



FORTALEZAS DOCENTES AL IMPLEMENTAR UN PROYECTO COMUNITARIO POR EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA: IMPORTANCIA DE LOS ESPACIOS DE INTERCAMBIO REFLEXIVO

Becerril Mecalco Nancy

Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México. Dirección de Educación Primaria N.2
nancy.becerril@aefcm.gob.mx

Área temática: Sujetos de la educación.

Línea temática: Procesos Identitarios vinculados a lo escolar y al trabajo docente.

Tipo de ponencia: Reporte de investigación parcial o final.



Resumen

El presente documento expone algunos hallazgos de una investigación acción de la práctica educativa de un grupo de profesores de educación física de clase directa en la Ciudad de México orientada a revertir los efectos colaterales causados por la pandemia por COVID-19 en estudiantes del nivel primaria vinculado a la enseñanza de la educación física que se realiza en el ciclo escolar 2022-2023. El propósito es describir e interpretar las fortalezas docentes que el profesorado desarrolla al reflexionar sus procesos para intentar resolver colaborativamente fenómenos socioeducativos comunes, que entendemos surgen del intercambio de saberes y experiencias al abrir espacios de intercambio reflexivos durante la implementación del aprendizaje basado en proyectos comunitarios. Nos apoyamos del paradigma cualitativo visibilizando sus voces por medio de la bitácora docente, reuniones grupales, y la entrevista semiestructurada. A decir de los hallazgos, hemos de destacar que el profesorado describe que al tener escenarios plausibles de análisis fortalece el sentido de identidad y pertenencia a una comunidad, renueva la vocación docente al abrir ventanas interactivas para compartir experiencias, reflexionar su quehacer y tejer redes colaborativas con dosis de confianza y satisfacción personal al sentirse docentes motivados para concentrar el conocimiento en sí, con los demás y el medio que lo rodea dando sentido a su ser y hacer docente.

Palabras Clave: Educación Física, Proyectos Comunitarios, Fortalezas docentes.

Introducción

Este documento tiene como propósito presentar parte de los hallazgos de un estudio más amplio realizado con profesorado activo de educación básica a nivel primaria, en el marco de la asignatura de educación física. Su finalidad es describir, comprender e interpretar las fortalezas que estos docentes configuran desde sus experiencias en un espacio de intercambio reflexivo para intentar resolver colaborativamente fenómenos socioeducativos comunes e identificar las que adquieren mayor significado para afrontar el desafío de la práctica educativa a partir de la vuelta a la presencialidad a las escuelas después del aislamiento y confinamiento al interior de los hogares generado por la pandemia de Covid-19; por tanto, aquí se describe el papel que juegan los espacios de intercambio y reflexión de sus prácticas educativas en la configuración de sus fortalezas y cómo los docentes viven a la vez estas experiencias provistas de sentido al implementar el modelo de aprendizaje basado en proyectos comunitarios centrado en la comunidad como núcleo de los procesos, lo común, a decir de la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022) “se entiende como un principio de corresponsabilidad y coparticipación entre aquellos miembros de la comunidad escolar que están comprometidos con la formación y emancipación de estudiantes” (p.14)

