



LA EXPRESIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA VIDA DIARIA DE NIÑOS XI-UY EN SAN LUIS POTOSÍ

Guadalupe del Rosario Martínez Aguilera

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí
maguilera_gpe@hotmail.com

Área temática: Educación en campos disciplinares

Línea temática: Educación física

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo analizar los testimonios que tienen los alumnos de dos escuelas bilingües indígenas xi-uy en San Luis Potosí (México), en relación a las actividades que realizan en su vida cotidiana con los aprendizajes esperados desde la asignatura de educación física. Mediante un enfoque cualitativo y utilizando el método etnográfico se analizan las expresiones de niños de cuarto y quinto grado. La recolección de datos fue por medio de cuadernillos de trabajo durante el ciclo escolar 2020-2021 y observación participante. Se realizaron categorías para identificar los tipos de aprendizajes de la asignatura de educación física favorecidos en sus opiniones y cómo los relacionan con algunos ejemplos de acciones de su vida cotidiana. Los resultados muestran ejemplificaciones del estilo de vida que tienen en la comunidad relacionadas a hábitos de alimentación y recreación, los tipos de habilidades motrices que más ejecutan en su vida cotidiana y la manera en la que expresan emociones.

Palabras clave: educación física; educación rural; comunidad, etnografía.

Introducción

Documentar cómo los saberes de la educación física son apropiados por los niños rurales aporta reflexiones y comentarios significativos sobre el problema de desvinculación cultural que expone por ejemplo el trabajo de Olivas (2015) y que la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017) ha pretendido resolver en la educación básica al flexibilizar los currículos escolares en los últimos años en México. Esto ha representado un reto para el profesor en el proceso

de transposición didáctica y la consolidación de aprendizajes significativos de los niños de comunidades rurales (Martínez-Aguilera, 2020), intentando erradicar la idea vaga sobre el enfoque de la enseñanza de la educación física que tal como lo apunta López et. al. (2016) se sigue pensando que la temática en el que gira la clase en la escuela es la simple implementación de una recopilación de juegos motores.

En el extranjero se destacan esfuerzos, retos y reflexiones sobre la enseñanza de la asignatura de educación física en este contexto (Aguado; 2005; Dols, 2005; Cano y Souza 2006; Chaparro, 2016; Contreras, 2002; García, 2019; Lleixá, 2002;; Ruiz, 2008; Santos y Martínez, 2001), no obstante, en México se encuentran escasos estudios a la fecha relacionados a la temática de la educación física y la experiencia de sus participantes en el contexto rural como el de Martínez-Aguilera (2020) por lo que es una razón importante comenzar a difundir estos trabajos de investigación que comience a abonar a esas líneas.

¿Cómo es la vida de los niños en la comunidad rural indígena? ¿Qué aprenden los niños en la clase de educación física en la escuela rural? ¿Cómo relacionan los saberes adquiridos en la clase con su vida comunitaria? El objetivo de este trabajo es analizar los testimonios que tienen los alumnos de dos escuelas bilingües indígenas xi-uy en San Luis Potosí en relación a las actividades que realizan en su vida cotidiana con los aprendizajes esperados desde la asignatura de educación física.

Las comunidades de Santa María Acapulco y San Diego

Los alumnos se encuentran adscritos a dos escuelas primarias bilingües en las comunidades indígenas de Santa María Acapulco y San Diego que pertenecen al municipio de Santa Catarina en el estado de San Luis Potosí, México. La cultura indígena xi-uy-sur tiene presencia en su totalidad en estas dos comunidades, los alumnos hablan la lengua indígena pero también el español.

Santa María Acapulco cuenta con una población aproximada de 712 habitantes y San Diego de 774, siendo las más grandes en población de habitantes xi-uy en el municipio (SEDESOL, 2010). El principal ingreso que tienen las familias de los niños proviene de la venta de artesanías con palma mismas que son elaboradas principalmente por las mujeres. Los hombres realizan albañilería y actividades agropecuarias. Existen movimientos migratorios en los pueblos, los habitantes se van para poder mejorar las condiciones de vida; algunos miembros de las familias emigran a Estados Unidos o a estados de mayor potencia económica como Jalisco o Nuevo León para mandar dinero a las familias.

