estudio de la definición del Mindfulness, Bishop et al. (2004) encontraron dos componentes básicos: la autorregulación y la actitud de apertura, aceptación y curiosidad a lo que surja, la evidencia sugiere que esto genera un estado de conciencia, es decir aumenta la tendencia a permanecer en consciente en la vida cotidiana y mejora la salud mental.

Otro logro fue cuando se sorprenden en una actividad sin prestar atención del momento presente, darse cuenta de esto es un paso importante en el aspecto de -permanecer atentos sin distraerse-, dice Gallegos (2015) que la atención plena nos ayuda a quitar el piloto automático con el que vivimos generalmente, esta es una condición en la que funcionamos de manera mecánica, como autómatas sin entender el significado de lo que hacemos, es decir; *vivir en piloto automático*, en este aspecto, se obtuvo el menor incremento, se observa al inicio el logro de un 44% y al final se obtuvo 57%; con ello, se confirma que los estudiantes realizan trabajos o tareas de forma automática, distrayéndose fácilmente, haciendo o pensando en dos cosas a la vez, pero si lograron identificar y darse cuenta de forma consciente de ello y reconocerlo en el cuerpo, como dice Langer (2007) nuestras percepciones e interpretaciones influyen en la forma en que, nuestros cuerpos reaccionan, así que cuando la mente está en un contexto, el cuerpo necesariamente está en el mismo contexto en conciencia plena.

² Recomendamos revisar los fundamentos científicos que el entrenamiento en mindfulness proporcionado por Jon Kabat-Zinn (2013), en la REBAP y otras intervenciones similares ha demostrado ser muy eficaz en la reducción del estrés y los problemas médicos asociados al estrés (como la ansiedad, el pánico y la depresión), así como en aprender a vivir de un modo más eficaz y pleno con el dolor crónico, aumentar la calidad de vida de quienes sufren de cáncer y de esclerosis múltiple y reducir la incidencia de la recaída en personas con un historial de trastorno de depresión mayor que auguraba un riesgo en ese sentido. Estos son algunos de los muchos descubrimientos clínicos puestos de relieve por la literatura científica. La REBAP también ha demostrado que influye positivamente en el modo en que el cerebro procesa, en situaciones de estrés, las emociones, que facilita, en determinadas regiones de la corteza prefrontal, el paso de la activación del lado derecho a la activación del lado izquierdo (un cambio asociado a un mayor equilibrio emocional) e induce cambios positivos correlativos en el sistema inmunitario. Ahora sabemos que el entrenamiento en REBAP también provoca cambios en la estructura cerebral al engrosar ciertas regiones cerebrales como el hipocampo, que desempeña un papel muy importante en el aprendizaje y la memoria, y adelgazar otras como, por ejemplo, la amígdala derecha, una estructura del sistema límbico que regula las reacciones basadas en el miedo, como las amenazas percibidas de un tipo u otro, incluida la frustración de nuestros deseos. Cada vez es mayor la literatura científica que documenta los descubrimientos realizados por la investigación sobre el mindfulness.

El rasgo de no reaccionar, fue el de menor incremento de toda la prueba de atención plena (FFMQ), de un 48.41% inicial se incrementó a un 61.42%, los estudiantes reconocieron haber aprendido diferentes técnicas de respiración consciente y su uso en circunstancias difíciles. Observar la respiración para calmar la mente es la técnica esencial de la atención plena, Kabat-Zinn (2013) en su programa coloca a la observación de la respiración como el objeto más adecuado de atención para volver al momento presente, se convierte en un ancla, aunque advierte, que este hecho no limita a prestar atención a cualquier otro objeto que elijamos para estabilizar la atención, resalta que la atención tiene que ver con la relación existente entre lo que parece ser el perceptor (tú) y lo que parece ser percibido (el objeto al que estás atendiendo), es entonces es cuando surge la presencia de que ambos forman parte de una totalidad, que jamás han dejado de estar unidas.

El identificar no criticarse por tener emociones inapropiadas, en el rasgo de no juzgar, tuvo un buen alcance con un 45% inicial y un 59% de incremento. Otro de los ítems que impacta en la valoración de sí mismos, es en cuanto sus pensamientos o imágenes los perturban de un 43% alcanzó un 57%, fueron más conscientes de cuando lastiman su estado de ánimo, este aspecto fue el de menor alcance de un 46.6% se alcanzó a un 60.9%, al respecto, Bishop et al. (2004) cómo los pensamientos impactan en su estado de ánimo y en la valoración que tienen de ellos mismos, también comenta Gallegos (2013) confirma que la aceptación, es donde vamos a descubrir la voz de sabiduría de nuestro propio ser, observando las experiencias internas y externas, acogiéndose con aceptación y apertura, es aprender a adoptar un estado consciente en distintas situaciones gratas o desagradables. Langer (2007) encontró que describir las experiencias abre a un diálogo más sincero y abierto, a confiar en nosotros mismos y los demás, para los estudiantes es una pausa para crear vínculos afectivos.

Prestar atención a las sensaciones agradables externas fue la de mayor incremento, darse cuenta de caer en distracción fue el segundo rasgo de avance y distraerse fácilmente en actividades cotidianas es la de mayor reto, resalta el reconocimiento de caer en distracciones de manera fácil; al inicio los estudiantes reconocieron esta dificultad con un 46% y al final del programa incrementaron esta capacidad a un 66%. Prestar atención pareciera muy simple, pero Kabat-Zinn (2013) concluye que es el trabajo más difícil del mundo, ya que generar el estado de conciencia es *crecer hasta ser realmente quienes somos*, se trata de un trabajo que nadie puede hacer por nosotros, es la respuesta a una llamada interna si nos comprometemos a vivir profundamente la vida que nos corresponde, frente a todo lo que, en tanto que seres humanos, nos afecta.

Actuar con conciencia, se inició con un porcentaje de 51.1%, posterior al programa se obtuvo 68. %, en este resultado muestra que los estudiantes actuaron con voluntad, disponibilidad y compromiso, de forma auténtica y en verdad apreciaron el programa. Esto muestra también que la toma de conciencia implica en sí un compromiso y responsabilidad intrínseca, pese a estar íntimamente familiarizados con ella es una facultad que nos resulta un tanto ajena, el mindfulness consiste en utilizar un recurso que ya poseemos, es aprender a habitar un dominio de la mente del que estamos desconectados señala Kabat-Zinn (2013).

De la evaluación multidimensional de la conciencia corporal interoceptiva (MAIA), se encontró gran coincidencia con los factores del cuestionario de la Atención plena (FFMQ). Conciencia de las emociones es el primer rasgo, al principio se tuvo un 44.4% y después de la intervención se obtuvo un 60.6 %, darse cuenta y notar sensaciones agradables, después de una experiencia de quietud tuvo un 52% inicial y se incrementó hasta un 71%, lo que nos revela que la práctica de la atención plena impacta en la experiencia de la quietud y de la interiorización como un estado de bienestar. Lo mismo observó Langer y Winston (2012) de la atención plena, considerándola como la capacidad de estar atento a la experiencia presente con una actitud de curiosidad abierta, sin juicios, sin cuestionamientos, con aceptación, sin apego ni aversión, con una actitud de ecuanimidad, desde una condición de observador transpersonal, mirando los fenómenos tal como son y comprendiendo la naturaleza de la realidad.

En los resultados cualitativos:

Del análisis cualitativo se deriva que, a partir de la experiencia emergieron las categorías de conexión, conciencia, sentido de pertenencia e integración, con relaciones anidadas con los factores de atención plena, conciencia corporal y autocompasión; por lo que, se concluye que se tuvo un impacto favorable en la integridad educativa del estudiantado, y que las actividades elegidas para el programa de atención plena fueron exitosas en su aplicación y desarrollo.

Se observa que emergen las redes la *conexión, la unidad, el ser único, la identidad, la conciencia*, formando relaciones con todos los rasgos de la *atención plena de la conciencia corporal y de la autocompasión*, en palabras de Zindel (2014) el mindfulness dota de la capacidad de ser consciente de manera directa de lo que hacemos, mientras lo estamos haciendo, sintiendo y siendo capaz de sintonizar con lo que sucede en nuestra mente, en nuestro corazón, y en nuestro cuerpo, y con el mundo exterior, en cada momento. Esta unidad se identifica por la atención plena y se fusiona por la actitud compasiva, Koster y Brink (2015) afirman como la autocompasión; es decir, tratarnos

con amabilidad nos ofrece esa plenitud y unión consigo mismo. Descubrimos que la vida no es una identidad estática, sino un fluir dinámico de cambio incesante. Cuando buscamos el significado de la vida, todo lo que encontramos es este cambio. A medida que regresamos a este aspecto dinámico una y otra vez, no hallamos ninguna entidad permanente o eterna en él —ningún ser o alma eterna o permanente dentro de nosotros a la cual aferramos, y ningún ser o alma permanente o eterna dentro de otros con la cual debatir como sugiere Brach (2003) dejemos de luchar con nuestro interior.

Otro punto fundamental que los estudiantes reflejaron, fue observarse con aceptación, con autocompasión sin críticas, sin juicios y censuras. En sus hallazgos Neff (2003) señala que aceptar serenamente el hecho de que somos imperfectos, nos ayuda a eliminar autocríticas destructivas, miedo y vergüenza. La autocompasión les ayudó a enfrentar el sufrimiento afrontar las experiencias dolorosas, a tres estudiantes en este tránsito académico se les presentó la pérdida de un ser muy querido (a dos su abuelito y a uno su mamá); esto se demuestra en el creciente cuerpo de literatura e investigaciones en la eficacia de las prácticas de atención plena y compasión, Kolts (2016) asegura que es debido a sentirse seguros, con confianza para afrontar activamente los desafíos de la vida, en regular las emociones, las relaciones y las situaciones difíciles.

En otro tema, a dos estudiantes le aportó la habilidad de relajarse y serenidad, lo que Gilbert (2018) denomina, el sistema de relajación/satisfacción, que ayuda a equilibrar el sistema de autoprotección siendo una fuente principal de entrar en calma, en sosiego, en disposición a la conexión y afloramiento del bienestar, va acompañado de sentimientos positivos y en el cerebro este sistema usa sustancias químicas naturales del cerebro llamadas endorfinas, lo que provoca experimentar bienestar y paz.

En los diálogos, se abrieron a comentar lo que les causaba sufrimiento, uno de ellos se abrió a comentar que en el seno familiar alguien consumía drogas de forma permanente; para los estudiantes en este último grado de formación les ayudó a enfrentar situaciones difíciles, el clima humano y compasivo les aportaba un estado de serenidad y confianza. La autocompasión nos permite cuidar de nosotros mismos cuando nos enfrentamos a las dificultades inevitables de la vida. El Mindfulness nos ayuda a evitar el sufrimiento cuando las cosas no van bien Desmond (2014) nos habla de estas habilidades, cuando sufrimos o experimentamos algún tipo de angustia, la autocompasión se convierte en una voz interior amable y de apoyo que nos ayuda a encontrar la belleza y el sentido.

Las redes que emergen en el factor de la conexión, es la unidad, el ser único, la identidad y la conciencia; los aspectos de la relajación y respiración para calmar la mente fueron aspectos que los

estudiantes desarrollaron como una capacidad para disminuir la tensión, alguna incomodidad y retomar de nuevo la calma; observar los cambios de la respiración, escuchar y sentir su efecto en el cuerpo, con ello elevaron su toma de conciencia corporal.

Estos efectos cada vez son más contundentes, desde el programa de Kabat-Zinn (2013) para reducir el estrés a través del Mindfulness, los cambios cerebrales, el papel muy importante en el aprendizaje y la memoria, el saber y estar en su cuerpo, transitar del modo sobrevivencia y competitivo, a trascender al modo autocuidado o sistema de sosiego. Brink y Koster (2022) hablan de como la autocompasión fomenta la conexión personal y social, genera un modo estar de calma y satisfacción que da espacio a la curiosidad, la creatividad, el aprendizaje a la cooperación y a un sentido de humanidad común.