Ese tema ha cobrado gran interés entre la comunidad a partir de las reformas educativas de la Nueva Escuela Mexicana, que ha pretendido impactar en los procesos de la formación y actualización del magisterio. Estudios al respecto analizan cómo el profesorado de educación física tiene limitaciones para intercambiar saberes en los espacios insituacionales. Autores como Valdes (2019), Aburto (2020), Juvera, Ceballos, Zamarripa y Rodríguez (2021) por mencionar algunos, describen que “el profesor de educación física muestra un nivel bajo de satisfacción respecto al nuevo modelo educativo” (p.922) porque se sienten inseguros al planear el trabajo con pocos recursos formativos, en los espacios de intercambio instituidos por el sistema como los consejos técnicos escolares, sienten no tener voz ni voto porque no hay materiales especializados para ellos y su participación se limita a escuchar a los demás, a consecuencia de esto algunos se aíslan o no participan, existen casos donde a estos espacios los conciben como un mero requisito o hasta como pérdida de tiempo, los autores mencionan que la elaboración de alguna reforma en materia de educación física fomentaría una relación más estrecha para el desarrollo del trabajo colaborativo que permita optimizar el tiempo y el progreso de los trabajos educativos, de aquí que describir las fortalezas que se desarrollan en sus prácticas al trabajar con otros cobren importancia, además de ser un proceso que apoya epistemológicamente la acción reflexiva de los procesos que realiza el docente (Shon, 1992) ayudándolo a motivarse a sí mismo, empatizar con los estudiantes, sus familias, otros compañeros docentes, y la comunidad en la que labora, reconociendo sus cualidades y fortalezas para diseñar e implementar proyectos que convoque a un punto de encuentro con quienes integran un espacio en común.

Bandura (1986) menciona que cuando las personas se proponen hacer algo, pueden esforzarse o dimitir al intentar conseguir sus objetivos, superar las adversidades o contratiempos tratando

de tener control sobre los acontecimientos que influyen en sus decisiones si están motivados, no se trata solo de voluntad para intentar transformar la práctica, o revertir los daños de la pandemia desde la escuela, sino de buscar alternativas de apoyo que fortalezcan las habilidades docentes para que el modelo genere mejores implicaciones pedagógicas. Lo anterior, nos permite comprender la necesidad de ir al ejercicio de la docencia desde dentro, para experimentarla y mirarla tal como lo hacen los propios maestros, reflexionar las problemáticas junto con ellos y posibilitar la oportunidad de hacerles frente, intervenir y transformar la realidad sistematizando una práctica educativa, bajo un derrotero con propósitos comunes que construyan fortalezas en tiempos de cambio. Partimos, evocando las siguientes preguntas a resolver: *¿Cuáles son las fortalezas docentes que se configuran al implementar un proyecto comunitario entre un grupo de profesores de educación física? y ¿De qué manera se validan o resignifican estas en y para mejorar su práctica?*

Para dar respuesta, nuestro estudio se fundamenta en el paradigma cualitativo (Taylor y Bodgan, 1987) con perspectiva de investigación acción (Elliot, 2000), (Latorre, 2005) vinculado al modelo de McNiff (1996 citado en Latorre, 2005) para el ámbito educativo, es conveniente porque nos permite realizar orientaciones reflexivas y profundizar en las cuestiones de sentido y significado del profesorado *in situ* al utilizar técnicas orientadas a vivenciar e indagar el trabajo de campo por medio de la recolección de la información sobre las relaciones en otredad, las acciones, fortalezas y resultados. En este sentido, consideramos el enfoque crítico de la formación docente para que el profesorado se convierta en un intelectual reflexivo con un doble sentido, cómo un descubridor el cual reflexiona sobre sus acciones y cómo un cuestionador el cual puede transformar la realidad por que sabe como hacerlo por medio de propuestas concretas (Lozano, 2017) que lo fortalecen.

Desarrollo

Vale la pena mencionar que el docente que implementa prácticas educativas bajo un proyecto comunitario requiere de fortalezas personales y profesionales para ir superado cada situación que le impida alcanzar los propósitos establecidos, por lo que tomamos las aportaciones de Maslow (1991) a la luz de su teoría sobre motivación y personalidad, donde establece que un proyecto que pretenda una educación más positiva y reflexiva requiere de enseñar a los niños a ser fuertes, resistentes, creativos, críticos y autosuperarse con experiencias significativas, pero todo esto debe estar integrado primero en el profesorado para que sean capaces de construir previsiones en el alumnado.

