

Educación física en territorios rurales e indígenas: desafíos y oportunidades para una enseñanza situada en la escuela primaria

Physical Education in Rural and Indigenous Territories: Challenges and Opportunities for a Situated Teaching Approach in Primary Schools

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i36.1826>

Guadalupe Martínez Aguilera*

Resumen

Este artículo tiene el objetivo de analizar los desafíos y las oportunidades para desarrollar una educación física situada en escuelas primarias ubicadas en territorios rurales e indígenas de San Luis Potosí, México. Se utilizó el método observacional para el análisis de la práctica docente de tres educadores físicos federalizados del Estado, mediante un muestreo intencionado. Los datos fueron recopilados mediante la observación de tipo etnográfico y entrevistas, empleando como instrumentos la videograbación de clases y el diario de campo. Los resultados muestran que los docentes conciben la educación física como un espacio orientado a favorecer el desarrollo integral de niñas y niños; sin embargo, la utilización de recursos, el manejo de estrategias didácticas y la dinámica relacional establecida por el profesor limitan el alcance de una educación situada en la realidad de la comunidad rural e indígena. Se concluye que, para lograr una educación física situada en los diversos contextos socioculturales es necesario fortalecer la formación docente para el educador físico rural y generar políticas educativas que reconozcan la diversidad sociocultural de los territorios para la enseñanza de esta área.

Palabras Clave: Educación Física – Práctica docente – Escuela rural – Enseñanza situada – Contexto sociocultural.

Abstract

This article aims to analyze the challenges and opportunities for developing situated physical education in primary schools located in rural and indigenous territories of the San Luis Potosí state in Mexico. An observational method was employed to analyze the teaching practices of three state-employed physical education teachers selected through purposive sampling. Data were collected through ethnographic observation and interviews, using class video recordings and field notes as research instruments. Our results

* Licenciada en Educación Física y Maestra en Educación Primaria por la BECENE SLP y Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana León. Profesora-investigadora del Departamento de Educación Física de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí. Líneas de investigación: Práctica docente de la educación física, educación rural, formación docente e inclusión educativa. Correo: electrónico maguilera_gpe@beceneslp.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3366-1481>

show that teachers conceive physical education as a space oriented toward fostering the comprehensive development of children. However, limitations in the use of resources, the management of didactic strategies, and the relational dynamics established by teachers constrain the scope of a form of education that is situated within the realities of rural and indigenous communities. We concluded that achieving situated physical education across diverse sociocultural contexts requires strengthening teacher training for rural physical educators and developing educational policies that recognize the sociocultural diversity of the territories in which physical education is taught.

KeyWords: Physical Education – Teaching Practice – Rural School – Situated Teaching – Sociocultural Context.

Introducción

La Educación Física Escolar (EF) ha sido objeto de diversos desarrollos teóricos y prácticos; existen estudios en el extranjero donde se aprecian posibilidades y propuestas para situar los saberes de la asignatura mediante el uso de diversas estrategias y recursos materiales provenientes del contexto comunitario (Santos, Martínez, 2011; Cano, Souza, 2006; Cuevas, Pastor, 2009; Ruiz, 2008; Dols, 2005). No obstante, siguen siendo escasos los trabajos de investigación en México que muestren la manera en la que se desarrolla la asignatura en contextos rurales (Martínez-Aguilera *et al.*, 2024; Martínez-Aguilera, *et al.*, 2025). Además, en el contexto nacional persisten evidencias de prácticas con enfoques tradicionales que no corresponden con las perspectivas actuales de la asignatura (Garduño *et al.*, 2020; Mungarro *et al.*, 2019; González, 2019; Aguayo, 2010; Aquino, 2009).

En México, la EF ha transitado por una diversidad de enfoques y propósitos a lo largo de la historia. Varios de ellos derivados de perspectivas occidentales que fueron incorporadas al sistema educativo en las escuelas primarias sin considerar la diversidad sociocultural del país. Ejemplo de ello son la gimnasia a principios del siglo XX (Chávez, 2015) y el deporte a mediados de este (Dávila, 2016). Estas situaciones generaron tensiones al implementarse en zonas rurales e indígenas, donde además se ha enfrentado la ausencia de educadores físicos en estos territorios.

Ya en el siglo XXI, la educación física fue evolucionando en su enfoque, priorizando el desarrollo integral de los alumnos a través del desarrollo de la motricidad, la corporeidad y creatividad, con el propósito principal de fortalecer la competencia motriz de los alumnos en la escuela primaria (SEP, 2011; 2017). Actualmente, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), propuesta curricular vigente para la educación básica, busca potencializar la enseñanza situada colocando a la comunidad en el centro del proceso formativo con un enfoque territorial, humanista y perspectiva de género (SEP, 2022). A través de los denominados campos formativos se integran los contenidos y objetivos de aprendizaje para cada grado escolar, a fin de favorecer el desarrollo integral de niñas y niños; lenguajes, saberes y pensamiento científico, ética, naturaleza y sociedades y de lo humano y comunitario, donde en este último se incorpora el área de la EF.

Sin embargo, en las zonas rurales e indígenas persisten desafíos importantes. A pesar de que más maestros especialistas tienen presencia en las escuelas rurales, tal como se alcanza a apreciar en los datos de investigaciones etnográficas (Rockwell, 2013), existe un vacío de investigaciones, datos estadísticos y marcos analíticos que permitan comprender cómo se enseña la EF en estos contextos (Guerrero-Soto, 2024). Esta situación resulta especialmente relevante, dado que la diversidad sociocultural que existe en el país y sus contextos poseen formas propias de aprendizaje vinculadas a la vida comunitaria, la relación con la naturaleza y prácticas culturales propias de las comunidades.