La aceptación de sí mismo, fue una categoría que se esperaba en términos de autocompasión, curiosamente los estudiantes así identificaron a esta actitud de entrega y entereza a valorarse con mayor amor y conciencia, como bien señala Brach (2003) en lugar de criticar nuestros defectos y sucumbir a ellos con sufrimiento, observamos nuestras atracciones con delicadeza y con cariño. En la práctica del mindfulness, Cook-Cottone (2015) no sólo se identifican emociones sino los pensamientos que emergen de ellas, esto constituye la capacidad de regular voluntariamente nuestro comportamiento, pensamientos y emociones que está ocurriendo en ese momento tanto a nivel interno (experiencias psíquicas y somáticas).

Ya lo menciona Wilber (2005) la conciencia constituye el parámetro externo del conocimiento, sólo puede ser únicamente, en el ahora, somos en términos relativos seres sensibles, somos la presencia consciente, la conciencia que anima, somos el contenido de este sueño viviente. En lo educativo holístico, González Garza (2009) subraya el proceso evolutivo de la conciencia de ser, estar y actuar en el mundo y trascenderlo. Al respecto de la integridad educativa podemos afirmar que hubo una apertura y una incidencia en los estudiantes, como menciona Gallegos (2008), una comprensión hacia donde se debe orientar la visión educativa para una formación integral. A partir del análisis cualitativo en el que se ven reflejadas las correlaciones y categorías que surgieron a partir de la práctica de la atención plena; se confirma que hubo un incremento favorable en factores que coinciden como la atención plena, la autocompasión y la conciencia corporal.

CONCLUSIONES

Se puede concluir que se logró el objetivo general de la investigación que fue evaluar el impacto de un programa de atención plena para favorecer la autocompasión y conciencia corporal de los estudiantes en educación física a fin de incidir en su integridad educativa, de un total de 18 factores de las tres pruebas aplicadas; 5 de Atención plena con 39 ítems, de Conciencia corporal 7 factores con 32 ítems y 6 factores en la escala de Autocompasión, con 26 ítems, en todos se tuvo un incremento del 13% hasta el 30%, es decir, de los 18 factores sólo dos tuvieron un incremento de 1.3%, 9 factores su incremento fue de arriba de 1.8% a 2.5% y 3 factores estuvieron entre el 2.8% y 3%. Además que existió una correlación del 66.6 %, ya que de los 18 factores 12 tuvieron una estrecha correlación y 6 fueron aceptables.

Una de las principales limitantes de estudio, es la visión personal de los estudiantes de educación física, en la autobiografía, en los diálogos, en la práctica cotidiana, se considera acertado enfocarse a sólo los aspectos físicos y desarrollo de habilidades motrices y deportivas con enfoque competitivo, la experiencia de la motricidad en términos mecanicistas, competitivos, superficiales y parciales. Otra limitante, fue la ausencia de experiencias de los estudiantes en las prácticas de interiorización, de introspección, de establecer un diálogo con su propio *ser*, de percibirse a sí mismos de una forma total y como unidad, el exceso de prácticas basadas en la motivación extrínseca, la repetición mecánica e imitación inconsciente, no les permite centrarse en el proceso interior y vivirlo en calma, están acostumbrados a lograr el fin en el menor tiempo posible.

El programa de intervención basado en la Atención plena, como experiencia educativa, favoreció la capacidad de percibirse en el momento presente, de observarse con autocompasión y conciencia corporal en un sentido de pertenencia, interconexión y enriqueció la visión de su práctica docente y su vida personal, por lo que, también puede ampliar la perspectiva laboral e incidir en otros campos como la prevención, cuidado y mantenimiento de la salud. La atención plena es fundamental para el trabajo de las sensaciones corporales, favorece la conciencia corporal para la gestión de las sensaciones y emociones, disminuye la ansiedad y posibilita a una respiración consciente, construye una ética moral sobre la salud del cuerpo, a no consumir sustancias tóxicas, a un comportamiento correcto, una alimentación y trabajo corporal conscientes equilibrados y armónico y al gusto por el ejercicio físico en la naturaleza. La atención y respiración consciente evitan los pensamientos negativos, las distracciones y la posibilidad de lesiones físicas. Ayuda a la integración de la conducta moral hacia los demás, al autocontrol personal, a formarse un criterio integral de la propia educación

física, genera una profunda conexión consigo mismo y sobre todo a interiorizarse y estar atento al presente.

Los estudiantes manifestaron en sus testimonios que un beneficio de la práctica de la atención plena fue en el momento de su examen de titulación de la licenciatura, el uso de la respiración consciente les aporta calma, confianza a estar con una actitud serena y responder con mayor claridad, al observar la mente y sus pensamientos, pudieron identificar cuáles son los pensamientos que nos causan sufrimiento, la forma de pensar nos crea pesimismo y sufrimiento, la autocompasión nos ayuda a alejarnos del sufrimiento y a dejar de preocuparnos excesivamente y a generar una mente optimista. Los rasgos de la conciencia corporal que se lograron fue escuchar el cuerpo, en la confianza fueron dos aspectos que se relacionan mucho con la autocompasión y con atención plena, sentirse en su interior con aceptación y quietud, como el lugar más seguro, no tener prisa, ni miedo para estar consigo mismo. La práctica de la atención plena les facilitó darse cuenta del lenguaje que utilizan para hablarse a sí mismo y a los demás, el emplear un lenguaje más compasivo, amoroso y ético les ayudó a tratarse con amabilidad y gentileza.

Fue fundamental la vivencia de prácticas corporales no competitivas, de prácticas compasivas, contemplativas e integrativas, fue una experiencia para los estudiantes nueva y gratamente impactante, nunca habían tenido la oportunidad de realizar este tipo de prácticas corporales, y sobre todo el vivenciarlas en el marco de una visión educativa más integral. Las prácticas que se eligieron fomentan y orientan a un bienestar integral, una tranquilidad interior, por lo que la vivencia de este programa les favoreció de forma personal pero también en su labor profesional, conocieron un ámbito que pueden proyectar en el ámbito educativo y también generar un espacio de oportunidad laboral en las áreas de la prevención y cuidado de la salud. Al respecto este programa influyó en los temas que desarrollaron en sus trabajos de titulación y trabajo docente, cinco estudiantes se acercaron a la práctica del yoga, yoga viyāsana y yoga niños con una aplicación extraordinaria en sus centros escolares.

Por último y no menos importante, considero que en el devenir de la educación física, los enfoques, las prácticas y miradas de cuerpo y movimiento ha prevalecido de una forma fragmentada, reducida, mecanicista, sólo física, que nos ha llevado a minimizarlo, aunque hay una sobre valoración del cuerpo, industria de estética del cuerpo; incluso de la salud, el fitness, el financiamiento al deporte de alto rendimiento, el deporte espectáculo y su gran cobertura en los medios de comunicación. Por lo que vivenciar estas prácticas en la formación de estudiantes de educación física puede aportar la comprensión de corporeidad, de motricidad integral al considerar un aprendizaje consciente, basado

en experiencias corporales integrales que permitan la toma de conciencia plena. Abordar la educación desde una pedagogía de lo corporal permite visualizar a nuestro cuerpo como un todo, una unidad, transitar en esta experiencia humana, sensible y armónica, más compasiva y consciente de la complejidad que nos rodea, siempre nos proporcionará el autoconocimiento y entendimiento propio y con ello una visión holista de la vida y de su actuar como docente.

Los futuros educadores físicos, podrán encontrar en este camino la visión de un cuerpo no fragmentado, les permitirá el conocimiento de sí mismo en una visión de unidad, en el reconocimiento del cuerpo en su verdadera naturaleza, en su *ser* interior, de forma creativa, ética y compasiva, superar la fragmentación del cuerpo la excesiva práctica de ejercicios mecanizados dirigidos hacia la competencia y el desarrollo sólo físico, cuando es fundamental en educación física redimensionar y cambiar de enfoque al trabajar con el cuerpo, percibirlo desde la integración de la corporeidad. De tal suerte que se considere desde la educación, con una mirada y actitud distinta a los dilemas y problemas de la actualidad, y en este caso colaborar en la atención de necesidades como: los aspectos de salud, sobrepeso y obesidad, abandono del propio cuerpo, una desmedida la ejercitación del mismo, o en otro sentido, la mala nutrición, las adicciones y drogadicción en la niñez y juventud, la excesiva competición y violencia en diferentes manifestaciones, la forma de relacionarse consigo mismo y con los demás, entre otros, Así como el deterioro ambiental, falta de conciencia planetaria, falta de solidaridad, cooperación, por mencionar algunas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baer R. (2008) Construct validity of the five-facet mindfulness questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assessment*. Kentucky E.U.: Volume 15 Issue 3 <https://doi.org/10.1177/1073191107313003>.
- Baer, R. (2017) *Técnicas Basadas en Mindfulness*. España: Desclée de Brouwer.
- Bishop, S. R. (2004) Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice* 11(3), 230–241.
- Brach, T. (2003) *Aceptación Radical*. Madrid España: GAIA.
- Brinks Erik van den, K. F. (2022) *Mindfulness con corazón*. Barcelona: Kóan.
- Contreras Pérez V., C. R. (2018) El Mindfulness como Intervención en Psicología del Deporte – Revisión sistemática. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y el Ejercicio Físico*, vol. 3, núm. 2, pp. 1-15 DOI: <https://doi.org/10.5093/rpadef2018a14>.
- Cook-Cottone, P. C. (2015) *Mindfulness and Yoga for Self-regulation*. New York USA: Desclée De Brouwer.
- Del Águila, J. M. (2009) Programas Basados en Mindfulness para Atletas. Granada España: *En A. J. Cangas, J. Gallego y N. Navarro* (Eds.) (Vol. 2, pp. 149-158) Alborán Editores.
- Desmond, T. (2014) *Manual de habilidades de Autocompasión*. España: Desclée De Brouwer.
- Franco Justo, C. (2009) *Meditación fluir para serenar el cuerpo y la mente*. Madrid, España: Bubok.
- Gallegos Nava, R. (2013) *Inteligencia espiritual: La capacidad de ser feliz*. México. Guadalajara Jalisco.: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- Gallegos, N. R. (2001) *La educación del corazón; Doce principios para las escuelas holistas*. Guadalajara, Jalisco: Fundación para la educación holista.
- Gallegos, N. R. (2015) *La Educación Holista*. Guadalajara, Jalisco: Fundación para la Educación Holista, Edición Kindle.
- Gardner Frank L., M. Z. (2004) A mindfulness-acceptance-commitment-based approach to athletic performance enhancement: Theoretical considerations. *ELSEVIER Behavior Therapy*, [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(04\)80016-9](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80016-9).
- González-Garza, M. A. (2009) Educación holística, la pedagogía del siglo XXI. Barcelona, España: Kairós.
- Kabat-Zin, J. (2013) *Mindfulness para principiantes*. Barcelona, España: Editorial Kairos.
- Kabat-Zinn, J. (2004) *Vivir en plenitud las crisis*. Barcelona España: Kairós, Editado en Kindle.
- Kaufman, K. A. (2009) Evaluation of Mindful Sport Performance Enhancement (MSPE): A new approach to promote flow in athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 334–356. <https://doi.org/10.1123/jcsp.3.4.334>.
- Koster, E. v. (2015) *Vida compasiva basada en Mindfulness*. NY, USA: Desclée De Brouwer.
- L., K. R. (2016). *Terapia enfocada en la compasión*. Canadá: Nuevas publicaciones Harbinger, IC.
- Langer, E. (2007) *Mindfulness*. Madrid España: Espasa Libros.
- Maharshi, R. S. (2007). *Sea lo que usted es*. Madrid, España: Sanz y Torres.
- Mañas, F. G. (2014) Educación consciente: Mindfulness en el ámbito educativo. *En C. Z. Soriano D, Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (págs. 193-229,). Sevilla España: Aconcagua, Sevilla.
- Mehling, E. W. (2012) Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness (MAIA). *PLoS ONE*, <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0048230>.
- Meiklejohn et al, H. (2012) Integrar la formación de mindfulness en la educación K-12: *Fomentar la resiliencia de maestros y estudiantes*. Nueva York E.U.: Springer.