De ahí que, una previsión sea tener el conocimiento sobre el modelo de aprendizaje en proyectos comunitarios basado en el enfoque constructivista, así como en la corriente de pensamiento de Pestalozzi (1827), John Dewey (1920, citado en Zambrano, Hernández y Mendoza, 2022), entre otros, describen que el aprendizaje debe trascender a escenarios fuera de los muros de las instituciones educativas para ayudar a resolver necesidades reales de la

comunidad, por lo tanto, la definen como una metodología didáctica contextualizada en situaciones socioeducativas, estructurada en una práctica activa, interdisciplinaria, colaborativa, con responsabilidad compartida, implementada por medio de una serie de acciones que logre un objetivo en común (Zambrano, Hernández y Mendoza, 2022). En este sentido vinculamos este paradigma con el aprendizaje motor porque las acciones del aprendizaje basado en proyectos van a fortalecer de manera profunda los cambios internos y externos de la corporeidad y motricidad de las personas permitiendo la construcción de sentidos y significados (Balcázar, Guarnizo, Campos 2022) este es un proceso de cambio que se produce en la conducta y comportamiento del ser humano generado por la experiencia, y observación de otras personas (Bandura, 1986), es decir, se estructura dentro de un proceso de comunicación, primero, afectivo y motor, y después, emocional y verbal imbricado por relaciones positivas y afectuosas, pues de esta manera el movimiento o acción motriz en los seres humanos, no es un medio aislado de adaptación, sino un elemento del conjunto que constituye su expresión humana en desarrollo, como resultado de la integración social progresiva (Mesonero, 2010) en cada contexto comunitario. Es así que, cada proceso consolida un aprendizaje motor o una inestabilidad motriz (De Ajuriaguerra, 1973) que se percibe en la interacción social o comunitaria. Por tanto, la educación física es principal protagonista en la trayectoria académica de una persona para consolidar y potencializar el desarrollo del aprendizaje motor, pues es a través del juego, la lúdica, la recreación, la danza, la iniciación deportiva, el deporte entre otros medios, que la persona vive su motricidad consigo mismo, con los otros, y el mundo contextual que le rodea. Su interés fundamental es entrelazar la motricidad y corporeidad al instaurar actos motores que permitan trascender del acto al pensamiento (Wallon, 1963), un algoritmo que crea conciencia social.

En razón de lo anterior, nuestra perspectiva teórica situada en la investigación acción, es una herramienta que ayuda al docente a “definir, analizar, interpretar, orientar, corregir, cambiar y evaluar sus propios problemas profesionales para un autodesarrollo crítico y una autonomía profesional” (Lozano, 2017, p.117). Elliot (2000) la define como “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”(p. 65) se percibe como una reflexión de las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por el profesorado en torno a sus problemáticas (Latorre, 2005). Para Kemmis y McTaggart (1999) es “una forma de indagación introspectiva colectiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar” (citado en Latorre, 2005, p.199). Para nosotros en consonancia con Latorre (2005) la investigación acción es una indagación del quehacer cotidiano que realiza el profesorado para resolver una problemática de forma colaborativa, con la intención de mejorar su práctica por medio de la reflexión.

Metodología

Es así que, este trabajo se orienta desde la perspectiva de los sujetos educativos, los docentes, donde retomamos los discursos teóricos de Elliot (2000) imbricados en la investigación acción, así como de McNiff (1996 citado en Latorre, 2005) para contextos educativos con nueve momentos: 1. Revisar la práctica educativa para problematizarla. 2. Identificar lo que se quiere mejorar. 3. Imaginar la solución. 4. Diseñar e implementar un plan de acción estratégico. 5. Registrar lo que ocurre, al implementar la acción. 6. Modificar el plan de acción a la luz de los resultados y continuar con las acciones. 7. Llevar un control de las acciones con técnicas de acopio de la información. 8. Evaluar la acción modificada. 9. Continuar con un nuevo ciclo hasta lograr la mejora o cambio pretendido cabe señalar que cada semana se tenía una reunión virtual con los participantes para discutir lo acontecido de los momentos imbricados semanalmente que permitiera la toma de decisiones pertinentes, vinculando el aprendizaje social de Bandura (1986) y el desarrollo de la motivación de Maslow (1991) permitiendo visibilizar las fortalezas docentes que se construyen.