Por ello, es de suma relevancia acrecentar los estudios sobre estas líneas, que permitan dar cuenta de la situación actual de la enseñanza de la EF en estos escenarios, con el objetivo de reflexionar y analizar posibilidades de mejora. Este trabajo que se presenta contribuye a esta meta, sobre todo, a evidenciar la ausencia de estudios sobre la enseñanza de la EF en el contexto rural e indígena en México. Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación que tuvo el propósito de caracterizar la práctica docente de los profesores de esta asignatura en los contextos rurales del estado de San Luis Potosí. Para efectos de este artículo, el propósito es analizar los desafíos y las oportunidades para desarrollar una educación física situada en escuelas primarias ubicadas en territorios rurales e indígenas de México.

Marco teórico-conceptual

La educación rural e indígena en México ha insistido en reconocer la interculturalidad como principio pedagógico y los saberes comunitarios como base para la formación escolar (Schmelkes, 2013; SEP, 2022). Diversos estudios muestran que la vida comunal, la relación con la naturaleza y las prácticas culturales locales constituyen experiencias de aprendizaje que permiten a los niños desarrollar distintas habilidades desde una lógica propia de cada comunidad (Night, Bertely, 2018; Sartorello, 2024).

En este sentido, estos principios se han concretado en propuestas como la Educación Intercultural Bilingüe, los programas del Consejo Nacional del Fomento Educativo (Arteaga *et al.*, 2020) o la Propuesta Educativa Multigrado (Popoca, 2023). Parte de ellas se orientan a fortalecer las identidades lingüísticas y culturales (Schmelkes, 2014), promover la participación comunitaria y recuperar los conocimientos locales como recursos pedagógicos (Juárez, 2016), propósitos que dialogan con los principios de la enseñanza situada.

El concepto de enseñanza situada o aprendizaje situado se origina desde diversas disciplinas, como el enfoque psicológico-cultural que aportó Vygotsky (1978), quien planteó que el aprendizaje es un proceso social mediado por la cultura, el lenguaje y la interacción, sentando las bases para entender que el aprendizaje no es un acto aislado sino una actividad situada en el contexto.

A partir de este fundamento, la noción del aprendizaje situado adquirió mayor desarrollo en el campo de la sociología y antropología en autores como Lave y Wenger (1991), quienes

sostuvieron que aprender implica la participación de los actores en conjunto y que el conocimiento surge de la experiencia en esas situaciones. Otros autores también han señalado que para desarrollar el aprendizaje es necesario diseñar experiencias auténticas con situaciones reales y relevantes para los alumnos (Baquero, 2002; Hendricks, 2001; Sagástegui, 2004).

En Latinoamérica, Díaz-Barriga (2006) plantea el concepto de enseñanza situada bajo tres enfoques; aprendizaje experiencial y enseñanza reflexiva, propuestas por Dewey (1938; 2000), y de la práctica reflexiva de Schön (1992). Desde su perspectiva, la enseñanza situada debe lograr el desarrollo de la autodeterminación en los alumnos, donde el aprender y el hacer se asumen como acciones inseparables, por lo que, la escuela debe permitir a los alumnos participar de manera activa y reflexiva en prácticas relevantes de su contexto y cultura que le preparen para su vida futura.

Estas ideas dialogan con los principios del Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), el cual, desde un enfoque humanista y crítico, sitúa a la comunidad al centro del proceso educativo. Desde este plano, lo “situado” se entiende no solo como la contextualización de contenidos, sino como la construcción del aprendizaje a partir de las realidades socioculturales, lingüísticas y territoriales concretas en las que se desenvuelven los estudiantes. Esto implica reconocer a la comunidad como un espacio pedagógico, donde los saberes locales, las prácticas culturales y las problemáticas del entorno se convierten en referentes para el diseño de experiencias de aprendizaje significativas, lo que supone que el docente no solo adapte contenidos, sino que genere procesos formativos en diálogo con la vida comunitaria.

Es el campo formativo de lo humano y comunitario en el que esta disciplina se integra con la finalidad de contribuir a la formación integral de los alumnos a partir de la edificación de la competencia motriz, el reconocimiento de las habilidades y destrezas motrices en situaciones lúdicas; fortalecer la capacidad de resolución de problemas individual y colectivamente; identificar y desarrollar actitudes para el mantenimiento de la salud; y asumir y fortalecer actitudes asertivas y valores para la convivencia sana y pacífica (SEP, 2022.)

Desde esta orientación formativa, la educación física escolar asume una concepción integral de la motricidad y corporeidad en la que la noción de motricidad ha transitado de concepciones mecanicistas y positivistas hacia enfoques integrales que la conciben como una dimensión constitutiva del desarrollo humano (Guerrero, 2007).

Desde esta perspectiva, la motricidad no solo es movimiento, sino que se entiende como una forma de estar y actuar en el mundo con intencionalidad y significado. Sérgio (2006) es quien propone la motricidad humana como una ciencia que integra dimensiones físicas, cognitivas, sociales, éticas, espirituales y expresivas a la comprensión de este concepto. En consonancia, Rey y Trigo (2000) conciben la motricidad como una manifestación simbólica y social que articula el hacer, pensar, sentir y la comunidad.