- Neff, K. D. (2003) The Development and Validation of a Scale. *Sychology Press*, <https://self-compassion.org/wp-content/uploads/publications/empirical.article.pdf>.
- Paul, G. (2018) *La mente compasiva*. Barcelona: Eleftheria.
- Segal Zindel, W. M. (2014) *El camino del Mindfulness*. Barcelona: Paidós.
- Smalley S., W. D. (2008) *Conciencia Plena*. Barcelona: Obelisco.
- Susan L. y Winston, S. (2012) *Conciencia plena*. Madrid, España: Obelisco.
- Vayer, P. (1985) *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico Médica.
- Wilber, K. (2005) *El ojo del Espíritu*. Barcelona, España: Kairós.
- Wilber, K. P. (2008) *La práctica Integral de Vida*. España: Kairós.
- Zinde. V. Segal, e. a. (2013) *Terapia cognitiva basada en el Mindfulness para la depresión*. Barcelona, España: Kairós.

Capítulo 7

Estilos de vida de universitarios y función del docente de Educación Física: estudio piloto post-pandemia

*Lifestyle of University Students and the Role of the Physical Education Teacher:
Postpandemic Pilot Study*

María Elena Chávez Valenzuela

*Universidad de Sonora
elena.chavez@unison.mx*

Carlos Ernesto Ogarrio Perkins

*Universidad de Sonora
carlos.ogarrío@unison.mx*

Eva Cecilia Chávez Hernández

*Universidad de Sonora
cecilia.chavez@unison.mx*

RESUMEN

De pronto cambió la vida común para todos los seres humanos en el planeta; adaptarse a una nueva normalidad puede causar cambios radicales, afectando los estilos de vida según la realidad de cada individuo. El objetivo del estudio fue impactar positivamente en los estilos de vida de universitarios después de la pandemia COVID 19, a través de estrategias didácticas del docente de educación física. El estudio fue cuasiexperimental, con medidas repetidas pretest-postest no aleatorizado. Participaron 135 estudiantes voluntarios y tres académicos. Se utilizó la encuesta ¿Cómo es mi estilo de vida? de la Organización Panamericana de la Salud, que evalúa 10 dominios. Los análisis estadísticos se realizaron con el SPSS versión 22. El nivel de significancia aceptado fue 0.05. Los resultados señalan que, 62% fueron hombres, 38% mujeres, entre 18 y 42 años, el 44.85% se identificaron con estilos de vida que los pueden mantener saludables, pero el 54.5% se encuentra entre uno y varios estilos de vida que pueden ser riesgosos de continuar sin mejorarlos. Tengo con quien hablar de las cosas que son importantes para mí (a veces) aumentó a favor 10 puntos porcentuales. La actividad física por género, los hombres aumentaron en un 10 % la práctica, mientras las mujeres leve aumento. El consumo de sustancias, el 22% del primer test entre nunca, casi nunca y a veces, aumento al 40%, se debe considerar este resultado como problemática el uso de

sustancias. Se concluye que en la mayor parte de los comportamientos de estilos de vida de los participantes se demuestra impacto positivo, las mujeres fueron más vulnerables después del confinamiento, considerando también que las adicciones deben ser atendidas por expertos en el tema.

PALABRAS CLAVES: Estilos de vida, Covid-19, Educación Física, Género.

ABSTRACT

Suddenly, the common life for all human beings on the planet changed; adapting to a new normal can cause radical changes, affecting lifestyles according to each individual's reality. The objective of the study was to positively impact the lifestyles of university students after the COVID-19 pandemic through didactic strategies of the physical education teacher. The study was quasi-experimental, with repeated non-randomized pretest-posttest measures. 135 voluntary students and three academics participated. The survey "How is my lifestyle?" from the Pan American Health Organization, which evaluates 10 domains, was used. Statistical analyses were performed with SPSS version 22. The accepted level of significance was 0.05. The results indicate that 62% were men, 38% women, aged between 18 and 42 years; 44.85% identified with lifestyles that can keep them healthy, but 54.5% are in one or several lifestyles that could be risky to continue without improvement. "I have someone to talk to about things that are important to me (sometimes)" increased in favor by 10 percentage points. Physical activity by gender showed that men increased practice by 10%, while women showed a slight increase. Substance use, with 22% of the first test between never, almost never, and sometimes, increased to 40%, considering this result as a problematic use of substances. It is concluded that, in most of the participants' lifestyle behaviors, a positive impact is demonstrated; women were more vulnerable after confinement, and it is also considered that addictions should be addressed by experts in the field.

KEYWORDS: Lifestyles, Covid-19, Physical Education, Gender.

INTRODUCCIÓN

En la labor docente, en cualquier nivel educativo, es fundamental la labor pedagógica (habilidades, aptitudes, actitudes, experiencias y profesionalismo) siendo un cúmulo de conocimientos que debemos valorar para dar a los otros. Nuestra profesión va más allá de dar clases, investigar, vincularse, etc., es formar individuos con valores y habilidades para hacer frente a una sociedad cada vez más estresante, sobre todo, los futuros profesionistas que atenderán a otros individuos, quizá con las mismas determinantes sociales.

El término estilos de vida, apareció por primera vez en 1939, fue abordado por disciplinas como la sociología psicoanálisis, antropología, medicina y psicología de la salud. Díaz y Escárcega (2009) lo describen como el comportamiento o la forma en que vive y se desarrolla un individuo, sus actitudes, aptitudes, contexto, creencias, dogmas, tradiciones, hábitos, y otras determinantes sociales, como el nivel educativo, vestuario, vivienda, que conforman las acciones de un sujeto que da como resultado una forma de vivir.

Por otra parte, algo que afectó aún más los estilos de vida saludables o en casos contrarios, favoreció, fue la epidemia de COVID-19 declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como una emergencia de salud pública de preocupación internacional, sucedida el 30 de enero del 2020 según datos de la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2020). En el mismo sentido, la Organización de la Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, 2020) expresó que la pandemia de COVID-19 estuvo causando numerosos cambios en la vida diaria de las personas en todo el mundo.

El distanciamiento físico y una buena higiene fueron las mejores formas de protegerse y proteger a los demás frente a la pandemia, aunado a ello, la alimentación para fortalecer el sistema inmunitario. Otros factores del estilo de vida que constituyen una parte esencial del mantenimiento del bienestar: no fumar; hacer ejercicio con regularidad; dormir suficientes horas; reducir al mínimo y afrontar el estrés. Colomer y Puig-Rivera (2022) destacaron que, el comportamiento sedentario (CS) y la inactividad física tienen una alta prevalencia en nuestro medio y están asociadas a un incremento del riesgo de enfermedades crónicas, discapacidad, mala calidad de vida y mortalidad, formando parte de los estilos de vida no saludables. Una consecuencia del comportamiento sedentario es el sobrepeso y la obesidad, de acuerdo con la OMS (2021) 2500 millones de adultos de 18 o más años tenían sobrepeso, de los cuales más de 890 millones eran obesos. En el caso de México, las principales causas de defunción en 2019 fueron las enfermedades del corazón, la diabetes y tumores malignos, padecimientos asociados con el sobrepeso y obesidad, siendo la pandemia del Covid-19

un detonante más. Por su parte el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI 2021) comunicó que el 39.6% de la población mexicana de 18 años y más dijo ser activa físicamente. Por sexo, el 46.7% de los hombres y 33% de las mujeres fueron activos físicamente, pero el resto, el 60.4% declaró ser inactiva físicamente. Las principales razones para no realizar o abandonar la actividad físico-deportiva fueron: falta de tiempo (44.3%), cansancio por el trabajo (21.7%) y problemas de salud (17.5%). Otras determinantes de la salud, es el consumo de tabaco, bebidas alcohólicas y calidad del sueño; al respecto, la ENSANUT (2020) señaló que el 5.1% de la población de 10 a 19 años consume tabaco y en población de 20 años y más el 11.4%, con un promedio de 7.1 cigarros por día.

Respecto al consumo de bebidas alcohólicas en población de 10 a 19 años, se reportó que el 21.7% había tomado alcohol y en personas de 20 años y más fue el 63.8%. En cuanto a la calidad del sueño, más de 45 % de adultos padecen insomnio. El síndrome del sueño insuficiente genera una serie de graves problemas sociales, los cuales afectan directamente la calidad de vida de la gente, Santana Miranda, responsable de la clínica de trastornos del sueño de la Facultad de Medicina(s/f), informó que previo a la pandemia del Covid 19, ya había un incremento en el número de personas que padecía insomnio y mala calidad del sueño; sin embargo, después del trauma psicosocial que representó el encierro y las consecuencias mortales de la enfermedad, los casos se incrementaron de manera considerable.

Dado lo anterior, el objetivo del estudio fue impactar positivamente en los estilos de vida de los estudiantes universitarios a través de las estrategias del docente de educación física en una universidad del noroeste de México.

MÉTODO

Estudio cuasiexperimental, con medidas repetidas pretest-postest no aleatorizado, con el control propio de cada participante.

Participantes

Participaron un total de 135 estudiantes de ambos sexos (62% de hombres y 38% de mujeres) con edades comprendidas con un rango de edad de 18 a 42 años (M=20.44 años; DT=3.36).

Instrumento

Para la recolección de los datos, se utilizó la encuesta ¿Cómo es mi estilo de vida? de la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2020) que determina los estilos de vida saludables de

los estudiantes de cultura física, se envió por Google Forms. El cuestionario incluía tres preguntas sociodemográficas (sexo, edad y semestre) y la encuesta evaluó 10 dominios: 1) relación con otros, 2) actividad física, 3) descanso, 4) nutrición, 5) salud oral, 6) sexualidad, 7) movilidad, 8) consumo de sustancias, 9) sentido de vida y 10) medio ambiente. Considerando que entre más alto el puntaje, el estilo de vida de los estudiantes es más saludable.

Procedimiento

El presente estudio fue intervenido por tres docentes de educación física, que dan clases a estudiantes del programa de Cultura Física y Deporte de una institución del noroeste de México, los estudiantes participantes eran de diferentes semestres, los docentes extendieron la invitación verbal a sus alumnos, exponiendo los objetivos de la investigación, así como su participación que fue voluntaria y confidencial, los alumnos que decidieron participar debían leer y firmar la carta de consentimiento informado, enviándoles la liga para llenar la encuesta, se llevó a cabo siguiendo las normas establecidas por la Declaración de Helsinki. El tiempo promedio para completar la encuesta fue de 18 minutos. El estudio fue aplicado en dos momentos, al inicio del semestre 2022-2 en el mes de septiembre para obtener un diagnóstico, que permitió diseñar las estrategias didácticas, y al término del semestre en diciembre del 2022-2, para evaluar los cambios en los estilos de vida. Para el proceso didáctico se consideraron los resultados del diagnóstico, se tomaron acuerdos entre los docentes, principalmente incorporar temas transversales en sus materias, ya que la investigación era precisamente con los alumnos cautivos inscritos en las asignaturas de los docentes que participaron, tomando entre 5 a 20 minutos de las clases, donde el factor de impacto fue mejorar los estilos de vida identificados con más vulnerabilidad a través de los medios que otorga el deporte y la actividad física, entre otros medios tecnológicos que fueron de gran apoyo. En principio se dieron a conocer los resultados del diagnóstico, sensibilizando al personal que había que atenderse para dar lo mejor antes de atender a otros, y a los participantes que coincidían con la misma problemática. Las estrategias y acciones de la disciplina de Vinyasa Yoga (con Xuan Lan), fue a través de la plataforma de YouTube. La meditación guiada y técnicas de respiración fue brindada por cada docente, se utilizaron artículos sobre adicciones, depresión y ansiedad, así como temas sobre las drogas naturales del organismo (endorfinas, serotonina, dopamina, cortisol, oxitocina, adrenalina, etc.) para expresarse con confianza, dialogar y reflexionar al respecto, esto causó buen impacto. Un aspecto clave fue el establecimiento de un código de ética; además, se diseñó un diario titulado *mi diario de vida*, que implicaba escribir una meta del día o semana, seleccionando un rostro con diferentes emociones,

que indicaba el cómo me siento hoy, describiendo lo que ellos quisieran desahogar (fue opcional). Se aplicaron también al inicio de las clases, estiramientos y rutinas de baile explicando el beneficio fisiológico y mental; y caminatas entre los árboles, incluidos juegos que implicaban la colaboración y socialización.