Diseño y participantes

El estudio se llevó a cabo con la participación de quince profesores de educación física del nivel primaria en la Ciudad de México en el ciclo escolar 2022-2023 ubicados en las Alcaldías Azcapotzalco y Gustavo A. Madero descritos en la tabla 1, los cuales tuvieron el interés común por participar contando con el consentimiento informado de cada uno.

Tabla 1

Características de los participantes

Participante	Antigüedad	Edad	Alcaldía	Modalidad
1. Lau	5	27	Gustavo A. Madero	Matutino
2. Ang	12	34	Gustavo A Madero	Vespertino
3. Rau	13	34	Gustavo A. Madero	Vespertino
4. Lui	13	38	Gustavo A. Madero	Vespertino
5. Ver	14	32	Gustavo A. Madero	Ampliada
6. Mic	15	38	Gustavo A. Madero	Matutino
7. Mar	17	41	Gustavo A. Madero	Vespertino
8. Iup	22	44	Gustavo A. Madero	Matutino
9. Ces	22	42	Gustavo A. Madero	Ampliada
10. Ana	24	45	Gustavo A. Madero	T. Completo
11. Eli	24	47	Azcapotzalco	Ampliada
12. Rob	25	47	Gustavo A. Madero	Vespertino
13 Mar	27	53	Gustavo A. Madero	T.Completo
14 Leo	28	48	Azcapotzalco	Ampliada
15. Rut	29	57	Azcapotzalco	Vespertino

Fuente de elaboración propia.

Instrumentos de Acopio de la información

El trabajo empírico se llevó a cabo dando seguimiento a las prácticas educativas de profesores de educación física de educación básica en el nivel primaria a través de los diferentes momentos y fases del proyecto comunitario permitiendo recuperar las experiencias, decisiones, acciones, incidencias, y fortalezas provistas de sentido y significado a través de la bitácora docente, reuniones grupales, entrevista semiestructuradas y documentos compartidos por medio de la plataforma *Google Classroom*, es importante señalar, que tanto para las entrevistas como para las observaciones se diseñaron guiones flexibles, estos documentos permitieron evitar posicionamientos egocentristas pues los investigadores analizamos desde el marco de intervención de cada informante (Taylor y Bogdan, 1987). La validación de la interpretación y resultados se realizó mediante la triangulación múltiple (Denzin, 2012).

Resultados

Se identificó que cuando hablamos de fortalezas docentes, nos referimos a aquellas cualidades profesionales que permiten al profesorado sean capaces de superar desafíos. Bandura (1986) refiere que una fortaleza es el conjunto de creencias que los docentes tienen de su propia capacidad para ejercer una influencia positiva sobre el aprendizaje del alumnado, por tanto estas creencias guardan una estrecha relación con sus prácticas educativas dando la posibilidad para identificar lo que son capaces de hacer y las acciones que, en función de ello deciden emprender. A la luz de la teoría de este autor, el profesor de educación física necesita fortalezas docentes para diseñar y emprender un proyecto por lo que al intercambiar saberes en espacios de reflexión con otredad, construye un escenario donde ponen a prueba lo aprendido, comparte las experiencias y son acompañados por otros. De esa misma manera, hemos dividido los hallazgos y su análisis en tres categorías que corresponden a las fortalezas que se desarrollan en un contexto de intercambio centradas en la renovación de la vocación docente, la motivación intrínseca, así como en el sentido de identidad y pertenencia.