Robles (2016) refiere que, en la comunidad indígena y no indígena existe el reconocimiento principal del hombre como autoridad y líder, característica que también persevera en las localidades xi-uy. En ese sentido, tienen una estructura social bien definida con roles marcados

como el de los jueces de la comunidad, cargo otorgado a un hombre por algunos meses o durante todo el año. El trabajo colaborativo es una característica del pueblo xi-uy.

Algunos de los momentos más representativos para la zona es la semana santa, en donde gente turista viene a ver las ceremonias religiosas que se realizan en el templo de Santa María Acapulco. El día de muertos se festeja durante todo el mes de noviembre; “Aquí no hacen bailables como en la huasteca, solo es la colocación de altares y se hacen ofrendas durante todo el mes” explica un habitante de la comunidad.

Respecto al contexto escolar, las escuelas primarias son de modalidad bilingüe pertenecientes a la organización del Departamento de Educación Indígena de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado. Si bien no todos los profesores que laboran en estas primarias hablan la lengua materna, hay un intento muy importante para promover el uso de su lengua, pues los profesores nativos de la comunidad intentan enseñar la escritura del xi-uy sobre todo en los primeros años.

La organización de ambas escuelas es completa; profesores frente a grupo por grado, profesor de educación física que imparte clase dos veces a la semana a los grupos, director escolar y apoyo de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). En términos de estadística estas dos escuelas son las más grandes en población escolar en la zona, al tener entre 110 y 130 alumnos aproximadamente en sus matrículas en los últimos cinco años. La zona escolar indígena trabaja colaborativamente y estas dos escuelas junto con otras se organiza para llevar juntos la implementación de los Consejos Técnicos Escolares.

Marco teórico-conceptual

Se encuentran algunos debates sobre las distintas maneras de ubicar al centro educativo con el adjetivo –rural-; la “escuela en el contexto rural”, “escuela rural”, “escuela para el medio rural” entre otras (Ruiz, 2008; Chaparro, 2016; García, 2019). Esta caracterización se da por los rasgos que están presentes en las comunidades en el que se haya el centro escolar.

Podemos definir entonces que el medio rural es una mezcla de modernidad económica y diversidad social a partir de los datos estadísticos oficiales y de la descripción de las condiciones geográficas, sociales y económicas (Auces, 2019), de esta manera, la cantidad de pobladores que existe en un lugar no es un parámetro que pueda considerarse únicamente como descriptor para denominar una escuela como rural, tal como lo hace el INEGI y que en estadísticas oficiales en México el 70% de las escuelas en el país son ubicadas en este medio (Juárez et al., 2015).

Como lo refiere Carro y Santos (2012), la escuela en ese sentido, debe tener un propósito social para la comunidad; “dar participación al grupo social en las actividades de la escuela a fin de estrechar lazos con el medio... la escuela debe intervenir en la vida de la comunidad y debe actuar en ella a puertas abiertas” (p. 37). Podemos decir que el centro escolar que se encuentra en el medio o contexto rural guarda una relación o vinculación estrecha con el contexto, la

escuela está, es para y forma parte de la comunidad. En ese sentido, Montero (1998) explica que la comunidad es un grupo social dinámico, histórico y culturalmente constituido que comparte problemas, rasgos identitarios, organización y utiliza recursos para lograr metas (cit. en Figueroa, 2018).

Para Carro (2012) la comunidad se utiliza “para referimos a un grupo de individuos que comparten un tiempo y un espacio; que reconocen una historia de común y comparten pautas culturales...” (2012, p. 72), es decir, se comparten experiencias de la vida diaria, las estructuras familiares por lo regular suelen ser cercanas y de estrechas relaciones, hay una filosofía y creencias religiosas compartidas, definición de roles y responsabilidades en la estructura familiar y social de la localidad entre otras. A su vez, en la mayoría de las ocasiones en estos contextos. el centro escolar y sus dinámicas son entonces un elemento constitutivo de la comunidad como lo expone Pérez (2017).

Respecto a la educación física que se implementa en estos entornos, Martínez-Aguilera, (2020), expresa que el planteamiento didáctico corresponde a un enfoque socio-constructivista de la educación o también al constructivismo sociocultural. Lo anterior apunta a que “la realidad no está predeterminada, sino que está en constante construcción a lo largo de la historia, gracias a la participación activa de los sujetos” (Urdapilleta y Evangelista, 2016, p. 205). Para la SEP (2017) la educación física “es una forma de intervención pedagógica que contribuye a la formación integral de niñas, niños y adolescentes al desarrollar su motricidad e integrar su corporeidad” (SEP, 2017, p. 161).