Para el análisis de datos se utilizó la prueba de Wilcoxon, dado el incumplimiento de normalidad, para detectar diferencias significativas entre el puntaje de la encuesta. En el caso de variables categóricas se utilizó la prueba de McNemar. Los análisis estadísticos se realizaron en SPSS versión 22. El nivel de significancia aceptado fue 0.05. La calificación designada a cada una de las respuestas de los ítems se reporta en una escala tipo Likert siendo 0= nunca o casi nunca, 1= a veces y 2= siempre/casi siempre (ver tabla 1).

Tabla 1

Rango de puntuación de la escala ¿Cuál es mi estilo de vida?

Puntuación	Interpretación del instrumento.
70 a 80	Felicitaciones tienes estilos de vida que te ayudarán a mantenerte saludable.
59 a 69	Adecuado, estás bien, pero puedes mejorar endonde los puntajes te muestran algún riesgo.
41 a 58	En el cuidado de tu salud tienes estilos de vida que te protegen, pero otros que te ponen en riesgo, elmomento para hacer cambios a tu favor es aquí ahora.
>de 40	Tus estilos de vida te ponen en riesgo, tu salud estu mayor valor, piensa cambios que quieras lograr, ponte metas pequeñas y busca orientación para mantener tu salud.

Nota: Mora y Múnera, 2015

RESULTADOS

Participaron un total de 135 estudiantes de ambos sexos (62% de hombres y 38% de mujeres) figura 1, con edades comprendidas entre los 18 y 42 años (M=20.44 años; DT=3.36).

Figura 1

Frecuencias de sexo y edad

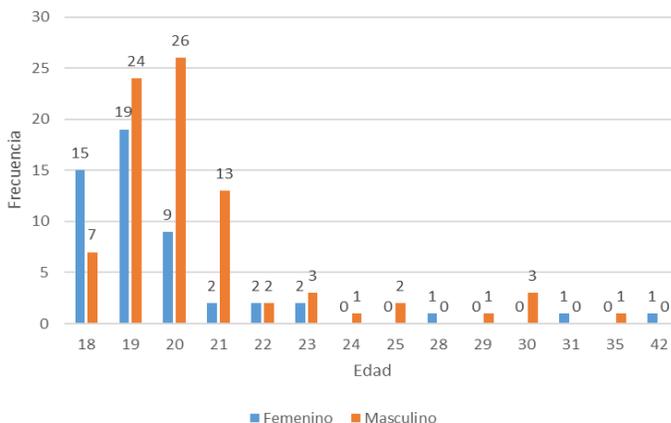


Tabla 2

Porcentaje de Estilos de Vida Pre y Postest

	Puntuación	Pretest	Postest
de 70 a 80	Felicitaciones tienes estilos de vida que te ayudarán a mantenerte saludable.	39.37%	44.85%
de 59 a 69	Adecuado, estás bien, pero puedes mejorar endonde los puntajes te muestran algún riesgo.	43.30%	35.29%
de 41 a 58	En el cuidado de tu salud tienes estilos de vida que te protegen, pero otros que te ponen en riesgo, elmomento para hacer cambios a tu favor es aquíy ahora.	17.32%	19.11%
>de 40	Tus estilos de vida te ponen en riesgo, tu salud estu mayor valor, piensa cambios que quieras lograr, ponte metas pequeñas y busca orientación para mantener tu salud.	0	0

En el análisis de la Tabla 2, el pretest nos arroja que el 39.37% tenía estilos que los mantenía saludables, al término de la intervención, el postest arrojó un incremento favorable de 44.85%, aumentando más de 5 puntos porcentuales, indicando que se encuentran con estilos de vida que los pueden mantener saludables. En el nivel de adecuado, el estilo de vida, se encontró que algún factor puede detonar el alto riesgo, el 43.30% pretest y disminuyó en el postest a 35.29%, una mejora considerable de 8%. Los resultados siguientes advierten que si hay estilos que los protegen, pero hay más que pueden ponerlo en peligro, enfatizando que deben hacer cambios de inmediato, refiriéndose al resultado del pretest, el 17.32% presentaban riesgos considerables y en el postest 19.11%, llama la atención, que este debió disminuir. Vale señalar que los hábitos adquiridos por años reflejan una conducta que se resiste a mejorarlos, no es fácil hacer cambios de inmediato y eso deben comprender los estudiantes, muchos años arrastrando malos hábitos, aquellos que son más adictivos, no

es fácil dejarlos, se necesita perseverancia, salirse del entorno que los causa o motiva. Precisamente en estas categorías es donde un guía puede ayudarlos a sensibilizarse consigo mismos, es muy cómodo presentar resultados de encuestas, pero ¿que aportamos como docentes hacia esa población que será productiva para una sociedad?. La intervención tiene el propósito de trabajar sobre las áreas más sensibles del diagnóstico en nuestro caso. Estas pruebas indujeron a los estudiantes a analizar sus respuestas, auto proponerse metas personales y trabajarlas, con ayuda de los docentes que pueden estar sensibilizándolos durante un semestre, sintiendo el apoyo de un tutor en este caso.

Tabla 3

Evaluación de Relaciones con otros

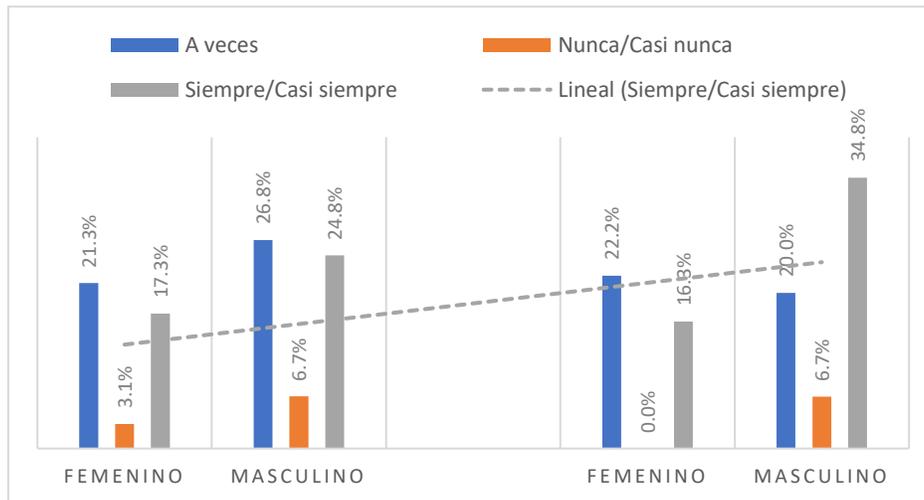
REACTIVOS	Nunca/Casi nunca		A veces		Siempre/Casi siempre	
	%	%	%	%	%	%
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Tengo con quien hablar de las cosas que son importantes para mi	5.5	4.4	22	31.9	72.4	63.7
Me siento valorado por otros	4.7	5.2	43.3	49.6	52	45.2
Reconozco y valoro los aportes de los demás	0	1.5	14.6	25.2	85.4	73.3
Realizo actividades que aportan a otros	0.8	1.5	50.8	44.4	48.4	54.1
Disfruto estar con otras personas	2.4	2.2	29.9	33.3	67.7	64.4
Siento que para otras personas es grato compartir conmigo	5.5	16.3	50.8	45.9	43.7	37.8

La evaluación de relaciones con otros Tabla 3, los resultados no son muy alentadores, aun cuando se trabajó con actividades de colaboración, socialización dentro de la parte educativa, se desconoce cómo es su relación al exterior de la misma, la pandemia del Covid 19 sí dejó cambios de comportamiento, diferentes estados de ánimo, otro factor fue el *encierro obligatorio* que durante dos años se mantuvieron alejados de forma presencial o el distanciamiento social afecto cuando se reanudaron las actividades rutinarias. A continuación, se señalan los porcentajes más preocupantes como beneficiosos de forma general: a la pregunta, tengo con quien hablar de las cosas que son importantes para mi (a veces) Pretest 22% y postest 31.9%, aumentó a favor 10%. En casi siempre y siempre en el pretest fue de 72.4% y al postest termina por debajo 63.7%, una diferencia de casi 9 puntos porcentuales. Me siento valorado por otros (a veces) pretest 43.3% y en el postest 49.6%, mejoro por arriba de 6 puntos porcentuales. Reconozco y valoro el aporte de los demás, en el rubro

de a veces, en el pretest 14.6% y postest 25.2% aumento 10 puntos porcentuales, siendo estos los más significativos.

Figura 2

Actividad física (Tengo un rendimiento físico bueno)



En la actividad física (en la pregunta tengo un rendimiento físico bueno) en la figura 2, están divididas por género, en donde se puede observar que en el pretest: femenino, arrojó que el 21.3% y muy levemente mejoro al postest con 22.2% un punto porcentual, resultando que no impacta. Mientras que los varones en la frecuencia de a veces, se refleja que bajo en el postest, lo más probable, es que haya mejorado su rendimiento físico, en el pretest había un resultado del 26.8% donde a veces, tenía un buen rendimiento físico, al postest este disminuyo a 20.0%, pero si observamos en la frecuencia de siempre/casi siempre, en el pretest fue de 24.8% este aumentó 10 puntos porcentuales en el postest con 34.8%, esto nos indica que los hombres si mejoraron su rendimiento físico, claramente se observa, en la frecuencia de nunca, casi nunca, sin avance.

Tabla 4*Evaluación de Descanso, Nutrición, Salud Oral, Sexualidad y Movilidad*

	Nunca/Casi nunca	A veces	Siempre/Casi siempre
	Descanso		
Pretest	10%	52%	38%
Posttest	10%	55%	35%
	Nutrición		
Pretest	24%	50%	26%
Posttest	17%	53%	30%
	Salud Oral		
Pretest	15%	31%	54%
Posttest	10%	34	56%
	Sexualidad		
Pretest	3%	15%	81%
Posttest	2%	14%	84%
	Movilidad		
Pretest	3%	19%	79%
Posttest	4%	20%	76%

Con respecto a los resultados que arroja la Tabla 4, en el área que evalúa el descanso, se puede apreciar que bajo tres puntos porcentuales; sentirse descansado siempre/casi siempre, el 38% del primer test dice sentirse siempre/casi siempre cansado, y en el posttest resultó que un 35% opina sentirse cansado, siendo un factor determinante para el fortalecimiento del sistema inmunológico, los resultados en general no variaron significativamente. Entre las preguntas que evalúan la nutrición: balance de su alimentación, determinar horarios para consumir las tres comidas más importantes del día, así como sentirse a gusto con su peso, se observó un aumento significativo del 6% en las respuestas que indica que siempre/casi siempre, de la misma forma en el apartado de Salud Oral sobre la importancia de la misma, aumentó levemente dos puntos porcentuales, considerándolo bueno por estar por arriba del 50%, la salud bucal tiene enormes implicaciones en la salud si no se cuida. En cuanto a la sexualidad, placer, respeto, cuidados, se obtuvo un buen resultado, mejorando del 81% al 84%; en cuanto a la movilidad desde el punto de vista sobre los riesgos, normas y cuidados al conducir, caminar e ingerir, bajó tres puntos porcentuales del 79% al 76%. El descanso, la nutrición, la salud oral, sexualidad y movilidad tiene que ver con el compromiso que tiene sobre su *ser*, cada una de estas variables influyen una con otras; por ejemplo, si estoy cansado no me alimento bien, si no me alimento bien, seguiré cansado, esto no permitirá pensar con claridad en cuanto a respuestas o comportamiento en relación a la sexualidad, por consiguiente no estará concentrado ni en condiciones para conducir, ya sea bicicleta, motocicleta, automóvil, pudiendo provocar un accidente o simplemente no levantarse temprano para esperar el auto bus.