Mi segundo aire: una vocación renovada

La panorámica desprendida del profesorado sobre el desarrollo de fortalezas docentes al implementar un proyecto comunitario con escenarios de intercambio reflexivos describen que conforma un sentimiento de corresponsabilidad con carga psicosocial y formativa que afecta de manera importante el desempeño de su profesión y lo motiva a buscar mejoras en los procesos que desarrolla. El segundo aire es una frase que bien puede describir una carencia o una petición al mismo tiempo, los docentes al usarla la perciben como una renovación de su vocación provocada por una acción emprendida, pues ésta se sitúa en reconocer y analizar que durante la pandemia de Covid-19 se descuidaron a si mismos, por lo que al trabajar con otros educadores físicos a través de la metodología del proyecto comunitario y los espacios reflexivos

compartidos para tomar decisiones experimentaron una sensación de bienestar, conocimiento, estabilidad motriz y renovación de sus habilidades docentes por ello la importancia de no considerársele un tema rebasado. Así lo narran:

“Personalmente me había descuidado corporalmente durante la pandemia, y al regresar a la escuela me encontraba muy desgastado, como agotado y eso para un maestro de educación física pues no es parte de nuestra naturaleza, así que me inscribí al proyecto porque me dieron muchas ganas de actualizarme, de conocer nuevas metodologías y volverme a ejercitar para aprender algo que creí tenía dominado, lo que me dio un segundo aire para superar este agotamiento que sentía y estar entre compañeros de mi misma profesión pues revitaliza”

P9Ces, entrevista semiestructurada.

“Cuando comencé a trabajar como profesora de educación física, decidí que sería la maestra que siempre quise tener, donde los estudiantes esten felices de participar en mi clase, que cuando salgan de la escuela le digan a su familia lo que aprendieron en educación física y eso durante la pandemia fue muy difícil de lograr, por eso lo que me ha generado al participar en el proyecto comunitario, es escuchar el entusiasmo de los niños y la alegría que les ha causado desarrollar las actividades, esto ha hecho sentirme motivada para ser mejor docente y renovarme”

P14Leo, entrevista semiestructurada.

El alcance del aprendizaje basado en proyectos comunitarios no se limita solo a los estudiantes o a la comunidad sino también a los profesores, pues implica el esfuerzo de todos para lograr transformar una realidad determinada, los participantes desde el principio mostraron entusiasmo, compromiso y expectativas al involucrarse en cada una de las acciones, mostrando el papel que juega la motivación intrínseca (Maslow, 1991), para alcanzar logros plausibles de un proyecto, debido a que ésta alimenta la satisfacción personal, su confianza, y el reconocimiento de sus saberes impulsando el deseo de conseguir los propósitos que se persiguen entrando en el terreno de la voluntad, interés y necesidad, un engranaje que fortalece al docente para dejar fluir el aprendizaje y desarrollo (Maslow, 1991).

Motivación intrínseca: deseos y dosis de superación

Para lograr esta fortaleza los docentes consideran que proponer tareas motrices dinámicas, atractivas y retadoras que conecten con la creatividad y sostenibilidad personal, permite saber que el logro de realizar aquello que se propuso da sentido y significado a las experiencias de aprendizaje. Lo describen de esta manera:

“Mire maestra ya puedo hacerlo, es una frase que mis alumnos me dicen con mucha emoción cuando casi casi a gritos pero de felicidad me hablan para mirar sus logros, pues al buscar mi mirada, buscan reconocimiento, valía y sobre todo la sensación de saber que lograron algo que no sabían que podían, [...] como profesores debemos alimentar el deseo de superación a partir de interesarnos en ellos, de vivir y disfrutar esas dosis de alegría que nos proporcionan sus éxitos e ir descubriendo nuevas formas de retroalimentar para reconocer el trabajo bien hecho tratando de aspirar a más, y no solo de los chicos sino también de nuestras propias aspiraciones”

P5Vero, entrevista semiestructurada.