La aplicación de estos saberes en las etapas de formación básica podremos apuntarlos de manera global los que López et al. (2016) refieren como las tres grandes finalidades como área curricular desarrollando; en primera, el desarrollo físico-motriz del alumnado, en el caso del Plan de Estudios Nacional, el desarrollo de la competencia motriz; segundo, la adopción de actitudes y acciones encaminadas a la creación y recreación de la cultura física del alumnado y; su aportación al planteamiento global de desarrollo integral del alumnado, como ciudadanos de una sociedad democrática y de diversidad cultural.

Se encuentran múltiples opiniones sobre el alcance de la intervención de la asignatura dentro del currículo escolar mexicano (Dávila, 2016; Garduño, 2020; Guerrero-Soto, 2021; Tolano et al. 2017), algunos coinciden en que esta área en la educación básica está encaminada a promover la inclusión educativa; el desarrollo de valores y la convivencia; la creación de estilos de vida saludables, el fomento de la actitud, el placer y la alegría por hacer actividad física, el fortalecimiento de sus habilidades motrices, cognitivas sociales y emocionales.

Metodología

Es un estudio de tipo etnográfico. Sandín (2003) refiere que estos estudios aluden al proceso de investigación para aprender el modo de vida de algún grupo social-cultural específico

como al relato en sí mismo de esa descripción a detalle. Utilizar este tipo de investigación para reflexionar sobre los elementos de la vida cultural y los aprendizajes adquiridos en la escuela, como lo señala Goetz y LeCompte (1988) permiten argumentar la importancia que tiene la etnografía educativa al aportar valiosos datos descriptivos de los contextos de la práctica docente y las actividades realizadas por los participantes.

La muestra consistió en cuatro grupos de alumnos de tercer y cuarto grados de las escuelas primarias ubicadas en las comunidades de Santa María Acapulco y San Diego pertenecientes al municipio de Santa Catarina, San Luis Potosí. Las preguntas que orientan el trabajo de campo y de observación al querer descubrir; cómo es la vida de los niños en la comunidad rural indígena, lo que aprenden en la clase de educación física en la escuela rural y cómo relacionan los saberes adquiridos en la clase con su vida comunitaria las podemos ubicar como Spradley (1980) señala una etnografía con limitación temática.

Se utilizaron instrumentos para la recolección de datos, los trabajos elaborados por los alumnos derivados de la educación en modalidad a distancia que se realizó en el ciclo escolar 2020-2021 el cual Preza (2021) hace referencia como “cuadernillos de actividades de educación física” misma que de manera sistemática se ordenaron y aplicaron 8 veces en el periodo de 7 meses. La utilización de estos recursos didácticos como instrumentos de investigación han sido ya experimentadas en otro tipo de trabajos del tipo etnográfico (Charréu y Bacalhau, 2014; Florencia, 2020; Núñez, 2020; Szulc, 2019). Además, se realizó observación participante que se hizo en la comunidad y a la escuela para observar el contexto y dar seguimiento en la recolecta de los cuadernillos de trabajo.

Se utilizaron los principios del método de comparación constante para analizar los datos recabados en las visitas a la comunidad y los cuadernillos que, a manera de entrevista, conforme se recababan se analizaron los datos para organizar categorías acordes a subtemas presentes en el ámbito de la educación física.

Resultados

Sobre sus hábitos de alimentación

Los niños desayunan café negro, a veces con un trozo de pan, también leche cuando tienen y cereal. Sus dos comidas fuertes son durante el día en el almuerzo y por la tarde, principalmente se alimentan de tortilla, huevo, frijoles o sopas. Las mujeres tortean y calientan con un comal puesto sobre la leña con estufas hechas con algunos blocks o de cemento. En la mayoría de los casos y sobre todo a los 8 o 9 años las niñas comienzan a ayudar a hacer de comer.