Otros autores como Murcia (2003) y Brito (2005) señalan la importancia de la construcción de la identidad y competencia motriz, entendidas como la capacidad de otorgar sentido al movimiento desde el saber, el saber hacer y saber ser. Castañer y Camerino (2001; 2013), proponen una visión sistémica y dinámica de la motricidad infantil integrando la dimensión perceptiva, energética, comunicativa y recreativa, comprensión que se articula con el concepto de corporeidad desarrollado desde la fenomenología por Merleau-Ponty (1975) y retomado por autores que, en diálogo con la motricidad y los fines de la educación física, destacan el concepto de corporeidad como conjunto de experiencias vividas, ser el medio de relación con los otros y el entorno y base de la formación integral (Gallo, 2004; Grasso, 200). En conjunto, estas aportaciones permiten comprender la motricidad y corporeidad como ejes conceptuales que sustentan el sentido formativo de la educación física escolar, específicamente en México.

Método utilizado en la investigación

Enfoque y diseño

La investigación se encuadra en el paradigma cualitativo (Sandín, 2003). Se utilizó el método observacional en tres casos de estudio, mediante un muestreo intencionado (Merriam, 2009). Se seleccionaron tres docentes de educación física pertenecientes a la zona altiplano, media y huasteca del estado de San Luis Potosí, adscritos al Departamento de Educación Física de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado, quienes otorgaron todas las facilidades para llevar a cabo la investigación.

Sujetos participantes

Los tres profesores participantes del estudio son especialistas que laboran en escuelas primarias ubicadas en contextos rurales e indígenas del estado. Los educadores cuentan con formación inicial en educación física y se desempeñan frente a grupo, dos de ellos de manera itinerante, en varias comunidades cercanas entre sí. Un elemento relevante para el análisis es que los docentes no pertenecen a las comunidades donde laboran, lo que configura una relación de foraneidad respecto al contexto sociocultural de los estudiantes, en la tabla 1 se describen características y perfiles de los docentes observados.

Tabla 1. Características de los profesores observados

Características de los docentes	Caso 1: Profesor que labora en el municipio de Aqualulco	Caso 2: Profesor que labora en el municipio de Aquismón	Caso 3: Profesor que labora en el municipio de Rayón
Edad:	39 años	33 años	42 años
Estado civil:	Soltero	Casado, 1 hijo	Soltero
Antigüedad:	16 años	10 años	7 años
Formación:	Normalista sin estudios de posgrado	Normalista sin estudios de posgrado	Normalista sin estudios de posgrado
Escuelas que atienden:	2 primarias	1 primaria	3 primarias y 1 preescolar
Antigüedad en las escuelas que atiende:	15 años	10 años	6 años
Modalidad de las escuelas:	Generales, organización multigrado	General, organización completa	Generales; 2 multigrado y 1 de organización completa.
Cantidad de alumnos que atiende:	Escuela de Montecinos: 72 niños. Escuela de Catarinas: 105 niños	Escuela de Tampuitz: 208 alumnos	Escuela Monas: 90 alumnos; Escuela “Los Pinos”: 52 alumnos. Escuela “Fortaleza”: 49 alumnos.
Dinámica de traslado a sus centros escolares:	Va y viene de la capital potosina con compañeros de la escuela	Es foráneo, vive en la casa del maestro con su familia.	Es foráneo, renta en la cabecera municipal y se traslada diariamente en coche particular.

Fuente: elaboración propia.

Contexto del estudio

Como se ha descrito, el estudio se desarrolló en tres contextos rurales distintos del estado de San Luis Potosí. Algunas escuelas primarias donde laboran los maestros están ubicadas en regiones con presencia de población indígena perteneciente a los grupos *tenek* y *xi-iuy*. Las comunidades se caracterizan por condiciones de marginación social, acceso limitado a servicios básicos y una economía centrada principalmente en actividades agrícolas y de subsistencia. Desde el punto de vista sociocultural, se trata de contextos donde persisten prácticas comunitarias, formas de organización colectiva y, en algunos casos, el uso de lenguas originarias. En la tabla 2 se aprecian las características generales de las comunidades donde laboran los docentes, cabe mencionar que los nombres utilizados para identificar a las comunidades no son los reales, para resguardar la confidencialidad de los sujetos participantes.

Tabla 2. Características del contexto donde laboran los docentes de educación física

Características	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Población en las comunidades donde laboran	Comunidades de Montecinos: 600 habitantes; Catarinas: 510 habitantes	Comunidad de Tam-puitz: 1,600 habitantes	Comunidad de Monas: 600 habitantes; Comunidad de "Los pinos": 500 habitantes; y Comunidad de "Fortaleza": 490 habitantes
Nivel socioeconómico de las familias	Nivel bajo	Nivel bajo y pobreza	Nivel bajo y pobreza
Contexto geográfico	Zona seca, ecosistema de matorral xerófilo o desértico, junto con pastizales.	Zona cálida, ecosistema de selva media mediana subcaducifolia o caducifolia.	Zona húmeda, ecosistema de bosque de encino con relictos de bosque tropical caducifolio y bosque mesófilo de montaña.
Presencia de una cultura indígena	Sin presencia de habitantes indígenas	Zona rural e indígena tenek	Zona rural e indígena xi-iuy norte
Lengua de los alumnos	Español	Español y tenek (Bilingües)	Español y poca práctica de la lengua xi-iuy norte
Principal actividad económica de la comunidad	Zona industrial cercana a la capital potosina, trabajo doméstico y actividades agrícolas	Programas económicos federales, actividades de ganadería y agricultura	Actividades agrícolas, agricultura y migración de algunos integrantes de las familias a otros estados.
Acceso a servicios de comunicación	Red satelital y poco acceso a internet en las viviendas	Poca red satelital, nulo acceso a internet en las viviendas	No se cuenta con red satelital y nulo acceso a internet en las viviendas.
Características de las viviendas	Casas hechas de cemento y block. Sistemas de drenaje y luz eléctrica.	Casas hechas de junco, adobe, palma y block. Poca instalación de drenaje y luz eléctrica.	Casas hechas de block, adobe, lamina y madera. Poca instalación de drenaje y luz eléctrica.