Tabla 5*Evaluación de Consumo de Sustancias*

	Nunca/Casi nunca	A veces	Siempre/Casi siempre
Pretest	3%	19%	79%
Postest	11%	29%	60%

En la tabla 5, se observa que el consumo de sustancias, en edades tempranas, causan efectos irreversibles, excluirlos no es la opción, de un 79% en el pretest, que evita casi siempre/ siempre el consumo, en el postest un 60%, se redujo en un 19%; por otra parte, existe un aumento del 10% en aquellos que en principio decían que a veces consumían sustancias y 8 puntos porcentuales de aquellos que dijeron nunca/casi nunca. El 22% del primer test entre nunca/casi nunca y a veces, aumento al 40%, se debe considerar este resultado como problemática que por sí sola no disminuirá aun con la ayuda del docente, las adicciones se tratan con especialistas y ante esto hay que informar a los coordinadores.

Tabla 6*Evaluación de Consumo de Sustancias por género*

	Nunca/Casi nunca		A veces		Siempre/Casi siempre	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
PRETEST						
Evito consumir bebidas con fines energizantes	2%	7.5%	11%	22.4%	28.7%	28.3%
Evito fumar cigarrillo	5.9%	9.8%	5.5%	7.9%	30.3%	40.6%
Evito automedicarme	3.1%	2%	13.8%	26.4%	24.8%	29.9%
Si bebo, tomo menos de cuatro tragos	6.7%	15.4%	15%	25.2%	20.1%	17.7%
Evito consumir sustancias psicoactivas	3.5%	12.2%	2.4%	6.3%	35.8%	45.7%
POSTEST						
Evito consumir bebidas con fines energizantes	4.4%	3.7%	11.9%	25.2%	22.2%	32.6%
Evito fumar cigarrillo	4.4%	8.9%	6.7%	8.1%	27.4%	44.4%
Evito automedicarme	3%	4.4%	14.1%	20.7%	31.5%	36.3%
Si bebo, tomo menos de cuatro tragos	3.7%	12.6%	13.3%	31.1%	21.5%	17.8%
Evito consumir sustancias psicoactivas	3.7%	6.7%	5.2%	8.1%	29.6%	46.7%

Uno de los datos más relevantes que evalúan el uso de sustancias, se observa en la Tabla 6. En el pretest, evito consumir bebidas con fines energizantes, en la frecuencia nunca/casi nunca, las mujeres inician con 2% y terminan con un 4.4%, aumentó 2.4 puntos porcentuales; en los hombres, su respuesta pretest del 7.5% terminó en 3.7% disminuyó 3.8%; en la frecuencia siempre/casi siempre, disminuyó 6.5 puntos porcentuales de 28.7% a 22.2%; en cuanto a los hombres fue lo contrario de 28.3% a 32.6%, aumento aquellos que evitan consumir bebidas con fines energizantes. En relación con evito fumar cigarrillos, no hubo cambios significativos. En el rubro evito automedicarme de acuerdo con los resultados, al parecer los estudiantes si evitan automedicarse, quizá por el problema de la pandemia y el uso específico de medicamentos impacto en ellos, en el pretest, en mujeres 24.8%, terminó con un aumento de 31.5%, 6.7 porcentuales del pretest; en cuanto a los hombres, también se superó por 6.4 puntos porcentuales del primero: 29.2% a 36.3%. La automedicación es uno de los problemas que preocupa a las organizaciones de salud, no sólo por los efectos que se dan a nivel renal, hepático o alérgico, sino por la resistencia que pueden generar en el organismo. En cuestión del rubro, si bebo, tomo menos de cuatro tragos, el más significativo fue observado en hombres, pretest 25.2% y finalizó en 31.1%, casi seis puntos porcentuales, donde indica que beben menos de cuatro tragos con una frecuencia de a veces. Por último, el rubro de evito consumir sustancias psicoactivas, solo se ve una diferencia significativa en las mujeres en la frecuencia de siempre evito consumir sustancia psicoactivas, pretest 35.8%, posttest 29.6%, una diferencia que disminuye quienes si evitan del 6.2%, en nunca/casi nunca, en los hombres si hubo una diferencia de 5.5%, pretest 12.2% y posttest 6.7% en los dos casos, aunque extremos, las mujeres aumentaron aquellas que evitan siempre/casi siempre, y en los varones favorablemente disminuyo la respuesta a evitar nunca/casi nunca. Podemos atribuir hipotéticamente que vivieron casos fuertes y tristes en su contexto familiar que los hizo recapacitar y evitar más problemas de salud, sumado a las intervenciones del docente.

DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados y el análisis realizado se observó un incremento favorable de 44.85%, en los participantes que se encuentran con estilos de vida que los pueden mantener saludables. En el ítem tengo con quien hablar de las cosas que son importantes para mí, aumentó a favor de 22% pretest a 31.9%. La actividad física, (tengo un rendimiento físico bueno) en mujeres, no

hubo mejoría. Mientras que los varones en la frecuencia de siempre /casi siempre en el pretest aumentó 24.8% a 34.8%, esto nos indica que los hombres si mejoraron su rendimiento físico; resultados muy similares en estos rubros encontraron Zamarripa et al. (2021).

Con relación a los aspectos de la nutrición encontramos un aumento significativo del 6% en las respuestas que indica que siempre o casi siempre; coincide con nuestro estudio, los resultados encontrados por Villaseñor et al. (2021) donde el 69,8% de los participantes consideran su alimentación saludable durante el tiempo en el confinamiento. También en nuestro estudio en el balance de su alimentación y el sentirse a gusto con su peso, encontramos un aumento significativo del 6%; resultados similares encontraron León-Bazán y Zolano Sánchez, (2021).

En el rubro del consumo de sustancias, entre nunca/casi nunca y a veces, aumento notablemente considerándolo como problemática a atender; así como en evito automedicarme, en mujeres aumento, 6.7%, en los hombres 6.4%, al parecer los estudiantes si evitan automedicarse. Los principales resultados muestran que los estudiantes después del confinamiento les causó cansancio, ansiedad y estrés por no haberse ejercitado. Zamarripa et al. (2021) confirman que el confinamiento por COVID-19, tiene un impacto negativo en los estilos de vida de las personas durante el tiempo libre, y se relaciona con nuestros resultados sobre el descanso y el uso de sustancias tóxicas durante el confinamiento; y ligeramente después de ingresar de forma presencial a las clases, el 35.8% de las mujeres evitaron consumir sustancias psicoactivas, al final del curso, la opinión varía considerablemente, disminuyendo un 6.2% de quienes dijeron evitar consumir sustancias. Con relación a evitar fumar cigarrillos en siempre y casi siempre, las mujeres bajaron tres puntos porcentuales, aumentando quienes no evitan fumar. En el estudio de Villanueva et al. (2021) encontraron también que el consumo de alcohol presentó una prevalencia elevada antes del confinamiento, siendo las mujeres quienes presentaron una mayor prevalencia de consumo antes de la pandemia como durante el confinamiento.

LIMITACIONES Y APORTACIONES

Limitaciones: la muestra no aleatoria, propiamente voluntaria, fue representativa de la comunidad de estudiantes de Cultura Física y Deporte, pero no se puede extrapolar para toda la población universitaria; otra limitación fue la disposición del tiempo, dado que fue aprovechando precisamente las clases de los académicos que aceptaron participar, teniendo que disponer de 5 hasta 20 minutos de su hora clase.

Aportaciones: considerar la intervención del docente investigador en estudios piloto para comprobar que se pueden modificar estilos de vida. Considerar el seguimiento y orientación del docente de educación física con respecto a las intervenciones estratégicas e interacciones con el alumnado; dado que, no encontramos referencias en estudios con docentes de educación física, estudiantes universitarios y estilos de vida.

CONCLUSIONES

Los resultados demuestran la eficacia de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes, para involucrar al estudiantado en su propia formación y socialización de acciones que conllevan a una mejor calidad de vida. Los resultados del pretest y postest demuestran un avance en cada rubro evaluado, provocando un impacto positivo en los estilos de vida de los universitarios; valorando la importancia del área de educación física en el fortalecimiento de habilidades para mejorar la calidad de vida de los estudiantes cautivos en el semestre, y como consecuencia aportaciones de gran beneficio para la sociedad.

Otros estudios que demostraron avances para atender al alumnado durante procesos de pandemia fueron de gran apoyo para alcanzar el propósito de este estudio, aportando conocimiento relevante que deberá ser de utilidad para futuros trabajos sobre el tema. Sin embargo, todavía se encuentran factores de riesgo que se pueden mejorar; a diferencia de los resultados obtenidos por los hombres, las mujeres fueron más vulnerables durante el confinamiento.

Finalmente podemos decir que las estrategias que se utilizaron están al alcance de cualquier docente, y no son ajenas a nadie, solo hay que actuar humanísticamente y resaltar la atención en nuestra función como docente para construir escenarios de formación continua en pro de una mejor calidad de vida y sociedad en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán Alemán, J., Sainz de Baranda Andujar, P., & Ortín Ortín, E. (2010). *Asociación de la Sociedad Española de Hipertensión*. Obtenido de Liga Española para la lucha contra la Hipertensión Arterial: <https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO25050/seh-guia-01.pdf>
- Agricultura, O. d. (2020, 01 de febrero). *Food and Agriculture Organization of the United Nations*. Obtenido de <https://www.fao.org/documents/card/en/c/ca8380es>
- Clínica de Trastornos del Sueño de la Facultad de Medicina (s/f) <https://www.gaceta.unam.mx/en-mexico-mas-de-45-de-adultos-padecen-insomnio/>
- Colomer F A. y Puig-Rivera A. (2022, 02 de febrero). Los principales problemas de salud: inactividad física y sedentarismo https://salutpublica.gencat.cat/web/.content/minisite/aspcat/promocio_salut/suma_salut/noticies/activitat_fisica/02_Los-principales-problemas-de-salud_
- Díaz Coutiño R. y Escarrega Castellanos S. (2009). Desarrollo Sustentable: oportunidad para la vida. *Calidad de vida y desarrollo sustentable*, (pp.175).Mc Graw Hill.
- Fernández Poncela, A. M. (2020). Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, 23-29.
- INEGI. (2022, 26 enero) Módulo de Práctica Deportiva y Ejercicio Físico. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/moprade/moprade2021.pdf>
- León Bazan, M. J., & Zolano Sánchez, M. L. (2021). Actividad Física en época de confinamiento por COVID-19 para reducir los niveles de estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera*, (pp. 35).
- Mora, S. L., & Múnera, F. A. (2015). Evaluación de Estilos de Vida Saludable en la Facultad de Medicina de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, 24 (4), 267-274.
- Organización Mundial de la salud (OMS 2021). Recuperado 23 de noviembre de 2022 de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
- Organización Panamericana de la Salud. (2020). *Organización Panamericana de la Salud*. Recuperado 12 mayo 2021 de https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=15756:who-characterizes-covid-19-as-a-pandemic&Itemid=1926&lang=es
- Paricahua Peralta, J., Lazo Herrera, T. A., Quispe Layme, W., Quispe Layme, M., & Mora Estrada, O. (2021). Estado emocional de estudiantes universitarios con enfermedades respiratorias durante la pandemia por coronavirus. *Revista Información Científica*, 1-13.
- Rico Gallegos, C. G., Vargas Esparza, G., Poblete Valderrama, F. A., Carillo Sánchez, J. L., Rico Gallegos, J., Mena Quintana, B., & Reséndiz Hernández, J. M. (2020). Hábitos de actividad física y estado de salud durante la pandemia por COVID-19, 41 (42) *Espacios*.
- Secretaría de Salud, Instituto Nacional de Salud Pública. Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (2020) sobre COVID-19. Resultados nacionales. <https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanutcontinua2020/doctos/informes/ensanutCovid19ResultadosNacionales.pdf>
- Villanueva, V. J., Motos, P., Isorna, M., Villanueva, V., Blay, P., & Vázquez Martínez, A. (2021). Impacto de las medidas de confinamiento durante la pandemia de Covid-19 en el consumo de riesgo de alcohol. *Revista Española Salud Pública*. (95,20 de enero 2021 1015).
- Villaseñor López, K., Jiménez Garduño, A. M., Ortega Regules, A. E., Islas Romero, L. M., González Martínez, O. A., & Silva Pereira, T. S. (2021). Cambios en el estilo de vida y nutrición durante el confinamiento por SARS-Cov-2 (COVID-19) en México: Un estudio observacional. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*.25(supl.2):e1099,1-21. <https://doi.org/10.14306/renhyd.25.S2.1099>
- Zamarripa, J., Marroquin Zepeda, S., Ceballos Gurrola, O., Flores Allende, G., & García Gallegos, J. B. (2021). Nivel de actividad física y conductas sedentarias antes y durante el confinamiento a causa de la COVID-19 en adultos mexicanos. Level of physical activity and sedentary behaviors before and during confinement due to COVID-19 in. *Retos*, 42, 898-905. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87278>