Los niños no suelen cenar, pero mencionan que como colación están productos chatarras como productos tipo papas-fritas. Si bien reconocen que algunos alimentos son dañinos para la salud; como el refresco, los dulces y las papas-fritas, ellos los consumen porque tienen dinero

para poder comprarlos y porque no hay otro tipo de alimentos saludables que puedan comprar cuando tienen la posibilidad de gastar su dinero en las tiendas expendedoras de comida.

En las tiendas de la comunidad venden principalmente dulces y variedades de papas fritas, cervezas, refrescos y productos como aceites, comida enlatada, y de limpieza e higiene. No obstante, los alumnos son conscientes de que determinados alimentos son dañinos para su salud, aspectos que han aprendido durante sus clases.

“Para mí estar sano es no estar enfermo”. “Ser sano es comer saludable”. “Yo creo que la buena salud es estar delgado”. “Los alimentos que dañan mi salud son los que tienen mucha grasa y comer mucho chile”. “Las tortillas me mantienen saludable”. “Los dulces no son sanos”. “Plantar matas para que nos de verduras es saludable”. “La Coca-Cola y las Sabritas nos hacen daño”.

Las actividades físicas que realizan cotidianamente

Respecto a las actividades físicas, los niños se levantan poco después de amanecer y ayudan en las actividades de la casa como cuidar a sus hermanos más pequeños “*jugar con mis hermanos*” es una de sus principales actividades físicas, ya sea en los patios de tierra fuera de sus casas o dentro de ellas. También salen a jugar con otros niños de la escuela o vecinos.

Los juegos que acostumbran a realizar es “kameung”, que Martínez-Aguilera (2020) nos explica que es un tipo de juego parecido a las “traes” consiste en utilizan cualquier tipo de objeto sobre todo bolas de papel aluminio o basura para aventarlo al niño que es perseguido y en cuanto el niño es golpeado por el objeto cambia su rol a ser el persecutor. Los niños expresan que ejecutaban actividades de educación física fuera de la escuela utilizando otros objetos y materiales para poder llevarlas a cabo, como piedras, ramas y libros reciclados como por ejemplo para crear sus propios circuitos de acción motriz. Identifican que los movimientos que más realizan al jugar es saltar y correr, algunos reconocen y comienzan a tener la noción de que esas son habilidades motrices mismas que relacionan con algunas actividades diarias que realizan.

Las actividades que reconocen que los mantiene saludables es caminar por la comunidad, en el campo o cuando se trasladan a la escuela. Tienen la concepción que algunos trabajos que realizan al día es que les fortalecen su “fuerza” al acarrear agua o leña por ejemplo por lo que expresan que es importante realizarlas para estar saludables.

Los sentimientos y emociones presentes en su vida diaria

Respecto a la actividad lúdica que realizan identifican sentimientos de alegría al jugar con hermanos y amigos. Expresan “*siento bonito cuando juego*” o “*me siento contento al estar jugando*”. Se les olvida el tiempo que llevan jugando, ríen mientras juegan y cambian de

roles en la actividad, se les aprecia empáticos cuando los otros se notan cansados y proponen descansar y platican.

Los niños pequeños suelen jugar con carritos o muñecas. La mayoría de sus juguetes suelen estar en mal estado puesto que no son elaborados por materiales de calidad, se rompen muy rápido por su uso, situación que los pone tristes. Ellos reconocen algunos sentimientos y emociones que les provoca determinadas acciones, por ejemplo:

“Me sentí triste porque mi padre vendió a mi chivo, pero me siento contento cuando fui a sembrar maíz en el campo”. “Algo que me ayuda cuando quiero dejar de estar triste es estar con mi familia y jugar”. “Lo que me provoca tristeza es cuando me gritan y me molestan, pero lo que hago es jugar con mis amigos y ver televisión y se me quita”. “Yo me siento contento cuando subo árboles, eso me hace sentir bien”. “Me enojo un poco cuando me ignoran, pero para dejar de sentir eso salgo a la calle y paseo”. “Para dejar de estar triste me pongo a jugar fútbol y a dibujar caras chistosas, siento tristeza cuando me pongo a pensar en mi abuelo”

Son situaciones comunes del día a día en el que los niños expresan emociones; al discutir con hermanos o amigos; que los molesten, cuando los regañan en casa o en algunos casos no poder comer. En algunos casos pareciera que saben regular ciertas emociones al hacer actividades; se trepan a los árboles, juegan, o pasean por los caminos de tierra de la comunidad. Suelen disfrutar de hacer cosas en el campo y estar con sus familias en la casa.