Fuente: elaboración propia.

Las escuelas de estas comunidades presentan condiciones similares de infraestructura, están construidas de cemento y block y la mayoría tienen espacios donde predomina la naturaleza, árboles, tierra, zacate, entre otros. De las seis escuelas en las que laboran los especialistas, todas cuentan con un espacio de concreto en donde desarrollan la sesión de educación física; sin embargo, dos de ellas no cuentan con techo o galera que cubra a los alumnos y maestros del sol.

Técnicas de recolección y análisis de los datos

La observación de tipo etnográfica fue la principal técnica de recopilación de los datos (Hammersley, Atkinson, 1994), dado que en la inserción en el campo permitió describir y analizar el contexto real donde se situaron las prácticas de los tres profesores.

El trabajo de campo realizado abarcó aproximadamente cinco meses, específicamente el periodo de observación fue de tres meses, un mes aproximadamente por cada caso de estudio, entre noviembre de 2022 y marzo de 2023. Se apoyó de herramientas e instrumentos como fue el diario de campo y la videograbación de las sesiones de educación física realizadas por los profesores, que posteriormente se transcribieron para analizarlas.

El análisis de los datos se realizó mediante un enfoque de análisis temático, que identificó patrones y categorías emergentes que reflejaron las prácticas de los docentes (Braun, Clarke, 2006), estas fueron: propósitos de la educación física, contenidos abordados, dinámicas relacionales construidas y recursos didácticos utilizados por los docentes. De acuerdo con la categorización, los temas se ordenaron a manera de un índice analítico que posteriormente se desarrollaron a través de la descripción densa (Geertz 1973; Hammersley, Atkinson, 1994). En el siguiente apartado se sintetizan los resultados de la investigación.

Resultados

Los resultados que aquí se presentan se organizan a partir de las categorías de análisis que se desarrollaron durante la investigación; cabe aclarar que se resaltan los que permiten dar respuesta al propósito de este artículo.

Propósitos y contenidos de la educación física en las escuelas

En los tres casos de estudio se identificó que, no obstante que hay cierta diferenciación en sus concepciones, los docentes conciben la educación física de manera general como un espacio que permite el desarrollo integral de los estudiantes a través de las sesiones de la asignatura. Sin embargo, a pesar de que la clase directa debiera ser la principal actividad de los docentes, en los tres casos estas se ven tensionadas por la diversidad de funciones que asumen en las escuelas, dada las consignas de la dirección escolar, como la escolta, organización de actos cívicos, festividades escolares, las demandas de las supervisiones escolares con distintas actividades como el deporte escolar y las prioridades que cada uno establece en su práctica, originaron que se le restara tiempo significativo a la sesión. En la tabla 3 se observa de manera diferenciada estos datos caso por caso.

Tabla 3. Datos relevantes en cada caso de estudio sobre el propósito y contenidos abordados en la clase de educación física

Categoría	Propósito de la educación física	Contenidos abordados en la sesión
Caso 1	“Para mí, es una materia que ayuda a que los niños desarrollen diversas capacidades motrices, sociales y cognitivas mientras se divierten y disfrutan de juegos y actividades retadoras...”	Se observó que los contenidos se diferenciaron de acuerdo a la fase de desarrollo: - Primero y segundo grados: énfasis en los patrones básicos de movimiento - Tercero y cuarto grado: énfasis en las habilidades motrices básicas - Quinto y sexto grado: énfasis en las capacidades físico-motrices
Caso 2	“Para mí, es la encargada del desarrollo armónico y motriz, fortalece la motricidad como habilidades, capacidades y destrezas, además de la corporeidad, la creatividad, que eso ayuda a que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico...”	Se observó que se desarrollaron de manera transversal en todos los grados atendidos: - Habilidades motrices - Capacidades perceptivo-motrices - Habilidades socioemocionales
Caso 3	“Para mí es una materia que promueve la salud y el desarrollo de diferentes capacidades físicas, sociales y emocionales y con un reforzamiento en valores. Lo que considero más importante que enseñe a los niños es que sean buenas personas...”	Se observó que se desarrollaron de manera transversal en todos los grados que se atendieron: - Habilidades motrices - Capacidades físico-motrices - Habilidades socioemocionales - Reglas y valores

Fuente: elaboración propia.