CAPÍTULO 8

Pausas activas para favorecer aprendizajes en alumnos de primaria

Active Breaks to Promote Learning in Primary School Students

Ernesto Ceballos Gurrola

*Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho
jercegu@gmail.com*

Eva María Martínez Hernández

*Escuela del Deporte Jerez
evamariam131@gmail.com*

Itzel Carolina Barrios Ramos

*Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho
itzel_barrios@benmac.edu.mx*

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo mostrar cómo las pausas activas desde la Educación Física favorecen aprendizajes y la atención en el aula en grupos del nivel de primaria, segundo y sexto grado de dos escuelas diferentes. Como método se utilizó la investigación acción, para entender la función del docente como agente investigador dando la certeza a recogida de datos en sus diversos momentos y la etnometodología para entender una nueva postura intelectual, así como, explicar las relaciones que se establecen en el trabajo de pausas activas. Se hizo un programa de intervención de 20 sesiones con ambos grupos por 12 semanas. Para el grupo de segundo con 25 alumnos, las categorías fueron, el movimiento, cognición, concentración, relajación, motivación y creatividad. Para el grupo de sexto con 27 alumnos, se evaluó participación, motivación, reacción, concentración y comprensión. Se utilizó como instrumentos, el diario de campo, lista de cotejo y rúbricas. Los resultados muestran mejoras en todas las categorías de análisis en ambos grupos, aumentando conforme se avanza en la intervención, siendo las actividades de mayor intensidad las que más favorecen aprendizajes, en ambos grupos el levantamiento de la evaluación fue por docentes de aula titulares y el análisis se realiza por el equipo de investigación del cual forma parte el docente de educación física.

PALABRAS CLAVE: Pausas Activas, Atención, Aprendizaje.

ABSTRACT

The objective of this study was to demonstrate how active breaks in Physical Education can enhance learning and attention in the classroom for second and sixth-grade groups from two different primary schools. The method used was action research, to understand the role of the teacher as an investigative agent, ensuring the collection of data at various stages, and ethnomethodology to comprehend a new intellectual stance and explain the relationships established in the work of active breaks. A 20-session intervention program was conducted with both groups over 12 weeks; for the first group of 25 students, the categories were movement, cognition, concentration, relaxation, motivation, and creativity. For the sixth-grade group with 27 students, the categories evaluated were participation, motivation, reaction, concentration, and comprehension. Field journals, checklists, and rubrics were used. The results show improvements in all analysis categories in both groups, increasing as the intervention progressed, with higher intensity activities being the most beneficial for learning. In both groups, the evaluations were conducted by classroom teachers, and the analysis was carried out by the research team, including the physical education teacher.

KEYWORDS: Active Breaks, Attention, Learning.

INTRODUCCIÓN

En el mundo la pandemia dejó secuelas importantes que se deben atender, por lo que, en el sistema educativo de cualquier país se requiere hacer cambios y adaptaciones que brinden una mayor posibilidad para ofrecer más tiempo de escolarización (Banco Mundial, 2022). En el caso de México, se tiene la posibilidad de que la Educación Física se diversifique y asuma el rol que las demandas sociales requieren al adquirir un papel protagónico en la formación de nuevos ciudadanos. Es así que, se abre la posibilidad de ofrecer un ambiente de aprendizaje que reúna elementos de interdisciplinariedad para un pensamiento global y divergente, donde los estudiantes demuestren capacidad y predisposición para comprender cuestiones de importancia y actuar frente a situaciones complejas. La capacidad de concentración es un factor esencial para el proceso de aprendizaje, aspecto complejo de atender debido a que, en un mundo repleto de estímulos visuales y tecnológicos, enseñar a los niños a mantener su atención en el aula se convierte en un pilar fundamental para su desarrollo educativo y personal. Ante esto, la Nueva Escuela Mexicana (Ortíz Zarate, 2020) menciona que la concentración no sólo impacta el aprendizaje académico, sino que también tiene un efecto profundo en la formación de habilidades socioemocionales; por tal razón, se puede definir a la atención como función neurocognitiva que permite gestionar el procesamiento de información a partir de procesos de percepción, análisis y ejecución; implicando un control voluntario, intencional y consciente de otros procesos psicológicos con el objetivo de llevar a cabo eficazmente una tarea, según Monteoliva et al. (2017, citado en Guillamón et al., 2021). De forma similar Ballesteros (2014) e Introzzi (2019) consideran a la atención como una variable importante, no solo para codificar información y recuperarla, sino que ésta, en su versión selectiva, mejora consistentemente durante la infancia a medida que se desarrollan las habilidades cognitivas y la capacidad de controlarla, lo que permite a los niños filtrar estímulos irrelevantes y centrarse en tareas específicas.

Existen estudios donde se resalta la importancia de las pausas activas para mejorar elementos académicos del aula (Jiménez-Parra et al., 2022; León et al., 2020) éstos autores; consideran a las mismas, como una herramienta con un espacio corto de tiempo para realizar actividades físicas y mentales planificadas que permiten al alumno ponerse activo por un momento, haciendo uso de estrategias lúdicas, con el objetivo de cambiar la rutina escolar y brindar beneficios a los alumnos, así como también favorecer su salud física (Atuncar et al., 2018; Hernández, 2013; Lucero & Rodríguez 2021). Para Sampedro (2022) y Cifuentes (2023), las pausas activas son actividades dentro del horario escolar que atienden aspectos específicos de la motricidad al considerar el gasto energético, favoreciendo aspectos físicos, emocionales y mentales, por lo que se

generan aprendizajes significativos al ayudar en la atención selectiva, misma que permite seleccionar y enfocar la percepción y pensamiento en estímulos específicos y relevantes tanto para las metas como para objetivos.

A partir de lo anterior, Campos et al. (2011) consideran al juego como una de las estrategias más utilizadas por los educadores físicos. Por tal razón entre otros beneficios se propone al juego como una de las principales actividades en la práctica de las pausas activas. Existen evidencias (Aparicio, 2021; Barreiro, 2021; Carpio, 2020; León et al., 2020) en las que el juego es el medio para favorecer la atención, ya que se reconoce su importancia para favorecer aprendizajes y mejorar la conducta de los aprendices, siendo utilizado en momentos para cuestiones más específicas, como lo señala Nigish (2023), al utilizar el juego para disminuir la ansiedad, aumenta el interés de estudiantes rezagados, o como lo señala Gahafar y Sawalmeh (2023) se propone para enseñar lenguaje mejorando su comprensión y adquisición de gramática, así como incrementar el interés y motivación de estudiantes.

Problemática detectada: en el grupo de segundo existe disponibilidad tanto de los alumnos y docente, y aunque no existe un problema específico, se buscó mejorar el ambiente en el aula para asimilar aquellos contenidos que se enseñan en clase y que permitirán facilitar los aprendizajes. El docente de aula manifiesta que en el grupo de sexto se tiene el problema de atención y concentración, principalmente en lo que concierne a las instrucciones escritas; se observó que el alumnado no presta la atención requerida, existe exceso de distracciones y abandono de actividad propiamente; por lo que, se requiere mejorar los hábitos de aprendizaje, al ser un grupo que termina su formación en el nivel de primaria.

Motivo por el cual, el presente estudio tiene como objetivo de mostrar cómo desde la Educación Física, las pausas activas favorecen aprendizajes y la atención en el aula.

MÉTODO

El estudio es de corte transversal y descriptivo, se utilizó la investigación acción (Latorre, 2005), por ser una propuesta desde la Educación Física para dar sentido a la función del docente como agente investigador, dando certeza a recogida de datos en sus diversos momentos y en el espacio donde se dan los hechos. Asimismo, se empleó la etnometodología (Katayama, 2014; Tójar, 2006) para entender una nueva postura intelectual, así como explicar las relaciones que establecen en el trabajo entre alumnos, docentes de aula y de educación física, así como, para la elección de las categorías, mismas que se evaluaron en los momentos de pausas activas, por lo que, se empleó las

técnicas de observación participante y de técnica de análisis de contenido desde la revisión documental Krippendorff (1980, citado en Loparco & Michinel, 2008).

Este trabajo se llevó a cabo en dos centros escolares del nivel primaria, la muestra fue seleccionada por conveniencia y accesibilidad. Se solicitó el consentimiento de las autoridades de las instituciones, así como de los familiares; los criterios de inclusión fueron: ser alumnos regulares e inscritos en el ciclo escolar 2023-2024 y pertenecer al grupo elegido para el estudio; no existieron criterios de exclusión, por lo que, la muestra quedó conformada por dos docentes titulares de aula de segundo y sexto grado, quienes describieron la información de lo sucedido posterior a las pausas activas, utilizando una rúbrica. Participaron 25 alumnos de segundo grado (7-8 años de edad) y 27 de sexto (11- 12 años de edad). Durante la intervención existieron inasistencias, pero no afectaron el desempeño del grupo ya que se dieron de forma no recurrente.

Antes de iniciar con la intervención fue necesario elegir las categorías que serían parte de la evaluación, para ello, se hizo una matriz de análisis en el trabajo práctico para el proceso de evaluación inmediato; la puesta en práctica se realizó posterior a la actividad a través del diario de campo, utilizando una lista de cotejo y una rúbrica para la reflexión y análisis.

Se presentan las actividades propuestas para cada grado:

Tabla 1.

Propuesta de actividad para alumnos de segundo de primaria

Número	Nombre	Día	Hora	Estrategia
1	¿Quién se comió la galleta?	Lunes	9:00 am	Canto
2	Amo a to	Miércoles	9:00 am	Canto
3	Secuencia rítmica	Jueves	12:00 pm	Juego sensorial
4	Imaginando ando	Lunes	9:10 am	Juego sensorial
5	El monstruo de la laguna	Miércoles	12:00 pm	Baile
6	De ellos aprendí	Jueves	12:10 pm	Canto
7	Me ejercito contigo	Martes	9:00 am	Juego cooperativo
8	El tren del masaje	Miércoles	11:00am	Juego cooperativo
9	Construye tu Papiroflexia	Jueves	12:00 pm	Papiroflexia
10	Me muevo al ritmo	Viernes	12:00 pm	Activación física
11	Me muevo y estiro	Jueves	12:00 pm	Juego motor
12	Bailando ando	Viernes	12:00 pm	Baile
13	Relajo a mi compañero	Lunes	11:00 am	Juego cooperativo
14	Juego de mímica	Martes	9:00 am	Mímica
15	El conejo lalo	Miércoles	12:00 pm	Canto
16	Cuento motor	Lunes	9:00 am	Cuento motor
17	Aprendiendo a trabajar juntos	Miércoles	12:00 pm	Teatro guiñol
18	El gato	Jueves	9:00 am	Juego de mesa
19	Mantente en movimiento	Viernes	12:00 pm	Activación física
20	Bailando me activo	Martes	9:00 am	Baile

Nota. Se presenta el programa de actividades para los alumnos de segundo grado con intensidad leve y moderada.