Conclusiones

La adaptabilidad ha sido un criterio que se ha vinculado al concepto de calidad educativa, presente en la discusión del trabajo docente en el medio rural e indígena (Köster, 2016), por ejemplo, mucho se habla que la educación no considera las características culturales, socioeconómicas y las capacidades individuales de los estudiantes. No obstante, este trabajo permite reflexionar que también es un asunto de co-construcción de saberes necesarios para la vida de los niños que debe y solo puede darse primero, desde el trabajo profundo de observación que hace el profesor para comprender el estilo de vida de los niños en la comunidad y de allí partir a lograr aprendizajes para su vida diaria.

Se concluye que para que “los alumnos consoliden aprendizajes que les sean útiles y significativos para la vida, que les permitan desarrollarse plenamente, así como que puedan seguir avanzando en su trayecto formativo” (SEP, 2018, p. 5) es necesario que el niño se exprese, que comente y plasme sus conocimientos e ideas sobre los aprendizajes, pues, la didáctica seleccionada con ese fin permitirá darnos una representación de cómo los alumnos interiorizan sus conocimientos dándole pautas al profesor para saber que contenidos o temas son necesarios y las metodologías acordes para ser empleadas a sus necesidades y características. En ese sentido, mediante este trabajo se expresan elementos significativos que dan pauta a

tomar decisiones por parte del profesor sobre lo que es necesario enseñar a los niños de la comunidad sobre los saberes de la educación física.

Finalmente, una de las competencias docentes necesarias para el trabajo pedagógico en el contexto rural e indígena son las relacionadas al dominio de las habilidades de percepción y conocimiento del entorno escolar para co-construir los saberes comunitarios a conceptos de aprendizaje para su desarrollo y fortalecimiento en el proceso educativo; reconociendo y valorando la voz del alumno y del maestro como sujetos activos y protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Aguado, A.M. (2005), "La lección de Educación física en el aula naturaleza". En N. J. Borges (coord.) *La lección de Educación Física en el tratamiento pedagógico de lo corporal*. Barcelona: INDE.
- Auces F., María R. (2019), *Narrativas e historias del medio rural. Procesos de inclusión y formación docente*. Hermosillo: Qartuppi.
- Cano M., G y 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", *VI Congreso de Educación Física e interculturalidad*, pp. 1-20. Murcia, España. Recuperado de: <https://aulaintercultural.org/2007/02/15/una-experiencia-intercultural-el-juego-la-danza-y-otras-actividades-integradoras/>
- Carro, S. (2012), "Relación familia, escuela y comunidad". Carro y Fernández (Coords), *Tejiendo redes. La relación escuela, familia y comunidad en el medio rural* (71-80) Montevideo: Psicolibros Universitario,
- Carro, S. y Santos, L. (2012), Educación rural. Acciones y omisiones. Carro y Fernández (Coords), *Tejiendo redes. La relación escuela, familia y comunidad en el medio rural* (35-40) Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Chaparro A., Alicia (2016), *La Escuela Rural en la Formación de Maestros y Maestras de Educación Primaria: una mirada desde la Educación Física*. (Tesis para obtener Grado de Doctora). Universidad Autónoma de Madrid.
- Charréu, L. y Bacalhau, D. (2014), Pequeñas narrativas de educação artística: O uso da ilustração e de "brinquedos de autor" na comunicação de conhecimentos e afectos entre crianças e idosos numa pequena comunidade rural. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 63-81.
- Contreras J., Onofre R. (2002), Perspectiva intercultural de la Educación Física. T. Lleixá (Coord.), *Multiculturalismo y Educación Física* (47-77). Barcelona: Paidotribo
- Dávila Sosa, Miguel A. (2016), *La educación física en la formación del niño*. México: Trillas.