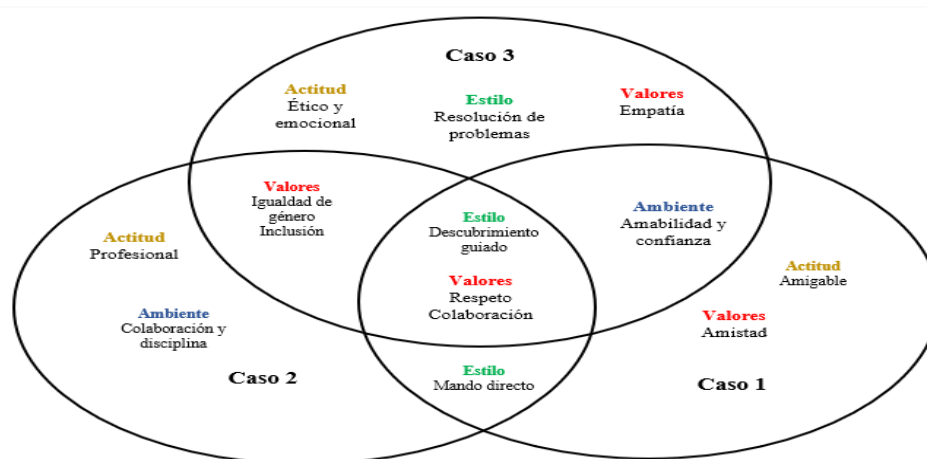
A pesar de que los docentes reconocen la potencialidad de la educación física para favorecer el desarrollo integral de los alumnos –como se evidencia en sus concepciones centradas en la motricidad, la corporeidad, la creatividad y la formación en valores–, el análisis de las sesiones observadas muestra una limitada contextualización de la enseñanza en relación con los entornos socioculturales donde se ubican las escuelas, al no incorporar temáticas del contexto o problemáticas identificadas en las comunidades.

En los tres casos, los contenidos se organizaron bajo una lógica curricular centrada en el desarrollo progresivo de habilidades y capacidades motrices (patrones básicos, habilidades motrices, capacidades físico-motrices y perceptivo-motrices), lo cual orientó la práctica hacia el desarrollo de contenidos propios de la educación física, pero sin vincularlos con las características del contexto.

Dinámicas relacionales en la práctica de los docentes

En los tres profesores observados se identificó una relación cercana con los alumnos, basada en valores como el respeto, la confianza y la empatía. De manera general, la interacción que construyen los profesores con los alumnos se basó en los estilos de enseñanza que favorecen la participación activa del alumnado. En la figura 1 se observan las características de las interacciones construidas por los docentes.

Figura 1. Características sobre la dinámica relacional entre profesor y alumnos en la clase de educación física en cada caso de estudio



Fuente: elaboración propia.

En la figura anterior se observan de manera comparativa las características identificadas en los tres casos, tanto elementos compartidos como rasgos diferenciados. En el centro se ubican los valores compartidos como el respeto y la colaboración, presentes en los tres profesores, que se expresan en el fortalecimiento de la convivencia, el trabajo en equipo y la motivación de ayudarse unos a otros. Se observa que el descubrimiento guiado está presente en los tres casos, el mando directo en dos y la resolución de problemas con más uso en un solo caso.

De manera particular, cada caso presenta elementos distintivos de acuerdo a la actitud mostrada por el docente; en el caso 1 predominan un ambiente de amabilidad y confianza, así como valores asociados a la amistad y una actitud amigable; en el caso 2 se destaca un ambiente marcado por la colaboración y la disciplina, acompañado de una actitud profesional del maestro y la promoción de valores como la inclusión e igualdad de género; mientras que en el caso 3 sobresalen actitudes éticas y emocionales y la empatía como valor central.

Recursos didácticos utilizados en la práctica de los docentes

Dentro de esta categoría se distinguieron subcategorías como: las estrategias utilizadas, los espacios donde se situaron las prácticas de los docentes, el tipo de materiales que fueron manipulados por los alumnos y técnicas e instrumentos de evaluación. En la tabla 4 se distinguen los datos caso por caso.

Tabla 4. Datos recopilados por cada caso de estudio sobre los recursos didácticos utilizados en la práctica de la educación física

Subcategoría	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Estrategias utilizadas	Cantos, juegos de persecución, formas jugadas, circuitos de acción motriz, juegos de relevos, juegos de mesa	Cantos, formas jugadas, juegos modificados, terreno de aventuras	Cantos, juego simbólico, juegos de persecución, juegos modificados, juegos de mesa
Espacios utilizados	Se observó el uso permanente de la cancha techada que contiene tableros y porterías.	Se observó el uso permanente de la cancha techada que contiene tableros y porterías.	Se observó el uso permanente de la cancha techada en una escuela, con tableros y porterías, las otras dos sin techado y solo con tableros.
Materiales utilizados	Material deportivo (balones de básquetbol, conos, boyas), pelotas de vinil y esponja, material de plástico, cuerdas, juegos de mesa	Material deportivo (balones de básquetbol, conos, boyas), pelotas de vinil y esponja, material de plástico, cuerdas, material alternativo	Material deportivo (balones de básquetbol, conos), pelotas de vinil y esponja, material de plástico, cuerdas, juegos de mesa
Técnicas e instrumentos de evaluación	La técnica mayormente utilizada fue la observación. La planeación de la clase y su libreta de notas fueron los instrumentos utilizados para recopilar la información de los alumnos.	La técnica mayormente utilizada fue la observación. La lista de cotejo el instrumento utilizado para recopilar información y la libreta de los alumnos.	La técnica mayormente utilizada fue la observación. La planeación de la clase y su libreta de notas fueron los instrumentos utilizados para recopilar la información de los alumnos.

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la tabla 4, se observa que las prácticas de los docentes comparten rasgos en cuanto al uso de las estrategias, predominan aquellas centradas en el juego motor, como los juegos de persecución, circuitos de acción motriz y juegos modificados que adaptaron de acuerdo al grado en el que desarrollaron la sesión.

En relación con el espacio utilizado, se identifica el uso permanente de la cancha escolar como principal escenario de la sesión de educación física. Respecto a los materiales utilizados por el docente, se observa en los tres casos el uso de material deportivo, pelotas de diferente tamaño, cuerdas, entre otros, que, aunque es diverso, se identifica de tipo estandarizado. Finalmente, en los tres casos la evaluación se sustenta principalmente en la observación directa, apoyada en instrumentos como la planeación de la clase y la libreta de notas, solo uno de los tres casos se identifica el uso constante de la lista de cotejo. En los tres casos, la heteroevaluación fue la principal manera de evaluar a los estudiantes.