Tabla 2.*Propuesta de actividad para alumnos de sexto de primaria*

Día de la Semana	Sesión	Actividad	Hora de Inicio
Lunes	1	Forma jugada con globos	9:00 AM
Martes	2	Baile con sillas	9:15 AM
Miércoles	3	Forma jugada con pañuelo	9:00 AM
Jueves	4	Juego con pelota	11:15 AM
Viernes	5	Salto con cuerda	9:00 AM
Lunes	6	Trabajo con aros	9:00 AM
Martes	7	Juego con frisbee	9:15 AM
Miércoles	8	Carrera de relevos	9:00 AM
Jueves	9	Circuito de obstáculos	11:15 AM
Viernes	10	Juegos de resistencia	9:00 AM
Lunes	11	Circuito de fuerza	9:00 AM
Martes	12	Carrera de sacos	9:15 AM
Miércoles	13	Juego de la cuerda	9:00 AM
Jueves	14	Juego organizado	11:15 AM
Viernes	15	Juegos de lanzamiento con precisión	9:00 AM
Lunes	16	Juegos de coordinación	9:00 AM
Martes	17	Juegos de lanzamientos	9:15 AM
Miércoles	18	Juego de dados	9:00 AM
Jueves	19	Juego de atención y coordinación	12:00
Viernes	20	Baile	9:30

Nota: Se presenta el programa de actividades para los alumnos de sexto grado con intensidad leve y moderada.

Procedimiento

El trabajo constó de diversos momentos, lo primero es que se contó con el acceso - trabajo con los dos grupos. En la relación que se establece entre docente de aula y de educación física surgen comentarios respecto a las características de cada grupo, sobre sexto grado, fueron constantes los señalamientos de falta de atención de parte de los alumnos en el aula. Mientras que las características que presenta el grupo de segundo fueron disponibilidad y entusiasmo, así como la cooperación de la docente de aula que decidió llevar el trabajo de pausas activas.

Como segundo momento, el equipo de investigación hace el análisis de categorías para elegir aquellas que, de la teoría, surjan para favorecer elementos en el grupo de segundo, entre ellas, se establecen como subcategorías: el movimiento, cognición, concentración, relajación, motivación y creatividad; con este grupo no se atiende un problema en específico, pero sí se requiere evaluar cómo responde el grupo ante la propuesta de trabajo. Para el grupo de sexto, quien sí presenta una problemática, el análisis de categorías se hace desde la atención selectiva, estableciendo: la motivación, reacción, participación, concentración y comprensión como subcategorías a evaluar.

Se realizó una preparación de las docentes de aula (segundo y sexto), para el uso de instrumentos y recopilar la información en el momento. Las pausas se llevaron a cabo de lunes a viernes por el educador físico, en horarios diversos ya que se dependía de la disposición del grupo y de los contenidos que estuvieran trabajando.

Se diseñaron 20 sesiones diferenciadas para cada grupo, mismas que se repitieron tres veces, contando con un programa de 12 semanas con un total de 60 pausas activas. Las actividades que conformaron parte de la propuesta fueron de intensidad baja (papiroflexia) a intensidad alta (bailar, flexiones, saltar cuerda), con una duración de 10 minutos respetando una parte de estimulación fisiológica, cognitiva, desarrollo y vuelta a la calma.

RESULTADOS

El trabajo con ambos grupos arrojó coincidencias en varios aspectos, de inicio fue complejo la adaptación a la actividad física en el aula de parte de los alumnos, situación que brinda poco avance en la asimilación de aprendizajes respecto a lo propuesto. Lo mismo ocurrió con la participación de los docentes de aula de cada grupo, ya que en las primeras pausas mostraban resistencia a detener sus actividades para llevar la propuesta, sin embargo, conforme se fueron involucrando en el trabajo (evaluar las categorías y ver mejoras), el cambio fue notable. Uno de los resultados relevantes para el grupo de segundo grado tiene que ver con el reconocimiento de que la actividad física o movimiento se mantuvo en todo momento del trabajo realizado, la creatividad aumentó en un 50%; la motivación subió de 50 a 100% y la cognición, aumentó a 40%. Por último, la concentración y relajación, que de inicio no existían, lograron un aumento de 30%; en el entendido de que las pausas incrementaron el nivel de atención, de ahí que estas últimas categorías parecen no haber sido mejoradas (tabla 3).

Tabla 3.

Evaluación de pausas activas segundo grado

Alumno	Movimiento		Cognición		Concentración		Relajación		Motivación		Creatividad	
	Primera	Última	Primera	Última	Primera	Última	Primera	Última	Primera	Última	Primera	Última
1	✓	✓	x	✓	x	x	x	✓	✓	✓	X	x
2	✓	✓	x	x	x	✓	x	x	✓	✓	X	✓
3	✓	✓	x	x	x	x	x	x	✓	✓	X	x
4	✓	✓	x	✓	x	x	x	✓	✓	✓	x	✓
5	✓	✓	x	✓	x	✓	x	x	✓	✓	x	✓
6	✓	✓	x	✓	x	x	x	x	x	✓	x	✓
7	✓	✓	x	✓	x	x	x	✓	✓	✓	x	x
8	✓	✓	x	x	x	x	x	x	✓	✓	x	x
9	✓	✓	x	x	x	✓	x	x	x	✓	x	✓
10	✓	✓	x	x	x	x	x	x	x	✓	x	x
11	✓	✓	x	✓	x	x	x	✓	✓	✓	x	✓
12	✓	✓	x	✓	x	✓	x	x	✓	✓	x	✓
13	✓	✓	x	x	x	x	x	✓	✓	✓	x	✓
14	✓	✓	x	✓	x	✓	x	x	x	✓	x	✓
15	✓	✓	x	x	x	x	x	✓	x	✓	x	x
16	✓	✓	x	x	x	x	x	x	✓	✓	x	x
17	✓	✓	x	✓	x	x	x	x	✓	✓	x	x
18	✓	✓	x	x	x	x	x	x	x	✓	x	x
19	✓	✓	x	x	x	x	x	x	x	✓	x	x
20	✓	✓	x	x	x	✓	x	x	x	✓	x	✓
21	✓	✓	x	✓	x	x	x	✓	x	✓	x	✓
22	✓	✓	x	x	x	x	x	x	x	✓	x	✓
23	✓	✓	x	x	x	✓	x	x	x	✓	x	x
24	✓	✓	x	x	x	x	x	✓	x	✓	x	x
25	✓	✓	x	x	x	✓	x	x	x	✓	x	✓

Nota: Se presentan los dos momentos de evaluación para segundo grado, al inicio y al cierre de la propuesta donde las x indican que no se manifestó y las ✓, si se manifiesta.

Al dar respuesta al problema del grupo de sexto grado se identificó que la atención y concentración mejoraron de manera constante, los alumnos que inicialmente mostraban bajos niveles de atención comenzaron a mostrar mejoras significativas hacia las últimas observaciones,

situación similar con la comprensión y ejecución de instrucciones escritas. Particularmente, entre los estudiantes que participaron activamente en las pausas físicas (estas aseveraciones son desde el diario de campo, al ir redactando los comentarios de la docente de aula) los avances en las categorías fueron desde los registros de lista de cotejo y rúbrica, que indican que la motivación aumentó en un 70%, la reacción en un 50%, la concentración en un 40%, la participación en un 100% y la comprensión se incrementó en un 50% (tabla 4).

Tabla 4

Evaluación de pausas activas de sexto grado

Alumno	Motivación		Reacción		Concentración		Participación		Comprensión	
	Primera	Última	Primera	Última	Primera	Última	Primera	Última	Primera	Última
1	regular	bueno	regular	bueno	nulo	bueno	bueno	bueno	regular	bueno
2	Nulo	bueno	regular	regular	regular	regular	bueno	bueno	nulo	regular
3	regular	bueno	regular	bueno	regular	regular	regular	bueno	regular	bueno
4	nulo	regular	regular	bueno	regular	regular	regular	bueno	nulo	regular
5	regular	bueno	nulo	regular	regular	bueno	regular	bueno	regular	bueno
6	nulo	regular	regular	bueno	nulo	regular	bueno	bueno	nulo	regular
7	regular	bueno	nulo	regular	regular	bueno	regular	bueno	nulo	regular
8	regular	bueno	regular	bueno	regular	bueno	regular	bueno	regular	bueno
9	nulo	regular	regular	regular	nulo	bueno	bueno	bueno	nulo	regular
10	regular	bueno	regular	regular	regular	regular	regular	bueno	regular	bueno
11	regular	bueno	regular	bueno	regular	regular	regular	bueno	regular	bueno
12	nulo	regular	nulo	regular	regular	regular	regular	bueno	nulo	regular
13	regular	bueno	regular	bueno	nulo	bueno	bueno	bueno	regular	bueno
14	regular	bueno	regular	regular	regular	bueno	regular	bueno	nulo	regular
15	regular	bueno	regular	bueno	regular	regular	regular	bueno	regular	regular
16	nulo	regular	Nulo	regular	Nulo	regular	Bueno	bueno	nulo	regular
17	regular	bueno	regular	bueno	regular	regular	regular	bueno	regular	bueno
18	nulo	bueno	regular	bueno	regular	bueno	regular	bueno	nulo	regular
19	regular	bueno	regular	regular	regular	bueno	bueno	bueno	regular	bueno
20	nulo	regular	regular	bueno	nulo	regular	regular	bueno	nulo	regular

21	regular	bueno	nulo	regular	regular	regular	regular	bueno	regular	bueno
22	regular	bueno	regular	regular	regular	bueno	bueno	bueno	regular	bueno
23	nulo	regular	regular	regular	nulo	regular	regular	bueno	nulo	regular
24	regular	bueno	nulo	regular	regular	regular	regular	bueno	regular	bueno
25	regular	bueno	regular	bueno	regular	regular	regular	bueno	nulo	regular
26	nulo	regular	regular	bueno	regular	bueno	bueno	bueno	regular	bueno
27	regular	bueno	regular	regular	nulo	regular	regular	regular	regular	bueno

Nota: Se presentan los dos momentos de evaluación para sexto grado, al inicio y cierre de la propuesta.

Un hallazgo importante se refiere al uso de la estrategia didáctica, de modo que, si la actividad era del agrado de los alumnos, la motivación, entusiasmo y disponibilidad al trabajo aumentaba considerablemente, situación que se dio en ambos grupos. También la actividad tenía relación directa con el gasto energético, mientras más actividad física implicó, mayor fue el compromiso con las tareas en el desarrollo de la intervención, y al término de esta; los docentes, en su registro, dieron cuenta de una mejor participación en el trabajo de contenidos de aula.

Es indispensable mencionar aquellos elementos relevantes que fortalecieron el trabajo, el aula permitió una mayor socialización, se originaron relaciones no comunes en los niños, se estableció comunicación sin agresiones, ni señalamientos. Otro fue, el rendimiento académico, donde se favorecieron aspectos de mejora, y el nivel de actividad física por el gasto energético generado.