Enriquecer la práctica docente por medio de investigar que motiva a un profesor hacer de su clase un espacio de aprendizaje y porque lo hace así para resolver un problema en común es un concatenado que permite construir sentido de identidad y pertenencia entre el profesorado, pues al tener la oportunidad de alimentar el deseo de superación transfiriendo aspiraciones e intercambiar experiencias entre estudiantes, comunidades u otros actores educativos se asumen compromisos, responsabilidades y el deseo de mejorar el aprendizaje de una persona, reconocer que perteneces a un grupo que se preocupa por crear conocimientos pertinentes y relevantes a partir de retroalimentar el trabajo bien hecho de la propia práctica, convierte los espacios de encuentro en un centro de formación social que da direccionalidad científica.

Sentido de identidad y pertenencia

En este sentido, los propios maestros determinan, en gran medida, que tener un espacio que da dirección también genera sentido de identidad y pertenencia pues al establecer conexiones con otros, al formar parte de un grupo que intenta solucionar un fenómeno social en común a través de la reflexión, les permitió sentirse reconectados y redirigidos al construir en otredad con aquellos que tienen características similares. Así lo demuestran:

“Considero que tenemos a lo largo de nuestra vida laboral una gran cantidad de interacciones sociales, con nuestros compañeros docentes, con los alumnos, con las autoridades, con las familias, con la comunidad, pero aquí tenemos un conflicto ninguno de ellos tiene la misma formación que nosotros, bueno a menos que tengas un compañero de tú misma profesión, [...] por eso para mi tener un espacio como éste dónde no hay lugar a criticones sino a críticas reflexivas de mi práctica ha sido muy enriquecedor, esto me ha permitido crecer como persona y profesor, identificarme con otros que como yo tenemos los mismos problemas, saber que no estoy solo, y que somos muchos los que queremos mejorar la educación física escolar, es sin lugar a dudas un espacio que necesitamos crear y mantener, ojalá la SEP nos permitiera

tener reuniones periódicas de este tipo con personas que tienen conocimiento de nuestra área”

P12Rob, entrevista semiestructurada.

“Siempre he estado dispuesta a aprender y actualizarme, sin embargo, desde antes de la pandemia, ya había notado que para nosotros de educación física hay muy pocas oportunidades de hacerlo, así que me siento muy satisfecha de haber participado en este espacio, pues en lo laboral me permitió sembrar en mis estudiantes semillas de aprendizaje con intencionalidad y en lo personal sentirme contenta, entusiasmada con este grupo de compañeros que me han permitido intercambiar, analizar, proponer y construir nuevas formas de enseñar nuestra asignatura”

P15Rut, entrevista semiestructurada.

Sentirse parte de.. es un frase que Maslow (1991) describe para dar cuenta de la importancia de percibirse en el mundo, de saber que la dedicación, tiempo y empeño para lograr algo contribuye a mejorar la autoestima y autoconcepto permitiendo generar emociones como alegría, felicidad, satisfacción, actitud, resiliencia, entre otras y que a consecuencia de ello se produce una actitud para hacer o emprender una actividad. Si bien los testimonios han externado fortalezas que pueden parecer específicas de estos docentes, es posible que gremios de otras especialidades coincidan con ellos. Tal como lo expresa Bandura (1986) todo proceso de aprendizaje interactúa con el entorno y las personas, porque es social, es decir, cada individuo es capaz de transformar la realidad a partir de experiencias sociales que le den identidad.

Conclusiones

En este trabajo se ha puesto de relieve algunas fortalezas docentes que experimenta el profesorado de educación física al implementar un proyecto comunitario donde exista un espacio de reflexión e intercambio que le permite *renovar su vocación docente*, pues admiten que varias cabezas piensan mejor al identificar en otredad las necesidades, saberes y conocimientos que se requieren para implementar con éxito el aprendizaje que se debe desarrollar en situaciones escolares. Concederse un segundo aire, para construir sentimientos de autorrealización y confianza al darse cuenta que las interacciones sociales permiten establecer alternativas de solución a problemáticas comunes gestando sus propios procesos al dejar fluir la *motivación intrínseca* con interés, voluntad y compromiso, saberse que no está solo en el espacio escolar. Sentirse un docente motivado por que *pertenece a una comunidad* que valora su labor profesional identificando que sabe lo que hace y como lo hace para alcanzar