Discusión

De acuerdo con los resultados, se observa que aunque los docentes conciben la asignatura como un espacio formativo que fortalece el desarrollo integral de cada uno de los estudiantes, alineado al planteamiento curricular vigente (SEP, 2022, Castañer, Camerino, 2013), se ve limitada por la sobrecarga de tareas encomendadas a los docentes como: el deporte escolar, los maestros destinaron el tiempo de clase para entrenar a niños y niñas en atletismo y competencias de juegos tradicionales como salto de cuerda; actividades institucionales como organizar actos cívicos como el juramento a la bandera o el ensayo escolar; tareas administrativas que establece la institución y la supervisión escolar, como organizar los concursos de la clase de Educación Física en sus centros escolares.

Estas tareas delegadas a los educadores físicos se han observado en otros estudios (Tenorio, 2013; Mungarro *et al.*, 2019), quienes documentan cómo las demandas institucionales desplazan el sentido pedagógico de la clase. En el presente estudio se observa que esta situación no solo afecta la continuidad de la enseñanza de la EF sino que limita la posibilidad de desarrollar experiencias contextualizadas, ya que el tiempo efectivo de las intervenciones docentes se orienta al cumplimiento de otras actividades no precisamente pedagógicas. En este sentido, la sobrecarga de trabajo en los educadores representa un factor estructural que incide directamente en la dificultad de construir propuestas de educación física situada. Resulta necesario que la política educativa reconsidere las condiciones laborales de los docentes, particularmente en lo relativo a la asignación del tiempo pedagógico.

A pesar de que la literatura destaca la necesidad e importancia de que se reconozca y se valoren los conocimientos comunitarios de los alumnos (Pérez, Cárdenas, 2020; Maldonado, Maldonado, 2018; Duarte, Valenti, 2021), en los tres casos analizados los saberes promovidos en la sesión, que se identificaron como habilidades motrices, capacidades físico-motrices y capa-

tividades perceptivo-motrices, entre otras, fueron organizadas con una lógica curricular estandarizada. Por ejemplo, las actividades propuestas para desarrollar estos contenidos se estructuraron en torno a juegos de persecución, circuitos de acción motriz y formas jugadas adaptadas al nivel de desarrollo, sin que se evidenciara una vinculación explícita con prácticas propias del contexto comunitario, como el trabajo en el campo que realizan los alumnos, juegos tradicionales o actividades relacionadas con su entorno natural. El análisis revela un limitado aprovechamiento de los saberes locales y vinculación con el contexto sociocultural de los alumnos.

En este sentido, no es que los contenidos sean inapropiados en sí mismos, sino que su tratamiento pedagógico omite los referentes culturales y experienciales de los estudiantes, lo que limita su potencial formativo. Desde la perspectiva de la enseñanza situada (Díaz-Barriga, 2006), esta desconexión entre contenido escolar y contexto sociocultural representa una barrera significativa ya que restringe la posibilidad de que el aprendizaje adquiera sentido para los alumnos a partir de su experiencia cotidiana. En consecuencia, este hallazgo sugiere la necesidad de que la práctica docente desarrollada por los educadores físicos se reconfigure a partir de los saberes locales integrando de manera intencionada experiencias, prácticas y significados que forman parte de la vida de las y los niños.

En relación con las dinámicas relacionales, los resultados muestran que los docentes construyen ambientes de aprendizaje basados en el respeto, la confianza y la participación activa. Lo anterior, constituye un elemento favorable en las prácticas docentes, que se alinea con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), en tanto que reconoce la interacción como base del aprendizaje. No obstante, aunque hay estudios que ejemplifican prácticas interculturales en territorios rurales e indígenas (Martínez, 2020; Night, Bertely, 2018; Sartorello, 2016; 2024), el análisis permite identificar una limitación importante en estos términos dentro del área de la educación física en los contextos indígenas observados, el uso de la lengua materna en la sesión es prácticamente inexistente y las interacciones se desarrollan predominantemente en español.

Lo anterior resulta significativo ya que evidencia que, aunque existe una relación pedagógica positiva, no logra incorporar plenamente los principios de la educación intercultural bilingüe (Schmelkes, 2013), identificando un reconocimiento incipiente de la diversidad, por ejemplo, en la promoción de valores como el respeto o la inclusión, pero sin traducirse en prácticas concretas que integren la lengua tenek y xi-iuy, en su caso, en la enseñanza de la educación física. El desafío se encuentra en profundizar el conocimiento local articulado con el de la EF. Como implicación es necesario fortalecer las competencias interculturales de los especialistas y diseñar propuestas de formación continua que atiendan esta necesidad, como fortalecimiento de las competencias docentes para el desarrollo de sus prácticas en las comunidades indígenas.

Finalmente, en cuanto a los recursos didácticos en los que se apoyan, seleccionados por los docentes, se basan principalmente en estrategias para el juego motor, el uso de material deportivo convencional, como balones, conos y la utilización de la cancha escolar como espa-

cio central de la clase; si bien favorecen la participación de los estudiantes, también evidencia una tendencia hacia la reproducción de modelos de enseñanza estandarizados propios de los contextos urbanos.