DISCUSIÓN

Las categorías del presente trabajo que apoyaron la mejora en el aula surgieron del análisis y debate de diversos autores que nos hablan de los beneficios de las pausas activas, Castro (2021, citado por Cifuentes, 2023) propone que las pausas activas contribuyen a mejorar la atención, motivación e interés de los alumnos en proceso de adquisición de nuevos aprendizajes, el fortalecimiento del proceso de comprensión y decodificación de los diferentes contenidos. Por otro lado, para Machuca (2022, citado por Cefla & Meza, 2022) mencionan que las pausas activas traen consigo beneficios como estimular la creatividad, favorecen el desarrollo fino y grueso de la motricidad y la activación de la memoria. En coincidencia con el presente trabajo, las actividades propuestas permitieron la mejora de los elementos evaluados en el grupo de segundo grado; sin dejar de mencionar que categorías como concentración, reacción, comprensión y participación

pertenecen a la atención (Domínguez-González et al., 2018; Guillamón et al., 2021). Al considerar que la actividad física puede desempeñar un papel crucial en el fortalecimiento de la atención selectiva en distintas poblaciones, cobra importancia el incorporar programas de actividad física en los entornos educativos y promover un estilo de vida activo para mejorar el rendimiento académico y cognitivo de los individuos.

En cuanto al trabajo de la atención con el grupo de sexto grado, en nuestra propuesta se dieron avances paulatinos y significativos en relación con la intensidad de las actividades llevadas a cabo; resultados similares mostraron los trabajos de Domínguez-González et al., 2018; Guillamón, Canto y García (2021); Mata Hidalgo (2019); quienes se enfocaron en mejorar la categoría de atención selectiva, con el uso de juegos y actividad física de moderada a intensa.

La implementación de la metodología utilizada en el presente coincide con Barón (2014) y Hurtado et al. (2021) al proponer sesiones de 10 a 15 minutos en no menos de 9 semanas; esto a partir de las evidencias que ellos presentan sobre el poco impacto con menor tiempo de trabajo. Sin embargo, existen posturas (Jiménez & Monroy, 2015; Cefla & Meza, 2022) que ofrecen pausas activas con menor tiempo. Lo anterior, es la base para ver el beneficio que se obtiene con respecto al uso del tiempo en vinculación con la estrategia propuesta; debido a que la mayoría de los autores (Jiménez-Parra et al., 2022; León et al., 2020; Ochoa & Vásquez, 2020) coinciden en las bondades que se ofrece en la diversidad de aprendizajes en el aula cuando se usa una metodología adecuada y centrada en un objetivo.

Siguiendo con el análisis de la metodología empleada, encontramos que Garibay y Ramírez, (2020); Jiménez y Monroy (2015) y Ortiz (2020) utilizaron un enfoque cualitativo con revisión y análisis bibliográfico, haciendo uso de instrumentos como listas de cotejo, por su facilidad de uso en el momento de la actividad y diarios de campo para la reflexión y análisis posterior a la aplicación.

La evaluación de las diferentes pausas activas propuestas permitió que tanto el docente de aula como el docente de Educación Física asumieron un rol protagónico en la investigación.

CONCLUSIONES

Las pausas activas en el aula son una estrategia que permite mejorar aprendizajes, ya que estimula una diversidad de elementos relacionados con el mismo. En este trabajo se favoreció la atención, motivación, creatividad, concentración. En este caso, las categorías relacionadas con la atención selectiva se favorecieron en el grupo de sexto grado, llegando a mejorar la situación presentada de inicio. Lo anterior abre una posibilidad de crecimiento profesional para el docente de

Educación Física al ofrecer una oportunidad para vinculación e interdisciplinariedad de su asignatura con otras áreas, a la vez, que se genera diversidad en la creación de espacios para la práctica de actividad física. Ante esta posibilidad, se recomienda establecer un diálogo constante con el docente de aula; debido a que en la adaptación y progresión de las actividades existen momentos de confusión, caos y deseos de abandono, pero conforme se avanza y se reconoce las posibilidades de avance se logra una cohesión e interés por docente de aula y educador físico.

Por otro lado, se recomienda hacer uso de actividades de media a mayor intensidad, puesto que fue evidente, cómo este tipo de actividades generaban una autogestión de aprendizaje de parte de los niños, de igual forma, se involucraron de manera directa y comprometida con la actividad, situación que permitió mejor ambiente de aprendizaje, al continuar las tareas escolares sin dejar de resaltar las relaciones sociales y formas de comunicación.

Es cierto que las pausas activas ya tienen tiempo de existir, seguir una metodología como la investigación acción con su ciclo de reflexión, orientada al logro de objetivos, brinda garantía de obtener mejores resultados que, a la postre, permitan establecer dicha estrategia de manera permanente en el sistema educativo mexicano; al dar un espacio más de actividad física que favorezca aprendizajes y gasto energético.

Es indispensable resaltar la importancia de contar con una diversidad de estrategias didácticas, el uso del juego puede facilitar la creación de ambientes agradables, pero se necesita variedad, para evitar la percepción de que solo se juega y a futuro caer en uno de los problemas de la educación física, por lo tanto, el ofrecer variedad puede generar mayor compromiso y creatividad de parte de los participantes.

Finalmente, se logró el objetivo principal de la investigación al favorecer la atención y concentración, con las pausas activas desde la educación física, siendo ésta una aportación para la educación activa dentro del aula escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio, M. A. (2021). *El juego cognitivo: estrategia neuopedagógica en el aula para mejorar la atención de niños entre once y doce años*. PUCE - Quito.
- Atuncar, J., Quispe, F., y Sinche, V. (2018). Efectividad del programa de pausas activas en la disminución de sintomatologías músculo esqueléticos en trabajadores de una empresa.
https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/RPCH_8b73bd0a82d5be2f46e28fa8f01571d1
- Ballesteros, S. (2014). La atención selectiva modula el procesamiento de la información y la memoria implícita. *Acción psicológica*, (1)11.
- Banco Mundial. (2022). *Dos años después. Salvando una generación*. Unicef-UNESCO
- Barreiro Yáñez, M. (2021). *Evaluación de una estrategia educativa basada en gamificación en el clima de aula, en la atención selectiva y aprendizaje* [Tesis de Doctoral]. Universidad UMECIT.
- Barón Sierra, J. G. (2014). *Propuesta metodológica para promover las pausas activas y mejorar la jornada laboral de los empleados del gimnasio Hard Body sede 109* [Tesis] Universidad Libre Colombia.
- Campos, M. M. C.; Ries, F. y Del Castillo, A. O. (2011). Análisis de las competencias adquiridas y utilizadas por los egresados maestros en Educación Física; *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(24), 216-229.
- Carpio Lozada, B. (2020). Desarrollo de la atención selectiva a través del juego en estudiantes de educación superior. *Comuni@cción*, 11(2), 131-141.
- Cefla, H. I., & Meza, M. G. (2022). *Pausa activa como estrategia metodológica para mejorar la atención en estudiantes de básica superior y bachillerato* [Tesis de Maestría. Otavalo].
- Cifuentes León, F. D. (2023). *Pausas activas en el aprendizaje de la lecto-escritura de los estudiantes del tercer grado de la escuela de EGB "Yaguachi", periodo académico 2022-2023* (Tesis de Licenciatura).
- Domínguez-González, F., Moral-Campillo, L., Reigal, R. E., & Hernández-Mendo, A. (2018). Condición física y atención selectiva en una muestra preadolescente. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(2), 33-42.
- Garibay, G., & Ramírez, K. P. S. (2020). Lista de cotejo. *EVALUACIÓN del y para EL APRENDIZAJE: instrumentos y estrategias*, 89(6). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ghafar, Z.N. y Sawalmeh, M.H. (2023). Use of Language Games to Facilitate Grammar Learning byESL/EFL Students: A Literature Review. *Journal of World Englishes and Educational Practices*, pp. 11-16.
- Guillamón, A. R., Canto, E. G., & García, H. M. (2021). Influencia de un programa de actividad física sobre la atención selectiva y la eficacia atencional en escolares. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 560-566.
- Hurtado, K. M. L., Andrade, E. F. R., & Parra, M. J. E. B. (2021). *"Efectos de las pausas activas sobre la atención, el rendimiento académico y el nivel de actividad física en niños y adolescentes escolarizados"* [Tesis Doctoral]. Universidad De Cuenca.
- Introzzi, I., Aydmune, Y., Zamora, E. V., Vernucci, S., & Ledesma, R. (2019). Mecanismos de desarrollo de la atención selectiva en población infantil. *CES Psicología*, 12(3), 105-118.
- Jiménez Castelblanco, F. M., & Monroy Tovar, J. D. (2015). Las pausas activas escolares como estrategia pedagógica para influenciar la atención escolar en los estudiantes del grado primero del colegio IED Francisco José de Caldas sede C. [Tesis de Grado]. Universidad Libre de Colombia.

- Jiménez-Parra, J.F., Manzano-Sánchez, D., Camerino, O., Castañer, M. & Valero-Valenzuela, A. (2022). Enhancing Physical Activity in the Classroom with Active Breaks: A Mixed Methods Study. *Apunts Educación Física y Deportes*, 147, 84-94. [https://doi.org/10.5672/apunts.20140983.es.\(2022/1\).147.09](https://doi.org/10.5672/apunts.20140983.es.(2022/1).147.09)
- Katayama, O. J. R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Peru
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó, de IRIF, S.L
- León, K. N. S., Yperti, N. M., Ochoa, J. L. B., & Vasquez, P. P. J. (2020). El juego como estrategia pedagógica en las sesiones terapéuticas para mejorar la atención de niños de 5 a 7 años. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 340-353.
- Loparco, G. D. & Michinel, J. L. (2008). El trabajo de licenciatura como medio para develar el perfil del egresado en Educación Mención Física: Un análisis de textos; *Revista de Pedagogía, Universidad Central de Venezuela, Venezuela*.
- Mata Hidalgo, C. M. (2019). Efecto de la práctica de juegos de coordinación motora sobre los sistemas atencionales (atención selectiva, dividida y sostenida) en la población de segundo ciclo, pertenecientes a la escuela IPCIM en el cantón de Moravia.
- Ningsih, N.L. (2023). The Importance of Game-Based Learning in English Learning for Young Learners in the 21st Century. *The Art of Teaching English as a Foreign Language*, 4(1), pp. 25-30. <https://doi.org/10.36663/tatefl.v4i1.492>
- Ortiz Zarate, D. (2020). *Implementación de pausa activa como estrategia para la comprensión del lenguaje lógico matemático de los números fraccionarios en un grupo de quinto en Educación Primaria* [Tesis Doctoral]. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
- Sampedro Zambrano, L. J. (2022). *La pausa activa y su relación con en el aprendizaje en los estudiantes de cuarto año de la Escuela de Educación Básica "Fe y Alegría", Riobamba. Periodo 2021-2022* [Tesis de Licenciatura]. Riobamba
- Tójar, H. J. C. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y Actuar*. Edit. La muralla, Madrid

Investigación en Educación Física. Diversas Miradas 1

***Se terminó de elaborar
en el mes de diciembre de 2024
© MMXXIV. COMEXEF Editorial
Tultepec, México.
www.comexef.org***

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA DIVERSAS MIRADAS I

A través de la investigación educativa, es posible explorar y comprender cómo los distintos métodos de enseñanza en Educación Física influyen en el aprendizaje y desarrollo integral de los sujetos. Además, permite identificar las prácticas más efectivas, adaptar los programas a las necesidades de diversas poblaciones, y proponer intervenciones que promuevan estilos de vida activos y saludables desde la infancia hasta la edad adulta.

El libro tiene como objetivo abordar la importancia de la investigación en Educación Física, proporcionando un análisis detallado de los diversos enfoques, los desafíos y las oportunidades para innovar en la enseñanza de esta disciplina. Además, pretende inspirar a educadores, investigadores y responsables de políticas educativas, a construir evidencias, para que la Educación Física se convierta en un pilar científico sólido dentro de la formación integral del alumnado.