- Dols, Medina (2005), La educación física en la escuela rural: particularidades. V Congreso Internacional Virtual de Educación, 7-27 febrero 2005. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/24518>
- Figueroa G., C. (2018), Construcción de comunidad entre niños y adultos: Una experiencia de participación promovida por ONGs chilenas. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 17 (2), 1-11. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1147>
- Florencia C., M. (2020), Producción de saberes comunitarios sobre la salud y la lengua guaraní con niños de una comunidad rural de Corrientes, Argentina. *Diálogos sobre educación. Temas actuales de la investigación educativa*, 11 (20), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.597>
- García S., J. F. (2019), *Hechos así mismos: Docentes de Educación Física en las escuelas rurales de Cádiz* (Trabajo de fin de Máster Universitario), Universidad de Cádiz.
- Garduño D., J. (2020), La educación Física Sostenible: Un modelo en tiempos de confinamiento. Conferencia impartida por la Escuela Normal de Educación Física (ENEF) "Ignacio Manuel Altamirano" el 27 de mayo del 2020. Obtenido de: <https://www.youtube.com/watch?v=mqlhQjj-FAI>
- Goetz, J.P. y LeCompte, M. D. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guerrero-Soto, Arturo (Coord.) (2021), *Estrategias didácticas en educación física: Escenarios para impactar en el proceso de aprendizaje-enseñanza*. Puebla: Gil Editores.
- Juárez B., D.; Vargas V., P. y Vera N., J. Á. (2015), Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México. *Revista Senderos Pedagógicos*, 6 (1), 15-27.
- Köster, A. J. (2016), Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad, Revista de Educación*, 11 (1), 33-52. DOI: 10.17163/alt.v11n1.2016.03
- Lleixá, T. (2002), Atención a la diversidad cultural en el currículum de la Educación Física. Lleixá T. (Coord.), *Multiculturalismo y Educación Física* (77-109). Barcelona, Paidotribo.
- López-Pastor, V. M.; Pérez B., D.; Manrique A., J. C y Monjas A. R. (2016), Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos*, 29, 182-187.
- Martínez-Aguilera, G. R. (2020), *El acercamiento al conocimiento de la diversidad cultural en alumnos xi-üi en la clase de educación física*, (Tesis de Maestría). BECENE, San Luis Potosí.
- Montero, M. (1998), La comunidad como objetivo y sujeto de acción social. A. Martín-González, (Ed.), *Psicología comunitaria: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Síntesis.
- Nuñez P., K. (2020), Escuela y procesos de construcción identitaria en la niñez indígena desde los dibujos en diálogo. *Educ. Pesqui, São Paulo*, 46, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046237748>
- Pérez R., E. (2017), Prospectiva de la educación indígena en México desde la experiencia de un pueblo originario. *Noria Investigación Educativa*, 1 (1), 13-23. <https://doi.org/10.14483/25905791.13058>

- Preza R., José A. (2021), Estrategias de educación física utilizadas en la educación a distancia. *AMEXCO Revista Electrónica Educativa*, 1 (2), 61-74. Recuperado de: <https://revistaamexco.com.mx/index.php/ojs/article/download/23/15/25>
- Robles, S. (2016), La intensa vida comunitaria. Entrevista de Gloria Muñoz Ramírez. *Ojarasca, La Jornada*, 236, 4-5.
- Ruiz O, J. V. (2008), *Educación Física para la Escuela Rural. Singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica*. Barcelona: INDE.
- Sandín E., M. P. (2003), *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- SEDESOL (2010), Catálogo de localidades, Secretaría de Desarrollo Social. Resumen municipal. Santa Catarina. Recuperado de: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=24&mun=031>
- SEP (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Física. Educación básica*. Ciudad de México: SEP.
- SEP (2018), *Evaluar para aprender. La evaluación formativa y su vincula con la enseñanza y el aprendizaje*. Ciudad de México: SEP.
- 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.
- Spradley, J.P. (1980), *Participant observation*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- Szulc, A. (2019), Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa*, 40 (1), 53-63. DOI: 10.34096/runa.v40i1.5360
- Tolano F., E. J.; Toledo D., I. J. y Lozoya V., J. F. (Coords.) (2017), *La educación física. Reflexiones del profesorado hacia una mejor práctica*. Ciudad Obregón: Fontamara.
- Urdapilleta C., J. y Evangelista G., A. A. (2016), Acercándose a la realidad: una propuesta del modelo de aprendizaje entre el pueblo Tseltal. Juárez B., Diego (Coord.), *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora* (203-241). Ciudad de México: Colofón, RIER.