En los tres casos, el uso del entorno natural, el espacio comunitario y materiales que pueden ser derivados del contexto de la comunidad es prácticamente inexistente, a pesar de la riqueza sociocultural y ambiental donde desarrollan las prácticas de los educadores físicos. Este hallazgo, contrasta con lo planteado por otros autores (Dols, 2005; Santos, Martínez, 2011; Martínez, 2020), quienes destacan el potencial del medio rural como recurso pedagógico de la educación física. Asimismo, en el ámbito de la evaluación formativa se identifica un predominio de la observación y la heteroevaluación, con escasa diversificación de instrumentos, lo cual coincide con lo señalado por Bernard y González (2020) y Nava *et al.* (2019) sobre la necesidad de fortalecer estas competencias en los educadores físicos.

Conclusiones

En conjunto, la discusión de los resultados permite afirmar que la EF desarrollada por los docentes rurales fortalece el desarrollo integral de los estudiantes; sin embargo, existen tensiones administrativas y pedagógicas que limitan el desarrollo de la asignatura de manera situada a los contextos rurales e indígenas. Se evidencia un limitado aprovechamiento de los recursos del contexto sociocultural, lingüístico y de diversidad geográfica donde laboran los educadores físicos.

A partir de estos resultados, se considera necesario que la política educativa avance hacia una mayor coherencia entre los principios formativos que establece la comunidad al centro y las condiciones de itinerancia y administrativas que se les son asignadas a los educadores físicos. Esto implica fortalecer la asignación del tiempo escolar destinado a la EF en las escuelas rurales para su labor pedagógica, lo cual ayudaría a fortalecer el trabajo colaborativo y comunitario que pueden realizar con los profesores titulares de las escuelas primarias y madres y padres de familia, participando en proyectos e incidiendo en problemáticas escolares desde la EF, ampliando el impacto formativo de esta asignatura en la vida escolar.

Se recomienda urgentemente fortalecer la formación inicial y continua de los especialistas que laboran en contextos rurales e indígenas, particularmente en lo relativo a la percepción del contexto, la innovación didáctica, la evaluación formativa y la reflexión de la práctica docente que posibilite a los docentes fortalecer sus conocimientos teórico-didácticos para construir propuestas pedagógicas situadas a las experiencias de la vida cotidiana de niñas y niños.

Finalmente, es necesario incrementar e incentivar a los docentes rurales a realizar investigación de su propia práctica y recuperar sus voces presentes en estos territorios, que otorguen mayor visibilidad a su rol en las instituciones y reconocimiento a sus prácticas. Promover la producción académica en estos temas es fundamental para generar insumos que permitan crear propuestas tanto curriculares, de política educativa y de mejores estrategias de asignación

docente para consolidar una EF más pertinente y situada a la diversidad sociocultural de los territorios rurales e indígenas, dado que son los escenarios principales en donde estos especialistas laboran en gran parte de su trayectoria, sobre todo a su egreso de las Escuelas Normales e instituciones formadoras de docentes.

Referencias

- Aguayo Rousell, H. B. (2010). Las prácticas escolares de los educadores físicos. En *Perfiles Educativos*, 32(128), 97-117. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.128.18910>
- Aquino L., Hilde E. (coord.) (2009). *Práctica docente de educación física en la escuela primaria*. México: Secretaría de Educación Jalisco/Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio.
- Arteaga M., P.; Popoca O., C.; Juárez B., Diego (coords.) (2020). *La educación rural en México. Propuestas para una política educativa integral*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa: La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, 24 (97-98), 57-75. https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v24n97-98/v24n97_98a5.pdf
- Bernard G., E.; González-Moreno, P. A. (2020). Evaluación auténtica como alternativa para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación física en escuelas primarias. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 21 (2), 1-19. <https://doi.org/10.29035/rcaf.21.2.3>
- Braun, V.; Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brito, L. F. (2005). La educación física y el conocimiento que ésta promueve. *Lúdica Pedagógica*, 2 (10), 63-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7151438>
- Castañer, M.; C. Ologuer (2013). Enfoque dinámico de la motricidad. *Acción motriz*, 11 (1), 5-12. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6698346>
- Castañer, M; C. Ologuer (2001). *La educación física en la enseñanza primaria. Una propuesta curricular para la reforma*. México: SEP / INDE.
- Cano M., G.; Sousa C., Z. (2006). Una experiencia intercultural: el juego, la danza y otras actividades integradoras. Conductas observadas en el alumnado como consecuencia de la multiculturalidad. En *VI Congreso de Educación Física e interculturalidad*, 1-20. Recuperado de: <https://aulaintercultural.org/2007/02/15/una-experiencia-intercultural-el-juego-la-danza-y-otras-actividades-integradoras/>
- Chávez G., M. L. (2015). *Los orígenes de la educación física en México. Reflexiones sobre el género, el cuerpo y la nación*. San Luis Potosí: BECENE, RIESLP.