un propósito, ya que al tener escenarios reflexivos de su propia práctica logra estructurar relaciones armónicas, desarrollar habilidades para resolver situaciones con argumentos sólidos y mantener altas expectativas para que cada proceso se realice con disposición y entusiasmo. Es así que, un docente de educación física puede convertirse en un profesional reflexivo y cuestionador de su práctica educativa cuando tiene espacios donde pueda intercambiar y fortalecer saberes con otros, se sienta apoyado, asesorado y acompañado para compartir experiencias, discutir la direccionalidad de lo que sabe, sabe hacer y lo que intenta alcanzar, el baluarte de intercambiar pensamientos permite trabajar colaborativamente pues la comunicación predispone a los participantes a tomar decisiones en conjunto, realizar acciones en busca de una mejora, y delegar responsabilidades al ser consciente de la importancia que juega la influencia de sus fortalezas docentes en un espacio escolar, es por ello que con base a nuestros hallazgos proponemos que al interior de las escuelas, las autoridades escolares y educativas brinden espacios de intercambio reflexivos para el profesorado de educación física donde su práctica sea un recurso valioso para tomar decisiones de trascendencia en la comunidad.

Referencias

- Aburto, M.J. (2020). La participación del profesor de educación física en el consejo técnico escolar. *Repositorio de noticias, análisis para la acción ciudadana y periodismo de investigación*. <https://insurgenciamagisterial.com/la-participacion-del-profesor-de-educacion-fisica-en-el-consejo-tecnico-escolar/>
- Balcázar, A., Guarnizo, N., Campos, F. (2022). Intervención comunitaria desde la educación física, un proceso transformador de realidades sociales. *Revista Boletín Redipe*, 11(2), 87–100. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i2.1670>
- Bandura, A (1986). Teoría del aprendizaje cognoscitivo social. Biblio. Libros, 1- 43.
- De Ajuriaguerra, J. (1973). Manual de Psiquiatría Infantil. Ed Masson.
- Denzin, L. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6 (2), 80-88. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.832.626&rep=1&type=pdf>
- Elliot, (2000). La investigación-acción en educación. Ed. Morata <https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Juvera, J.L, Ceballos, O., Zamarripa J.I., Rodríguez, J., Fernández, E. (2021). Percepción del profesorado de educación física respecto al nuevo modelo educativo en México. *Revista Retos*, (42), 916-923. https://www.researchgate.net/publication/354872236_Percepcion_del_profesor_de_educacion_fisica_respecto_al_nuevo_modelo_educativo_en_Mexico_Physical_education_teacher%27s_perception_of_the_new_educational_model_in_Mexico.
- Latorre, (2005). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Ed. Grao.

- Lozano, I. (2017). Teoría y Práctica en la formación docente. Una mirada sociológica. Newton y Tecnología Educativa.
- Maslow, A.(1991). Motivación y Personalidad. Ed. Díaz de Santos.
- Mesonero, A. (2010). Evolución de la vivencia motriz: manifestaciones simbólicas e implicaciones educativas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 467-476.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832325049.pdf>
- SEP (2022). Plan de estudios de la educación básica 2022. Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México. <https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/07/ULTIMA-VERSION-Plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022-20-6-2022.pdf>
- Shon, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos : hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores. Paidós.
- Taylor, S.J., y Bodgan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Paidó Ibérica.
- Valdes, J. (2019). El docente de educación física y su participación en el C.T.E. *Repositorio de noticias, análisis para la acción ciudadana y periodismo de investigación*. <https://insurgenciamagisterial.com/el-docente-de-educacion-fisica-y-su-participacion-en-el-c-t-e/>
- Wallon, H.(1963). Tono y Psicomotricidad. Ed. Pablo del Río.
- Zambrano, M., Hernández, a. y Mendoza, K. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Revista Conrado*. 18 (84), 172-182. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2223/2157>