- Cuevas, C.; Fernández, J.; Pastor V., J. (2009). Educación física y educación intercultural: análisis y propuestas. En *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24(1), 15-23. Obtenido de: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- Dávila S., M. A. (2016). *La educación física en la formación del niño*. México: Trillas.
- Dewey, J. (2000). *Experiencia y educación (Edición de Javier Sáenz Obregón)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Nueva York, NY: Macmillan Company.
- Díaz Barriga A., F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* (2da Edición). México: McGraw Hill.
- Duarte C., J. M.; Valenti N., G. (2021). La Escuela Primaria Cuauhtémoc, una escuela eficaz en el centro de la comunidad El Bethí, Hidalgo, México. *Diálogos sobre Educación*, 12(23), 1-23. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.798>
- Dols, Medina (2005). La educación física en la escuela rural: particularidades. En *V Congreso Internacional Virtual de Educación*, 7-27 febrero 2005. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/24518>
- Garduño D., J.; Solís M., L.; Rivera F., H. (2020). Estilos de Enseñanza del Concurso Nacional 2017 de la sesión de Educación Física en educación primaria. *Dilemas Contemporáneos*, 7(1), 1-28. 238 <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2223>
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- González Cabrera., J. L. (2019). Práctica educativa de educación física en nivel básico: características y propuesta de análisis. En *Memoria XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE 2019*, 1-10. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0685.pdf>
- Guerrero-Soto, A. (2024) Análisis de los procesos de construcción del aprendizaje y la enseñanza de la educación física y deporte escolar. En Rodríguez, P.; Diana P.; Palmas P., S. A. (coords.), *Educación en campos disciplinares. Parte 1: educación artística, educación en ciencias naturales y educación física* (458-487). Ciudad de México: COMIE.
- Guerrero Soto, A. (2007). Educación de la motricidad. En Eisenberg, W. R. (coord.) *Corporeidad, movimiento y educación física, 1992-2004*. Tomo I: Estudios conceptuales (pp. 179-236). México D.F.: COMIE.
- Hammersley A.; Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Plaza de Edición.
- Hendricks, C. C. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning? *The Journal of Educational Research*, 94(5), 302-311. <https://hibgroupbpr.pbworks.com/f/Situated%2BCognition%2BStudy.pdf>

- Juárez B., D. (coord.) (2016). *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora*. Ciudad de México: Colofón, RIER.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Maldonado A., B.; Maldonado R., C. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 50, 1-17. DOI: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-006)
- Martínez-Aguilera, G.; Beltrán Pérez, F. de J.; Torres-Aguilar, X. (2025). El contexto de la práctica docente de profesores de educación física del estado de Chiapas, un estudio exploratorio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 16, https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2215
- Martínez-Aguilera, G.; Torres Aguilar, X.; De la Torre Cárdenas, A. E. (2024). Educación Física inclusiva. Una propuesta de práctica docente que promueve la igualdad de género en el contexto indígena. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(3), 283–306. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.649>
- Martínez Aguilera, G. (2020). *El acercamiento al conocimiento de la diversidad cultural en alumnos xi-úi en la clase de educación física*. (Portafolio Temático). División de Estudios de Posgrado BECENE. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/900>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation. Revised and Expanded from Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Mungarro M., Jesús E.; Jiménez J.; Cruz, L.; Siqueiros A., J. P. (2019). Enfoques de la educación física entre el profesorado del norte de México: representación e institucionalización de conceptos. *Memorias del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa 2019*, (1), 1-8. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1199.pdf>
- Murcia, N. (2003). La motricidad humana: trascendencia de lo instrumental. *Efdeportes. Revista Digital*, 9 (65). <http://www.efdeportes.com/efd65/motric.htm>
- Nava R., N.; Ronson T., C.; Gutiérrez D., M. (2019). Un acercamiento exploratorio a la evaluación docente desde el habitus del profesorado de educación física. En *Memorias XV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-9). Ciudad de México: COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3320.pdf>
- Nigh, R; M. Bertely (2018). Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 9, 16, 1-22. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712018000100003
- Pérez R., E.; Cárdenas V., E. Y. (2020). De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (nueva época)*, 50, 1, 225-250. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.1.12>

- Popoca O., C. (2023). La Propuesta Educativa Multigrado 2005. Diseño pedagógico a partir de los retos, experiencias y aportes educativos. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(1), 143-151. <https://doi.org/10.48102/riber.v1i1.21>
- Rey C., A.; Trigo A., E. (2000). Motricidad... ¿Quién eres? *Educación Física y Deportes*, 1 (59), 91-98. <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/306983>
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas (2013). En CLACSO (coord.) (2018), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 489-519). Buenos Aires: CLACSO. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvn96f7w.21>
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2008). *Educación Física para la Escuela Rural. Singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica*. Barcelona: INDE.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24), 30-39. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>
- Sandín, M. E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santos P., M. L.; Martínez M., L. F. (2011). Las actividades en el medio natural en la educación física de la escuela rural. Un estudio de caso. En *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 219-233. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20276>
- Sartorello, S. C. (2024). Aproximaciones al conocimiento indígena desde las milpas educativas. Saberes, haceres, decires, sentires y valores. *Perfiles Educativos*, 185, 25- 45- <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61660>
- Sartorello, S. (2016). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14 (1), 121-143. <https://www.redalyc.org/pdf/745/74543269009.pdf>
- Sérgio, M. (2006). *Motricidad humana ¿Cuál es su futuro? Pensamiento educativo* 1 (38), 14-33. <https://redae.uc.cl/index.php/pel/article/download/23935/19243/56039>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schmelkes, S. (coord.) (2014). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. Ciudad de México: SEP/Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Schmelkes, S. (2013). "Educación para un México intercultural", *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 40, pp. 1-12. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a2.pdf>
- SEP (2023). *Anexo Educación Física en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, 30 de junio del 2023*. México: SEP.
- SEP (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. Ciudad de México: SEP.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Física. Educación básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.

- SEP (2011). *Plan de estudios 2011 para la Educación Básica en México*. México D.F.: SEP.
- Tenorio Ramírez, J. M. (2013). *Representaciones sociales sobre el profesorado de Educación Física*. (Tesis). Instituto de Investigaciones Educativas-Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/tesis_jmanuel.pdf